

UNIVERSIDADE FEDERAL DE ITAJUBÁ

**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM
DESENVOLVIMENTO, TECNOLOGIAS E SOCIEDADE**

**DESENVOLVIMENTO E POLÍTICAS
PÚBLICAS NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO
PATRIMONIAL: ENTRE RISCOS E RABISCOS**

Livia Serretti Azzi Fuccio

Itajubá, Março de 2015

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE ITAJUBÁ
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM
DESENVOLVIMENTO, TECNOLOGIAS E SOCIEDADE**

Lívia Serretti Azzi Fuccio

**DESENVOLVIMENTO E POLÍTICAS
PÚBLICAS NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO
PATRIMONIAL: ENTRE RISCOS E
RABISCOS**

Dissertação submetida ao programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento, Tecnologias e Sociedade, como parte dos requisitos para obtenção do Título de Mestre em Desenvolvimento, Tecnologias e Sociedade.

Área de Concentração: Desenvolvimento e Sociedade

Orientador: Rogério Rodrigues

**Março de 2015
Itajubá - MG**

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE ITAJUBÁ
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM
DESENVOLVIMENTO, TECNOLOGIAS E SOCIEDADE**

Lívia Serretti Azzi Fuccio

**DESENVOLVIMENTO E POLÍTICAS
PÚBLICAS NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO
PATRIMONIAL: ENTRE RISCOS E
RABISCOS**

Dissertação aprovada pela banca examinadora em 31 de março de 2015, conferindo ao autor o título de *Mestre em Desenvolvimento, Tecnologias e Sociedade*.

Banca Examinadora:

Prof. Dr. Rogério Rodrigues (Orientador) - UNIFEI

Prof. Dr. Carlos Alberto Máximo Pimenta - UNIFEI

Prof. Dr. Marcos Carvalho Lopes - UNILAB

Itajubá 2015

Agradecimentos

Aos meus pais, Wilma e Emidio, pelo apoio, compreensão, carinho e por sempre demonstrarem confiança e incentivo às minhas capacidades.

Ao Alexander, meu marido, primeiro leitor dos meus textos, pela parceria, carinho e paciência.

Aos pequenos Otto, Jillina, Santino, Boninho, Lohan e Jolie, pelas adoráveis companhias e por tornarem o cotidiano mais alegre, mesmo nos dias mais difíceis.

Ao professor Rogério Rodrigues, pela confiança, orientação e paciência. Aos professores Carlos Pimenta e Marcos Lopes, pela oportunidade de debate e desenvolvimento.

Aos amigos do mestrado, pelo apoio, acolhida, pelas conversas, companheirismo e cumplicidade, em especial às amigas do grupo de pesquisa em Desenvolvimento e Sociedade.

Ao professor Paulo Ghiraldelli, por despertar o meu interesse na temática da subjetividade, pelas conversas e incentivo. Aos amigos do CEFA, pelas conversas, companheirismo e cumplicidade.

Às agências de fomento CAPES e FAPEMIG pela Bolsa de Mestrado concedida em “Apoio a Projetos de Pesquisa em Educação Básica” – Acordo CAPES – FAPEMIG, processo n. CHE-APQ – 03302-12) e pela Bolsa de Mestrado FAPEMIG concedida pelo programa, convênio FAPEMIG 5.200/11.

A história do homem poderia se reduzir à história das relações entre as palavras e o pensamento. Todo período de crise se inicia ou coincide com uma crítica da linguagem. De imediato se perde a fé na eficácia do vocábulo: “Tive a beleza em meus joelhos e era amarga”, diz o poeta. A beleza ou a palavra? Ambas: a beleza não é palpável sem as palavras. Coisas e palavras sangram pela mesma ferida. Todas as sociedades passaram por essas crises de suas bases que são sobretudo crises do sentido de certas palavras. Esquece-se com frequência que, como todas as outras criações humanas, os Impérios e os Estados estão feitos de palavras: são feitos verbais.

Octavio Paz, O arco e a lira (PAZ, 1982, pp. 35-36).

RESUMO

Esta dissertação teve como objetivo analisar o enredo vivenciado pelos educadores e gestores no desenvolvimento do projeto de educação patrimonial no município, tendo como recorte investigar as possibilidades narrativas e redescritivas do uso da literatura nas ações de sensibilização do projeto, se isto se deu de modo efetivo ou não para as mudanças de hábitos e ações, bem como compreender o que havia de significativo nas práticas culturais dos alunos, em especial, nos riscos e rabiscos da escola de ensino médio. Richard Rorty e Jorge Larrosa contribuem com questões centrais para a elaboração da pesquisa. Os dois autores confrontam o credo dogmático do saber que toma o mundo como um lugar a ser representado e o ser enquanto aquele que é. Estão em sintonia também sobre as possibilidades da abertura literária e poética na redescrição e (trans)formação do sujeito por meio da imaginação. Contudo, as defesas que fazem seguem caminhos diferentes, o primeiro tem um cuidado maior com os padrões de formalização e socialização da educação, enquanto o segundo abarca figuras do porvir e da autocriação. O procedimento teórico-metodológico se deu tensionado em consolidar três movimentos interligados e complementares: (I) reavivar as lembranças do que se passou, enquanto uma reflexão da experiência, (II) verificar as possibilidades do uso das narrativas nas práticas pedagógicas como elemento de redescrição e (trans)formação, (III) direcionar estratégias de conversação para as entrevistas com os educadores e gestores, grupos focais com os alunos, além do diálogo com os autores nas leituras e escritos, contemplando a dimensão coletiva desse acontecimento. Buscou-se avaliar os pontos e os contrapontos da educação patrimonial, ao problematizar as produções e mediações do eu nas ações do município. As dimensões discursivas das práticas educacionais, culturais e sociais foram analisadas na medida em que poderiam servir de ferramentas para novas perspectivas de construção e novas formas de convivência e de comportamento frente à violência, enquanto enclausuramento do gesto e da palavra. Por fim, caminhou-se para uma defesa do diálogo, tanto no que diz respeito à avaliação das práticas educacionais quanto às possibilidades narrativas e redescritivas de se elaborar um sentido para o que se passou.

Palavras-chave: Políticas públicas; educação patrimonial; narrativas redescritivas; produção e mediação do eu; desenvolvimento intelectual e moral.

ABSTRACT

This work aimed to analyze the plot by experienced educators and administrators in the development of heritage education project in the city, with the cut investigate the narratives and redescritives possibilities the use of literature in the project awareness-raising, if this happened effectively or not to change habits and actions, as well as understand what was significant in the cultural practices of the students, in particular, the risks and high school school doodles. Richard Rorty and Jorge Larrosa contribute key issues for the development of the research. The two authors confront the dogmatic creed of knowledge that takes the world as a place to be represented and be as one that is. Are also consistent on the possibilities of literary and poetic opening in the redescription and (trans)formation of the subject through imagination. However, the defenses that do follow different paths, the former has a greater concern with the formalization of standards and socialization of education, while the second covers future figures and self-creation. The theoretical and methodological procedure took tensioned to consolidate three interlocking and complementary movements: (I) revive the memories of what happened, as a reflection of the experience, (II) exploring the possibilities of the use of narratives in teaching practices as redescription element and (trans) formation, (III) direct conversation strategies for interviews with educators and managers, focus groups with students, in addition to dialogue with the authors in readings and writings, considering the collective dimension of this event. We sought to evaluate the points and counterpoints of heritage education, to discuss the production and mediation of the self in the municipality's actions. The discursive dimensions of educational, cultural and social practices have been analyzed to the extent that could serve as tools for new perspectives and building new forms of coexistence and behavior towards violence, while imprisonment of gesture and word. Finally, we walked up for a defense dialogue, both with regard to the evaluation of educational practices related to narrative and redescritives possibilities to develop a sense for what happened.

Keywords: Redescritives narratives; production and mediation of self; intellectual and moral development.

LISTA DE SIGLAS

- CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
- CEFA – Centro de Estudos em Filosofia Americana
- COMPAT - Conselho Municipal do Patrimônio Artístico, Histórico e Cultural
- ECA – Estatuto da Criança e do Adolescente
- ENEM – Exame Nacional do Ensino Médio
- FAPEMIG – Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de Minas Gerais
- IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
- ICMS – Imposto sobre Circulação de Mercadorias e Prestação de Serviços
- IDEB - Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
- IDH - Índice de Desenvolvimento Humano (IDH)
- IEPHA/MG - Instituto Estadual do Patrimônio Histórico e Artístico de Minas Gerais
- INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
- IPHAN – Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional
- LDB- Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
- MEC - Ministério da Educação
- OCDE - Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico
- PCN - Parâmetros Curriculares Nacionais
- PIB – Produto Interno Bruto
- PIBID - Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência
- PISA - Programa Internacional de Avaliação de Alunos
- PNUD - Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento
- SAEB - Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica
- SEC - Secretaria de Estado de Cultura
- UFMG – Universidade Federal de Minas Gerais
- UNIFEI – Universidade Federal de Itajubá
- UNILAB – Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira

Sumário

INTRODUÇÃO	10
1- O USO DAS NARRATIVAS COMO ELEMENTO DE REDESCRIÇÃO-----	25
1.1 – Ensaio, escrita e experiência: entre as lembranças e as possibilidades de transformar e redescrever	25
1.2 – As metáforas em Rorty e Larrosa: aproximações, diferenças e procedimentos de investigação e de análise	41
1.3 – Conversação: estratégia necessária para uma abordagem narrativa	67
2- PONTOS E CONTRAPONTO DA EDUCAÇÃO PATRIMONIAL NO MUNICÍPIO-----	73
2.1 - O que os contos apontam sobre as ações de educação patrimonial?-----	73
2.2 - A educação patrimonial enquanto política pública– aspectos históricos e legais -	91
2.3 – Riscos e rabiscos na escola de ensino médio	94
3-REDESCRIÇÕES POSSÍVEIS DA EDUCAÇÃO PATRIMONIAL NO MUNICÍPIO	107
3.1 – Riscos e rabiscos que se passam-----	107
3.2 – A escola abandonada	115
3.3 - Desenvolvimento das produções, mediações e descrições do eu: um embate entre os espaços público e privado	119
CONSIDERAÇÕES FINAIS	127
REFERÊNCIAS	132
ANEXO I	138
ANEXO II	140

INTRODUÇÃO

Ao final do ano letivo de 2011, supervisores e diretores das escolas básicas de um município no sul de Minas, em reunião com a Secretária Municipal de Educação e a Inspetora Regional de Ensino, foram convocados para elaborar um projeto de educação patrimonial. O enredo deste projeto, vivenciado por alunos, educadores e gestores no ano letivo de 2012, com suas ações propostas para o espaço escolar em relação às políticas públicas de educação patrimonial, é objeto de estudo da presente dissertação. O uso das narrativas como elemento de transformação e redescrição das práticas culturais do município, tendo como recorte a compreensão do que havia de significativo nos riscos e rabiscos dos alunos na escola de ensino médio, é o fio condutor da pesquisa.

No decorrer de 2012, quando se passavam as primeiras reuniões nas escolas sobre o Projeto Patrimônio¹, apresentei ao programa de mestrado em Desenvolvimento, Tecnologias e Sociedade da Universidade Federal de Itajubá - UNIFEI, a proposta de avaliação de impacto das ações narrativas para a educação patrimonial do município no qual, até então, eu trabalhava em duas escolas, uma de nível fundamental, como supervisora pedagógica, e outra de nível médio, como docente no curso de magistério.

Nos encontros do nosso grupo para apresentação da pesquisa, a partir das contribuições proveniente das conversas com os colegas e com o nosso orientador, o Professor Rogério Rodrigues, alteramos a ideia inicial, pois a mesma seguia para uma mensuração dos efeitos negativos e positivos das ações educacionais, enquanto percebíamos uma problemática mais subjetiva oriunda dos riscos e rabiscos dos alunos no ambiente escolar, os quais não despertaram a atenção dos educadores, senão como algo que não deveria ser feito mais.

Além disso, tal avaliação corroboraria para um círculo no campo educacional que busca modificar aquilo que é feito a partir de ações afirmativas como “educar para preservar”, ou seja, buscava-se resolver um problema de depredação com práticas educativas voltadas para “mais educação”². Dito de outro modo, práticas nas quais se

¹ Projeto Patrimônio foi o nome escolhido pelos educadores durante o desenvolvimento de suas ações no município.

² Conforme esclarece Rodrigues (2013, p. 91): “quanto mais se educa na insistência de manter o pleno controle do processo educativo, mais se acaba por encontrar o aumento do ‘problema educativo’, pois o

lançam os educadores frente aos problemas educacionais semelhantes à batalha desesperada travada por Dom Quixote contra gigantes que não passavam de moinhos de vento.

Enquanto supervisora pedagógica³ participante do Projeto Patrimônio e, posteriormente, pesquisadora, busquei descrever as minhas lembranças dos episódios que contextualizavam a sua implantação no município. Isso se deu com certa dificuldade descritiva, pois as ações de educação patrimonial se passaram com muita rapidez, entre tantos outros ocorridos do cotidiano escolar, sendo difícil recordar o que de fato havia acontecido.

Além da brevidade das ações nas escolas, as mesmas apresentavam contradições quanto à intencionalidade e ao sentido das práticas educativas nas seguintes questões que nortearam a problematização da pesquisa: (I) o projeto de educação patrimonial visava atender a uma demanda interna do município, todavia, os educadores não foram informados da existência de ações mais amplas das políticas públicas de educação patrimonial; (II) os problemas apresentados pelos educadores eram tomados como depredação ao patrimônio público antes mesmo de serem analisados pela comunidade escolar; (III) a escassez do tempo não favorecia a elaboração de sentido entre o que havia acontecido e o que se esperava modificar.

Primeira questão: não foi passado, nas reuniões de planejamento e orientação aos educadores sobre o Projeto Patrimônio, a existência de editais de ICMS (Imposto sobre Circulação de Mercadorias e Prestação de Serviços) relativo ao Patrimônio Cultural do Estado, que pontua, segundo os critérios⁴ do Instituto Estadual do Patrimônio Histórico e Artístico de Minas Gerais - IEPHA/MG, incentivos aos municípios que desenvolvem ações de educação patrimonial.

O IEPHA é uma fundação instituída pela Lei nº 5.775 de 30 de setembro de 1971, com autonomia administrativa e financeira, personalidade jurídica de direito

outro impõe resistência e, principalmente, ruptura na continuidade do querer fazer a reprodução de si próprio no *outro*".

³ Em meados do primeiro semestre letivo de 2012, decidi deixar a supervisão escolar que exercia há três anos e permanecer na docência do magistério no ensino médio, atividade em que eu havia iniciado recentemente e exigia menor carga horária que a outra escola, devido à necessidade de dedicar às disciplinas do mestrado e ao desenvolvimento do projeto de pesquisa.

⁴ O IEPHA orienta os municípios a desenvolver ações de envolvimento comunitário, pesquisas documentais, visitas aos bens culturais, registros fotográficos, relatos de moradores, justificativa, descrições das ações realizadas e envio dos trabalhos realizados com os alunos.

público, vinculada à Secretaria de Estado de Cultura – SEC. Sua gestão prevê um processo contínuo de integração do patrimônio ao cotidiano das pessoas, estratégias de preservação e políticas de incentivo aos municípios que desenvolvem ações em educação patrimonial, saúde, preservação do meio ambiente e do patrimônio cultural (IEPHA/MG, 2001).

Tendo como foco executar a política de preservação, promoção e proteção do patrimônio cultural, o IEPHA atua por meio de inventário, registro e tombamento, realizando ações educativas de identificação, valorização e proteção dos bens culturais junto à sociedade e às instituições públicas ou privadas, por meio de parcerias entre a comunidade, prefeituras, conselhos de patrimônio, museus, centro de memórias e universidades.

O ICMS Cultural faz parte das políticas de patrimônio cultural, conforme a Lei Estadual n. 12040 de 28 de dezembro de 1995⁵, conhecida como Lei Robin Hood, que prevê repasse da arrecadação do ICMS aos municípios que desenvolvem ações de educação patrimonial. Todavia, o projeto de educação patrimonial realizado no município, diferentemente dos critérios estabelecidos pelo IEPHA, teve como foco o cuidado com o patrimônio público, sobretudo o incentivo para o cuidado dos alunos com as próprias escolas.

Segunda questão: o que a escola aproveitou das produções e expressões dos alunos, enquanto possibilidade de reelaboração, frente à proposta do projeto, qual seja, a conscientização dos alunos, a sensibilização para o cuidado com o patrimônio público e a formação cidadã?

A intenção de elaboração do projeto surgiu a partir de uma convocação da Secretaria Municipal de Educação e da Inspeção Regional de Ensino que solicitaram aos diretores e supervisores pedagógicos a execução de um projeto de educação patrimonial, em decorrência de danos ao transporte escolar dos alunos das áreas rurais, descuido com os utensílios da merenda, os quais eram arremessados para fora da escola, quebra das grades externas, no caso do ensino fundamental (Escola F), estouro de bombas, uso indevido dos extintores de incêndio e pichações, assim nomeadas na escola, no caso do ensino médio (Escola M).

⁵MINAS GERAIS. Lei 12.040 de 28 de dezembro de 1995. Disponível em: <http://200.198.22.171/docs/hobinhood.pdf> Acesso em 02 mai. 2013.

Dentre os casos citados, excetuando o estouro de bombas e o uso indevido dos extintores que foram esporádicos e de autoria de grupos específicos, resolvidos na orientação dos alunos e atendimento com os pais, conforme as medidas previstas no regimento das escolas, relativas à necessidade de educação patrimonial, os escritos de corretivos nas carteiras, janelas, paredes e extensões do ambiente escolar tornaram foco de maior atenção, pois já eram algo do cotidiano e permaneceram por anos no ambiente escolar.

Os próprios escritos com corretivos da antiga escola de ensino médio, identificados pelos educadores como depredação ao patrimônio, demonstravam características latentes da subjetividade e poderiam fornecer elementos para sensibilização dos alunos evidentes nos registros dos nomes, dos amigos, declarações de amor, xingamentos e rivalidades deixadas na escola, para reelaborar, a partir de suas próprias produções, o sentido dos mesmos para a comunidade escolar.

Entre as outras escolas do município, a escola de ensino médio, doravante denominada Escola M, ganhou destaque na presente pesquisa, pois, diferentemente, foi acumulando tantos riscos nas paredes, nas janelas, nos armários, na extensão da escola que não se tornara uma tarefa difícil rabiscar uma carteira durante a aula ou num momento de distração, desenhando nas paredes no horário do intervalo.

Tais registros já eram um costume antigo que passava despercebido, algo comum na Escola M, a última na qual os alunos concluíam os estudos no município, migrando depois para outras cidades em continuação no nível superior. A própria escola estava descuidada por falta de manutenção e pintura nas paredes, pois no mesmo ano de implantação do projeto foi transferida no segundo semestre letivo para outro local.

Na tentativa de trazer os alunos para uma abordagem que toma aquilo que foi feito para algo que não deveria ser feito mais, houve uma tensão entre o que os alunos expressavam e o que a escola enquadrava como depredação e, embora os educadores acreditassem que estavam atentos ao que os alunos faziam, também por isso implantavam ações para interromper um movimento dos registros que aconteciam até então.

Para cumprir a solicitação de demanda interna do município, os educadores desenvolveram um projeto de educação patrimonial com o objetivo de ensinar a cuidar e a preservar o patrimônio público, entretanto, o que havia de fato de depredação

patrimonial? Os escritos dos alunos caracterizavam a depredação da escola? Qual o sentido desses riscos e rabiscos para os alunos, educadores e gestores?

A dissertação teve como objetivo analisar o enredo vivenciado pelos educadores e gestores no desenvolvimento do projeto de educação patrimonial do município, tendo como recorte investigar as possibilidades narrativas e redescritivas do uso da literatura no projeto de educação patrimonial, se isto se deu de modo efetivo ou não para as mudanças de hábitos e ações, bem como compreender o que havia de significativo nas práticas culturais dos alunos, em especial, nos riscos e rabiscos da Escola M.

Richard Rorty e Jorge Larrosa contribuem com questões centrais para o desenvolvimento desta dissertação. Os dois autores confrontam o credo dogmático do saber que toma o mundo como um lugar a ser representado e o ser enquanto aquele que é. Estão em sintonia também sobre as possibilidades da abertura literária e poética na redescritão e (trans)formação do sujeito e do mundo por meio da sensibilidade e da imaginação. Contudo, a defesa que fazem da literatura segue caminhos diferentes, Rorty (2002) tem um cuidado maior com os padrões de formalização e socialização da educação, enquanto Larrosa (2010) abarca figuras do porvir e da autocriação.

A obra de Larrosa contribuiu para problematizar as práticas pedagógicas orientadas para a construção e a transformação da subjetividade. Dos seus escritos babélicos em “Linguagem e educação depois de Babel” (2004 a), nota-se a relação entre literatura, experiência e formação como o mote de sua trajetória ensaística⁶, cuja inspiração nietzscheana em investigar “como se chega a ser o que é”, perpassa pelos romances de formação (*bildungsroman*) em “Nietzsche e a educação” (2004 b), e caminha, ainda, para “figuras do porvir” em “Pedagogia Profana” (2010, p. 180), entre as quais o autor faz referência à Rorty ao falar da ironia, da contingência e da função do riso em “afrouxar os laços que amarram uma subjetividade demasiadamente solidificada”.

Em especial, três escritos de Larrosa ganharam destaque para se pensar nas práticas de educação patrimonial realizadas no município: “Notas sobre a experiência e

⁶ A palavra é usada aqui com a intenção de contemplar “O ensaio e a escrita acadêmica”, onde Larrosa (2003) abre reflexão para as experiências de escrita e leitura no mundo acadêmico para provocar a conversação. Além disso, sua produção é elaborada predominantemente por ensaios. Em suas palavras: “O ensaísta problematiza a escrita cada vez que escreve, e problematiza a leitura cada vez que lê, ou melhor, é alguém para quem a leitura e a escrita são, entre outras coisas, lugares de experiência, ou melhor ainda, é alguém que está aprendendo a escrever cada vez que escreve, e aprendendo a ler cada vez que lê” (LARROSA, 2003, p. 108).

o saber da experiência” (2002) e “Experiência e alteridade em educação” (2011), quanto ao poder transformador da experiência, ao elaborar um sentido para o que se passa, bem como “Tecnologias do eu e educação” (1994) enquanto dimensões óticas, discursivas e jurídicas das práticas educacionais, culturais e sociais, basicamente narrativas, para se pensar nas produções e mediações do eu como ferramentas em defesa da contingência, da pluralidade e de novas perspectivas de convivência e de comportamento.

Compreendida por Larrosa (2002) como uma reivindicação existencial do modo de ser e estar no mundo, a experiência tem a ver com a elaboração do sentido que se dá para o que se passa, território de passagem, tem a ver também com o imprevisível, o inesperado e inusitado, diferente de um experimento que pode ser planejado ou repetido, tem na linguagem e na cultura terrenos propícios que contribuem para o seu acontecimento.

A produção e a mediação pedagógica da experiência de si, de acordo com Larrosa (1994), se dá na medida em que proporciona mecanismos nos quais o ser humano se elabora e reelabora em uma relação reflexiva consigo mesmo. Isto se dá, por um lado, enquanto um movimento histórico, singular e contingente das correlações da cultura com as formas de subjetividade, por outro, na relação entre um domínio de saberes e um conjunto de práticas normativas nas quais há um resultado esperado.

As contribuições de Larrosa em “La experiencia de la lectura” (2003), sobre o modo como a leitura nos afeta e sua relação produtiva no campo da linguagem e da imaginação como algo que produz, incrementa e transforma a realidade, e no ensaio “A novela pedagógica e a pedagogização da novela” (2010), sobre a função da literatura em violentar e questionar as convenções, contribuindo em criar novos sentidos para que seja efetivamente pedagógica, aproximam-se da denúncia da racionalização da cultura de Rorty em “Contingência, ironia e solidariedade”(2007) e, também, do ensaio “O declínio da verdade redentora e a ascensão da cultura literária”(2006).

Diz Larrosa (2010, p. 130):

Todo texto, até mesmo o mais científico ou o mais informativo, pode ser lido como um texto literário se atentarmos para a sua forma linguística, a sua literalidade, a sua retórica; e todo texto, até mesmo o mais autorreferencial, pode ser lido como um texto comunicativo, se atentarmos para o que diz, o seu sentido, ainda que aquilo que diga seja que ele não tenha sentido. No primeiro caso, teríamos uma leitura poética ou retórica e, no segundo, uma leitura significativa ou hermenêutica.

Algo semelhante parece sustentar Rorty (2007) ao apresentar a visão da linguagem como uma contingência histórica e não como um meio que assume aos poucos a forma verdadeira de um mundo verdadeiro ou de um eu verdadeiro. Ele vê a literatura e a política como esferas para as quais se voltam os intelectuais contemporâneos a fim de encontrar um mapa da sociedade liberal: “Precisamos de uma redescritção do liberalismo como esperança de que a cultura como um todo possa ser poetizada, e não com a esperança iluminista de que ela possa ser racionalizada” (RORTY, 2007, p. 103).

As histórias, terrenos propícios para a redescritção, fornecem material para refletir e pensar nas palavras como manifestações subjetivas e descritivas da condição humana. Consequentemente, imaginação e sensibilidade se destacam como alternativas para sublimar o vazio das situações de desamparo e ampliar a capacidade de resolver problemas: “A literatura oferece redenção por meio da feitura do conhecimento de tão grande variedade de seres humanos quanto possível” (RORTY, 2006, p. 78).

Ao anunciar os bons tempos para o ensaio pela dissolução das fronteiras entre filosofia e literatura ou entre escrita pensante ou cognoscitiva e entre imaginativa ou poética, outro texto de Larrosa, “O ensaio e a escrita acadêmica”, é interessante para notar afinidade com as contribuições de Rorty (1994). Nele, a descrição de filósofo edificante como aquele que destrói em benefício de sua própria geração, ao contrário dos filósofos sistemáticos e dos grandes cientistas que constroem para eternidade, está em sintonia ao ensaísta de Larrosa (2003, p. 111) que, por saber que verdade e história acontecem juntas, escreve na história e para um momento concreto: no presente e para o presente. “O ensaísta não lê e escreve para a eternidade, de forma atemporal, como tampouco lê e escreve para todos e para ninguém, mas, sim, para um tempo e para um contexto cultural concreto e determinado”.

Em “A filosofia e o espelho da natureza”, publicado originalmente em 1979, Rorty (1994) ecoa para um contraste entre socialização e individualização, ainda que de um modo problemático, contrapondo filosofia edificante⁷ e filosofia sistemática, entre ter que oferecer argumentos quando se gostaria de oferecer simplesmente um outro

⁷ O autor utiliza o termo edificante em contraste ao sistemático, bem como emprega os termos anormal e normal, para descrever, do ponto de vista educacional, seu projeto de encontrar modos novos, melhores e mais interessantes e fecundos de falar: “o discurso edificante é suposto ser anormal, tirar-nos para fora de nossos velhos eus pelo poder da estranheza, para ajudar-nos a nos tornar novos seres”(RORTY, 1994, p. 354).

conjunto de termos. Ou seja, o problema da filosofia edificante está em violar não apenas as regras da filosofia das escolas de sua época, mas também em recusar a apresentar-se como tendo descoberto qualquer verdade objetiva.

Ao explicar sua proposta edificante, Rorty (1994) adota uma visão hermenêutica, na qual a aquisição da verdade decresce de importância e é vista como componente da educação. Isto só é possível a partir da aculturação e do experimentar anterior de outros modos de pensar:

Não podemos ser educados sem descobrir bastante sobre as descrições do mundo oferecidas por nossa cultura (por exemplo, aprendendo os resultados das ciências naturais). Mais tarde, talvez, poderemos atribuir menos valor ao ‘estar em contato com a realidade’, mas só podemos admitir isso após ter passado através de estágios de implícita, e depois de explícita e autoconsciente conformidade às normas dos discursos que são enunciados em torno de nós (RORTY, 1994, p. 359).

A passagem de Rorty (1994) do paradigma epistemológico da fundamentação do conhecimento para o paradigma pedagógico da conversação continuada resulta num divisor de águas educacional. O modo como as coisas são faladas, descritas e narradas é mais importante do que a posse de verdades. Todavia, a busca de objetividade e a perceptividade autoconsciente das práticas sociais são os primeiros passos da formação. Quando, então, estar-se-á preparado para buscar antes por discordâncias interessantes e frutíferas do que por comensuração.

A divisão da narrativa educacional exposta em “A filosofia e o espelho da natureza” é reelaborada em “Educação como socialização e como individualização”, publicada originalmente em 1999, a intenção de Rorty (2002, p. 87) é esclarecer onde deve acabar a socialização e onde deve começar a crítica: “A socialização tem de vir antes da individualização, e a educação para a liberdade não pode começar antes de alguns constrangimentos terem sido impostos”.

Embora haja uma aproximação teórica entre os autores, ao conferir um sentido mais abrangente para a literatura, apontar para o declínio da verdade redentora e a ascensão da cultura literária, há também divergências significativas quanto à questão da experiência proposta por Larrosa (2002) enquanto algo singular e significativo daquilo que se passa. Tal noção de experiência é importante para compreensão analítica do presente estudo, na qual Rorty (2007) não se apropria por considerar questões mais

abrangentes como as práticas de redescrição da cultura, bem como na separação, adotada apenas pelo filósofo americano, entre a socialização como tarefa da educação básica e a individualização como foco do ensino superior.

Larrosa (2003) faz referência sobre o modo como Rorty caracteriza a cultura literária, evitando uma dicotomia entre as culturas literária e científica: os livros importantes são aqueles que podem sugerir novos vocabulários e novas descrições. Os textos nos quais poderiam ser censurados ou aqueles nos quais poderiam ser objeto de batalha política para inserção nas instituições de ensino são aqueles que contribuem para aprendermos e pensarmos de uma nova maneira, de modo a termos redesccrições de nós mesmos e do mundo.

Há ainda um desenvolvimento na obra de Rorty, não apontado por Larrosa, sobre as consequências da abertura imaginativa e poética da cultura literária: a incomensurabilidade entre o espaço de autocriação privado e o espaço de conversação pública. Isto se dá como tentativa de resolver a problemática entre o espaço de jogo romântico de criação e o espaço de justificação público.

Marcos C. Lopes (2013, p. 79) contribui significativamente para a compreensão do desenvolvimento na obra de Rorty:

Existe um contraste entre as posições do jovem doutor que iniciava sua carreira e procurava conquistar um posto como professor efetivo dentro de uma grande Universidade e aquelas que fizeram dele – vinte anos mais tarde – um dos filósofos mais relevantes do seu tempo em grande medida por questionar frontalmente os caminhos e pretensões da filosofia acadêmica.

Tendo completado o doutorado em 1957, servido o exército até 1958, aos 27 anos Rorty iniciou como professor de filosofia no Wellesley College, sendo convidado para atuar na Universidade de Princeton em 1962 onde permaneceu até 1982. Em Princeton, havia determinada expectativa institucional nas produções do autor em conferir importante contribuição à filosofia analítica, entretanto, Rorty procurou demonstrar que a mesma não apresenta isenta de pressupostos ou de critérios que poderiam garantir um efetivo progresso filosófico.

Embora a inspiração de Rorty sempre estivesse ligada à temática da conversação, ela vai se modificando ao decorrer de sua obra. Há contrapontos na trajetória do autor importantes para esclarecer as nuances da abordagem desenvolvida aqui com o foco na filosofia da educação.

Na década de 1960, a conversação para Rorty assume uma orientação metafilosófica pluralista e fracassa na medida em que o conflito entre cultura científica e cultura literária se dividiu entre os que se desviavam da procura epistemológica por fundamentação e buscavam criar um abrangente “romance de formação” e os que ansiavam por uma “verdade redentora” para além do tempo e da conversação entre os homens (LOPES, 2013).

A partir da década de 1970, Rorty passa a considerar o intelectual literário como figura paradigmática no seu trabalho em detrimento do filósofo profissional, mas o faz a partir da condição de filósofo profissional, sem descartar o conflito entre arte e ciência. Ao pendular em direção ao poético, rejeita a argumentação como caminho para a autocriação, induzindo um comportamento diferente daquele recomendado normalmente pelos padrões acadêmicos. A tensão entre o espaço de autocriação e o campo de argumentação necessário à deliberação política, quando traduzida na diferença entre discurso normal e discurso anormal, não pode ser suprimida, conseqüentemente, o estilo na escrita de Rorty em sua forma narrativa e exortativa não deixava também de argumentar (LOPES, 2013).

Na década de 1980, Rorty rejeita a descrição de sua obra “A filosofia e o espelho da natureza” como edificante e, ainda, a utilidade da filosofia edificadora e edificante, preferindo pensar em termos de aceitação ou não da historicidade. De acordo com Lopes (2013, p. 95): “a defesa da cultura literária é uma escolha que não poderia ser justificada de modo argumentativo através da construção de uma teoria; fundamenta-se em sua efetividade ou torna-se algo como uma desventura do Barão de Münchhausen”, que se salva da areia movediça puxando a si mesmo pelos cabelos.

Ao final da década de 1980, sobretudo com a publicação de “Contingência, ironia e solidariedade”, Rorty faz uma aproximação do processo de desencantamento da linguagem e construção de uma *Bildungsroman* com autores ditos teóricos ironistas, os que levam a sério a contingência e tentam fugir da metafísica, os que buscam construir uma narrativa acerca da história da metafísica como algo a ser superado. A grande questão que os teóricos ironistas enfrentam, como aponta Lopes (2013, p. 166), “é a de encontrar uma forma de superar a autoridade sem reivindicá-la, ou seja, como poderiam redescrever a história da metafísica sem eles mesmos se tornarem metafísicos”.

Apresentadas as aproximações e ressalvas teóricas entre os autores centrais para a trajetória argumentativa desta pesquisa, três categorias ganharam destaque ao decorrer

da dissertação, conforme foi construído o referencial teórico e metodológico: narrativas redescritivas, produção e mediação do eu e desenvolvimento intelectual e moral.

Ao invés de realizar uma composição do cenário, feito peças de quebra-cabeça, representando o objeto de pesquisa na realidade, inspirou-se na perspectiva ensaística de Larrosa e na filosofia historicista proposta por Rorty, enquanto gênero literário e pedagógico, cujo descrever e o redescrever dos ocorridos assumem um caráter narrativo ao expor, refletir e analisar determinado problema.

No primeiro capítulo, foi proposto o referencial teórico-metodológico para a elaboração deste enredo da educação patrimonial vivenciado pelos gestores, educadores e alunos do município. Tal referencial se deu tensionado em consolidar três movimentos interligados e complementares: (I) contribuir para reavivar as lembranças do que se passou, enquanto uma reflexão da experiência, inspirada nos ensaios de Larrosa sobre o sentido ou o sem-sentido do acontecimento; (II) descrever um procedimento de investigação inspirada em Rorty (2007) para verificar o potencial das metáforas, das narrativas e das redescritões em alterar o comportamento e modificar hábitos e ações, bem como descrever um procedimento de análise inspirado em Larrosa (1994) para problematizar e compreender as práticas pedagógicas de produção e mediação do eu; (III) direcionar uma estratégia de conversação com os atores locais para contemplar a dimensão coletiva desse enredo, a partir das técnicas de entrevistas com os educadores e gestores, grupos focais com os alunos, além do diálogo com os autores nas leituras e escritos, contemplando a dimensão coletiva desse acontecimento.

No segundo capítulo, buscou-se avaliar os pontos e os contrapontos da educação patrimonial no município como desenvolvimento, compreensão e análise deste enredo, ao problematizar as práticas pedagógicas orientadas para a transformação e redescritão da subjetividade. As dimensões discursivas das práticas educacionais, culturais e sociais foram analisadas na medida em que poderiam servir de ferramentas para novas perspectivas de construção e novas formas de convivência e de comportamento frente à violência enquanto enclausuramento do gesto e da palavra. Caminhou-se para uma defesa do diálogo, quando há uma ruptura no espaço escolar de qualquer conversação, tanto no que diz respeito à avaliação das práticas realizadas no município quanto ao poder da experiência, ao se elaborar um sentido para o que se passou, e da redescritão, ao verificar o uso das narrativas e seu potencial transformador.

No terceiro capítulo, refletiu-se sobre o desafio de promover o desenvolvimento moral em articulação ao embate sobre as produções, mediações e redescrições do eu, diante da configuração do ensino e suas expectativas reificadas como o padrão social. O Desenvolvimento moral e as mudanças de comportamento se dão enquanto esperança de efetivação da solidariedade para a reconstrução de crenças e de valores por intermédio da imaginação. No entanto, o incentivo à redescrição do si mesmo, da cultura e da sociedade, em sentido poético e criativo, encena um embate entre individualização e socialização, no qual o mundo pode se tornar um lugar melhor ao se ampliar as narrativas em prol da solidariedade e da sensibilidade ao sofrimento alheio.

Educação e desenvolvimento estão relacionados na medida em que a escola é o lugar de construção do conhecimento e capacitação que contribuem para o acesso de oportunidades, além disso, o papel de educar para a cidadania e favorecer a consciência crítica dos alunos colabora para que estes saibam se posicionar diante dos problemas sociais, exercer deveres e reivindicar direitos sempre que necessário. Em “Sin fines de lucro”, Martha Nussbaum (2010) destaca o conflito entre as demandas de uma educação voltada para a cidadania versus uma educação centrada em gerar crescimento econômico, culminando numa crise silenciosa que coloca em risco a democracia.

Em uma perspectiva econômica, o Índice de Desenvolvimento Humano (IDH), proposto pelo Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD), foi criado por Mahbubul Haq, com a colaboração de Amartya Sen, para medir o nível de desenvolvimento humano nos países a partir dos indicadores de educação, relativos à alfabetização e taxa de matrícula, longevidade, referente à esperança de vida ao nascer, e renda *per capita* considerando o PIB (Produto Interno Bruto). O índice tem variação de 0 (nenhum desenvolvimento humano) a 1 (desenvolvimento humano total). O IDH Brasil é 0,718 (PNUD, 2011)⁸, demonstra que o país vem apresentando bons resultados econômicos no crescimento do PIB e as expectativas de vida tem aumentado, entretanto, apresenta deficiências no sistema educacional.

A intenção deste trabalho não é aprofundar-se na questão econômica do desenvolvimento, mas sim apontar que, em sintonia com Nussbaum (2010) e também de acordo com o Relatório de Desenvolvimento Humano (2010, p. 43), “um maior financiamento e mais matrículas não significam necessariamente melhor escolarização”.

⁸ Dados do PNUD: <http://www.pnud.org.br/idh/>, acesso em 25 mai. 2012.

O primeiro Relatório de Desenvolvimento Humano estabeleceu uma definição do desenvolvimento nacional como desenvolvimento humano e consequente relação com a formação, expansão e utilização das capacidades humanas: qualificação, saúde e boa educação. De acordo com tal relatório (1990, p. 26), “as capacidades humanas são decisivas para o avanço da cultura, política, ciência e tecnologia. O desenvolvimento humano é alcançado, assim, à medida que os indivíduos passam a ter a liberdade de escolha e opção e dispor de meios para tal”.

Diante da diversidade cultural, social e ambiental, consequentemente das implicações políticas quanto à justiça social, em um mundo simultaneamente global e desigual, autores como Barbosa (2014, p. 47) destacam o papel das pessoas para além das necessidades materiais: “São elas que, doravante, devem estar no centro do desenvolvimento para estar à altura desses desafios, tem que apostar nas pessoas, nos seus saberes, nas suas capacidades, nas suas competências e nos seus valores”. Também Crocker (1993) define o desenvolvimento em relação àquilo que seres humanos podem e devem ser e fazer.

Outro fator a considerar, sobretudo na relação entre desenvolvimento e educação, é o enfoque das instituições escolares em absorver a força de trabalho excedente. Há uma desqualificação da funcionalidade da escola que passa a servir como válvula de segurança para o mercado, todavia, os estudantes terminam o ensino médio sem qualificação para o trabalho. Além disso, aqueles que estão nas fábricas e indústrias, cumprem extensas jornadas de trabalho e não têm condições de se dedicar aos estudos: “A escola abre-se a crescentes massas de jovens, mas isso é para aprisioná-los em suas estruturas deformadas; ela tem de fato uma função de estabilização do sistema” (LETTIERI, 1980, p. 204).

No contexto apresentado por Lettieri (1980), a escola é um dos aspectos da crise geral do sistema capitalista. A visão crítica permite compreender um estreitamento sobre a construção do social, cuja saída se apresenta refutável diante de um quadro pessimista da realidade e da construção do sujeito no mundo da escola e do trabalho: Quais os sentidos possíveis da educação e do trabalho? Muitas vezes, o que se vê, tanto no mundo da educação quanto no mundo do trabalho, é justamente a falta de sentido nas repetitivas tarefas executadas, as quais desgastam as possibilidades de mudança na escolha do sujeito, enquanto na escola também ocorre um desgaste, oriundo da separação que a própria escola introduz, nas palavras de Lettieri (1980, p. 202), “entre

cultura e produção, entre ciência e técnica, entre trabalho manual e trabalho intelectual. O capitalismo de hoje de fato não recusa o direito à escola; o que ele recusa é mudar a função social da escola”.

Não se nega aqui a exposição de Lettieri (1980), ao contrário, confirma-a. Todavia, propõe-se pensá-la de um modo diferente, em sintonia ao que Rorty (2005, p. 62) adverte: os termos “capitalismo”, “ideologia burguesa” e “classe trabalhadora” dependem de uma afirmação implícita de que podemos fazer melhor do que faz uma economia de mercado, de que há outra alternativa viável para servir de oposição para sociedades complexas tecnologicamente orientadas. Mas, ao menos no momento, diz o autor, não conhecemos tal opção. O que fazer então?

Pela invenção de *História* como o nome de um objeto que poderia ser compreendido conceitualmente, Hegel e Marx tornaram possível manter tanto o romance da história cristã do Logos Encarnado quanto o sentido cristão de solidariedade contra a injustiça, mesmo após a perda de fé religiosa. Mas agora temos de tecer uma nova metanarrativa que não mencione capitalismo, mas tenha o mesmo poder dramático e premência quanto a narrativa marxista, ou então temos que abandonar a idéia de que nós, intelectuais, somos notavelmente melhores para aprender nosso tempo em pensamento que nossos concidadãos. Uma vez que não tenho idéia do que fazer no primeiro caso, sugiro que se faça o último (RORTY, 2005, p.64, grifo do autor).

Os intelectuais afirmam que a justiça não reinará até que o capitalismo seja superado e a cultura desmercadorizada. Tal afirmativa tem como base uma captação da forma e do movimento da História. A esperança de Rorty (2005) é que possamos banalizar o vocabulário de deliberação política da esquerda; ao invés de falar em “luta anticapitalista”, substituí-la por algo banal e não teórico como a “luta contra a miséria humana evitável”.

No pensamento rortiano, devemos fortalecer nossa capacidade de usar a História como algo com a qual nós, intelectuais, possamos embalar nossas fantasias, fantasias concretas sobre um futuro em que todos poderão ter trabalho a partir do qual terão alguma satisfação. Isto significa renunciar à ideia de que existe uma natureza intrínseca da realidade a ser descoberta. Separar a necessidade da redenção da busca por concordância universal e, uma vez que essas buscas são abandonadas, a expansão dos limites da imaginação humana dá um passo adiante para assumir o papel de disseminar a esperança social. Rorty (2005) propõe, sem temor, um vocabulário que favoreça o

desenvolvimento tanto da comunidade quanto do sujeito, ao usar palavras novas que substituam a esperança “racionalizada” ou “cientificada” do iluminismo pela esperança de que as oportunidades de fantasias idiossincráticas sejam equiparadas.

1- O USO DAS NARRATIVAS COMO ELEMENTO DE TRANSFORMAÇÃO E REDESCRIÇÃO

Todo evento que é lembrado é pensado. O contar de uma história é uma forma apropriada de pensá-la. É daí que provém a teoria. A teoria feita no presente é como todo presente: tempo entre o passado e o futuro, isto é, entre a lembrança e a antecipação.

Celso LAFER (2007,p. 5). **Experiência, ação e narrativa: reflexões sobre um curso de Hannah Arendt.**

1.1 Ensaio, escrita e experiência: entre as lembranças e as possibilidades de transformar e de redescrever

Neste capítulo irei abordar três movimentos relacionados entre si: (I) o ensaio como espaço para fluidez da escrita acadêmica, no qual se problematiza e se explora a experiência na mesma medida em que a ensaia; (II) as possibilidades do uso das narrativas como elemento de redescrição e (trans)formação e (III) a conversação como estratégia necessária para contemplar a dimensão coletiva do enredo de educação patrimonial no município e suas respectivas ações realizadas no cotidiano escolar.

O objetivo do presente capítulo é apresentar o referencial teórico-metodológico para reavivar as lembranças das ações de educação patrimonial no município enquanto reflexão da experiência, inspirada por Larrosa (2002 e 2011), para se compreender o sentido ou o sem-sentido da dimensão individual e coletiva deste enredo. Tais dimensões requerem a conversação com aqueles que participaram deste acontecimento para elaboração e reelaboração das lembranças vivenciadas. Dentre elas, a literatura foi uma das ações utilizadas pelas escolas para sensibilização dos alunos no cuidado com o patrimônio público. Procurei, então, investigar o propósito do uso das narrativas como instrumento de redescrição e transformação, em intermediação entre as contribuições de Rorty (2007) e Larrosa (1994), a fim de pensar nas possibilidades das mesmas em alterar o comportamento e modificar hábitos e ações, bem como e mais especificamente no caso do último autor, um procedimento para analisar as práticas pedagógicas de produção e mediação do eu.

As minhas lembranças das ações de educação patrimonial no município têm a ver com os episódios e os atores envolvidos na elaboração e execução do projeto. Em um primeiro momento, descrever tais recordações solicitou demasiado esforço, embora muitas coisas tivessem ocorrido, parecia não ser possível narrar o que se passou. Era difícil explicitar o que a comunidade escolar havia vivenciado de fato, pois a implementação do projeto se deu numa sequência de contradições quanto à demanda para realização da educação patrimonial no município, bem quanto ao tempo para o planejamento e reflexão da prática educativa no cotidiano escolar.

Quando apresentei o andamento da pesquisa para a banca de qualificação⁹, percebi que este era o capítulo mais comprometedor que eu havia escrito, pois não estava clara a relação estabelecida dos contos trabalhados no Projeto Patrimônio com a trajetória teórico metodológica da dissertação.

A questão dos contos era algo que já havia sido alertado pelo meu orientador em encontros anteriores do nosso grupo de pesquisa, quanto ao sentido deles na condução do texto, mesmo assim os mantive por duas razões: em primeiro lugar, porque eram as lembranças que eu tinha sobre o que havia se passado e, em segundo lugar, porque, embora parecessem deixar a desejar quanto à articulação entre o acontecimento descritivo e o rigor acadêmico, era a via que eu tinha para caminhar e refletir para onde seguir. Contudo, foram feitas mudanças que contribuíram para articular melhor a conexão dos contos utilizados na sensibilização dos alunos em zelar pelo patrimônio com o potencial das narrativas em alterar comportamentos, hábitos e ações. Por isso, neste primeiro capítulo, houve o cuidado em descrever um procedimento de verificação para, posteriormente, no segundo capítulo, investigar as possibilidades das narrativas redescritivas alcançadas no projeto.

Como foi dito anteriormente, a brevidade dos ocorridos no município não favorecia a descrição do enredo e, justamente por isso, as contribuições de Larrosa (2011) foram importantes para refletir sobre a sensação de estar escrevendo uma história sobre a falta de história, ou melhor, um enredo sobre a falta de um acontecimento maior, quer dizer, a sensação de estar escrevendo sobre a falta de alguma dimensão de exterioridade, de alteridade e de alienação.

⁹ A Banca de Qualificação foi realizada no dia 29 de agosto de 2014, na cidade de Itajubá-MG, com a participação do Prof. Marcos Carvalho Lopes (UNILAB) por vídeo conferência em São Francisco do Conde-BA, e a presença dos professores Rogério Rodrigues (UNIFEI) e Carlos Alberto Máximo Pimenta (UNIFEI).

A exterioridade supõe o passar de algo que não depende do eu, é externo ao eu. O prefixo ex, de exterioridade, é o mesmo prefixo da palavra ex-experiência, e também das palavras ex-terior, êx-tase e ex-ílio. Não há experiência, de acordo com Larrosa (2011, p.5), “sem a aparição de alguém, ou de algo, ou de um isso, de um acontecimento em definitivo que é exterior a mim, estrangeiro a mim, que está fora de mim mesmo, que não pertence ao meu lugar, que não está no lugar que eu lhe dou, que está fora do lugar”. Em sintonia à exterioridade, a alteridade tem que ser outra coisa que eu, algo outro, completamente e radicalmente outro. Bem como a alienação tem que ser algo alheio ao eu, não pode estar previamente capturado ou previamente apropriado ao eu, nem pelas palavras, ideias, vontade, saber ou poder do eu.

Larrosa (2011, p. 6), diz ainda que na experiência:

Essa exterioridade do acontecimento não deve ser interiorizada, mas deve manter-se como exterioridade, que essa alteridade não deve ser identificada, mas deve manter-se como alteridade, e que essa alienação não deve ser apropriada, mas deve manter-se como alienação. A experiência não reduz o acontecimento, mas o sustenta como irreduzível. As minhas palavras, as minhas ideias, aos meus sentimentos, ao meu saber, ao meu poder, a minha vontade.

A noção de experiência, de acordo com Larrosa (2002), é tomada como “isso que me passa”, com o passar de alguma coisa ou de algo que não sou eu, outra coisa diferente de mim, por coisas diferentes do que eu falo, do que eu sei, do que eu sinto e do que eu penso:

A experiência, a possibilidade de que algo nos aconteça ou nos toque, requer um gesto de interrupção, um gesto que é quase impossível nos tempos que correm: requer parar para pensar, parar para olhar, parar para escutar, pensar mais devagar, olhar mais devagar, e escutar mais devagar; parar para sentir, sentir mais devagar, demorar-se nos detalhes, suspender a opinião, suspender o juízo, suspender a vontade, suspender o automatismo da ação, cultivar a ação e a delicadeza, abrir os olhos e os ouvidos, falar sobre o que nos acontece, aprender a lentidão, escutar aos outros, cultivar a arte do encontro, calar muito, ter paciência e dar-se tempo e espaço (LARROSA, 2002, p. 24).

Como se sabe, para haver uma história é preciso ter algo para contar, ter passado por alguma experiência. Tomar nota do que se passou, além de ser uma tentativa de recordar da experiência, do que ficou para mim como acontecimento das ações de educação patrimonial é, também, vivenciar mais uma experiência: a experiência da

escrita, do movimento do pensamento, das perdas e dos ganhos de palavras na reelaboração deste enredo vivenciado por alunos, educadores e gestores no desenvolvimento das práticas culturais do município.

Escrever sobre tais práticas, de certo modo, ampliou o que se passou, pois mesmo depois de outros temas estarem em pauta nas escolas e na gestão municipal, eu voltava à comunidade para conversar com os gestores públicos, diretores, educadores e alunos envolvidos no caso. Ademais, a duração do Projeto Patrimônio foi até meados do segundo semestre de 2012, e eu segui até o primeiro semestre de 2015, prolongando o tempo e o espaço do que se passou, quer dizer, demorando o olhar, a escuta, o silêncio, a ação e o encontro.

Quando eu chamo autores como Jorge Larrosa para participarem comigo da construção deste enredo, do reavivar das lembranças e do reelaborar dos acontecimentos, eu peço licença para cometer algumas extravagâncias acadêmicas, pois, embora possa ser difícil mensurar ao certo uma medida para saber da experiência em Larrosa, é possível pensar na singularidade do que se passa em determinado lugar e para os sujeitos envolvidos como uma maneira de leitura-escrita-pesquisa menos convencional que é o ensaio.

Larrosa faz parte desta dissertação e com ele ousei algumas divagações e perambulações, partindo de algo pré-existente - as minhas lembranças - ao invés de partir do vazio. Tenho uma trajetória para contar, enquanto também sou personagem deste enredo, entre os momentos vivenciados como educadora e a relação deles com a elaboração da pesquisa que movimenta, por enquanto, nuances de ensaio.

Se o que estou desenvolvendo neste primeiro capítulo situa num complexo embaraçoso do que se passou, eu não teria outro modo de começar a escrevê-lo senão deixando-me levar pelo que vem de encontro das palavras e dos pensamentos para explorá-los, mesmo sem saber ao certo aonde vão dar. De tudo isso que vem e que vai, que se escreve e se apaga, que se elabora e reelabora, que se perde e que se ganha, posso ensaiar o acontecimento e ir descobrindo uma trajetória. Conforme aponta Larrosa (2003, p. 112): o ensaísta é aquele “para quem o caminho e o método são propriamente o ensaio”.

Iniciar esta trajetória teórico-metodológica com os fragmentos do que vivenciei em minha prática junto a outros colegas no cotidiano escolar implica em puxar os fios da história, desenovelar o enredo para enredar outros fios num processo de reflexão e

imersão da experiência frente aos problemas da prática educativa, e isto se faz para além das minhas lembranças, requer observação, conversação com gestores, educadores e alunos, leitura, escrita, estudo e pesquisa.

Assumir o lugar de sujeito na narrativa pressupõe mais do que uma dimensão pessoal da escrita, pressupõe um enredo com outras pessoas envolvidas numa dimensão coletiva que se tece na reflexão do cotidiano sobre algo maior que a escola: as políticas e programas que são dirigidos à educação e ecoam em uma aposta da gestão pública em projetos que afirmam a questão da cidadania.

Mas como combinar esse modo de escrita que se faz até aqui com o rigor acadêmico? Como articular esse caminho aonde se vai descobrindo o direcionar do enredo não por indução ou dedução, nem por análise ou síntese, mas pelos desdobramentos e tessituras de palavras nas quais se estendem e se relacionam com outras palavras até determinado ponto em que, do mesmo modo como o cotidiano, se compraz na descontinuidade?

Anelice Ribetto (2009), em sua tese de doutoramento sobre a experiência e o ensaio na escrita acadêmica, fala sobre os riscos criados para o momento da defesa em colocar todo o esforço num trajeto guiado pelo que se espera, fazendo da pesquisa, do pensamento, da escritura, uma forma de organizar o que deve ser dito em função do que vai ser cobrado. Isto porque em referência à metáfora da alfândega, do doutoramento de Valter Filé, os viajantes (pesquisadores) são solicitados a abrir os compartimentos da bagagem nos quais devem conter respostas para as maneiras de fazer, a validade do formato da escrita, a articulação do problema com os procedimentos adotados e os resultados obtidos.

Um pesquisador que durante a pesquisa-escrita se olha e sente que não tenha mudado nada, que nada tem passado nele, é, talvez, um pesquisador que não tenha feito a experiência da pesquisa, da escrita. Talvez, domine todas as estratégias que os pesquisadores (sérios) têm que dominar para “passar na alfândega”. Talvez tenha escrito o sumário ideal, a metodologia que o leve a confirmar o que já sabia e, mais do que isso, conjurar os perigos dos imprevistos. Pode ter escrito o número de páginas previsto e “vistoso”, mas é um pesquisador que não experimentou nem a pesquisa nem a escrita. Seguramente é capaz de responder muito bem a todas as perguntas que se façam sobre a pesquisa e sobre o texto, mas é um pesquisador que não se expõe àquilo que pesquisa, naquilo que escreve. (RIBETTO, p. 31, 2009)

Esta dissertação demanda o compromisso em contribuir para a área de confluência de desenvolvimento e sociedade do programa de pós-graduação da UNIFEI em Desenvolvimento, Tecnologias e Sociedade, mas isto não significa restringi-la a uma correspondência direta em função de obedecer à determinada estrutura e forma de modelar acadêmica. Por isso, compartilhando com Ribetto (2009) e em afinidade com Larrosa (2003), o ensaio assume uma das formas de experiência e de escrita frente a tantas outras maneiras de escrever e pensar, às vezes moldadas e enfadonhas.

No mundo acadêmico, já se sabe que tudo o que se escreve é caduco, porém é caduco como mercadoria, como “novidade”. Não é efêmero porque está localizado numa temporalidade específica e se funda nessa temporalidade. Falando de minha experiência, e exagerando um pouco, poderia dizer, talvez, que o acadêmico escreve para o comitê de avaliação, para a banca da tese ou para o avaliador do *paper*. A questão é tão séria que se escreve para que ninguém leia e, o que se é mais grave, a partir de critérios que se pressupõe sejam do avaliador (LARROSA, 2003, p. 111).

O ensaio, por si só, não exige uma escrita de ser caduca ou mesmo equivocada, a sua contribuição está na abertura imaginativa e criativa que se dá para o pensamento, em ampliar as maneiras de leitura e da escrita enquanto lugares de experiência, lugares de expressar livremente ideias e criações no âmbito da própria expressão, uma expressão de escrita aberta ao riso ou ao enfado, às emoções e evocações que tal escrita provoca.

As nuances de ensaio se fazem aqui para corroborar, em inspiração as contribuições de Larrosa, a trajetória descritiva sobre o que se passou e também para conferir um sentido no elaborar e reelaborar da dissertação, de modo a articular o meu compromisso de pesquisadora com as minhas possibilidades de escrever o enredo vivenciado por gestores, educadores e alunos nas ações do projeto no município, entre as quais foram trabalhados contos para sensibilização da educação patrimonial.

Enquanto Larrosa contribui para refletir sobre minhas lembranças e avançar do enredo, apesar das dificuldades descritivas de relembrar o que de fato se passou, Rorty também foi chamado nessa conversa que se faz para além da leitura e da escrita, se faz de experiência, ou melhor, das práticas culturais do cotidiano escolar e suas possibilidades redescritivas.

Há ponto importante de divergência entre os autores quanto ao uso do termo experiência. Rorty (1991) adverte que a experiência, para o filósofo do século XX, foi

substituída pela linguagem por duas razões: ambos os termos tinham um âmbito igualmente alargado e a linguagem parecia ser capaz de evitar a relativização para a história. Após Darwin, ele diz, tornou-se cada vez mais difícil utilizar a noção de experiência com o mesmo sentido que Kant tentava conferir, como uma unidade indissolúvel. É que Darwin, ao tornar o Espírito contínuo com a Natureza, completou o processo historicizante que Hegel havia começado.

Larrosa (2011) parece manter a palavra experiência pelo motivo de ser uma palavra muito usada no campo educativo, o seu interesse é conferir um novo sentido para se pensar numa palavra tão banal e tão banalizada, isto é, tão frequentemente usada sem, no entanto, implicar na consciência das possibilidades reflexivas e práticas de seu uso. O autor está interessado também em reivindicar um pensamento que seja fiel à experiência frente ao menosprezo da experiência que é constitutivo tanto da filosofia de caráter metafísico como da ciência e da tecnologia moderna.

A filosofia clássica, diz Larrosa (2011), segue princípios e busca verdades que sejam independentes da experiência. A razão tem que ser pura, tem que produzir ideias claras e distintas, e a experiência é sempre impura, confusa, muito ligada ao tempo, à fugacidade e à mutabilidade do tempo, muito ligada a situações contextuais, particulares, muito ligada ao nosso corpo, a nossas paixões, a nossos amores e a nossos ódios. Já na ciência moderna, o que ocorre com a experiência é que ela é sempre objetivada, homogeneizada, controlada, fabricada e convertida em experimento.

Em Larrosa (2010) há um destaque para a literatura como experiência de linguagem, de pensamento e de sensibilidade. O modo como se dá a relação com as palavras da leitura podem formar ou transformar as próprias palavras do leitor. O modo como a leitura pode ajudar a dizer o que ainda não se sabe dizer, a formar e a transformar a própria linguagem, o falar por si mesmo, o escrever por si mesmo, em primeira pessoa, com as próprias palavras.

Tanto as obras literárias quanto as não literárias são passíveis da experiência sensível da escrita e do pensamento, dessa experiência pode surgir o encontro com o que faz pensar relacionando com outras tonalidades afetivas da memória e de outras perplexidades, e aí começa a nascer a escrita, e com ela a dificuldade para concluir de outra maneira. Larrosa (2010, p. 128) crê que: “nessa intensificação da sensibilidade e nessa modificação da relação sensível com a experiência, é onde está a aprendizagem que podemos encontrar na literatura, pelo menos o que, de verdade, vale a pena”.

Todavia, suspeita-se de um logos pedagógico de caráter dogmático culminando, nos termos de Larrosa (2010), como um “antipedagogismo” da literatura diante da pretensão de fechar a interpretação de um texto e centrá-lo em torno de um significado doutrinário e unívoco, eis o caráter sagrado do texto tomado como um credo:

(...) talvez o antipedagogismo da literatura, sua resistência à subordinação, não seja tanto uma rebelião contra a comunicação, mas contra toda pretensão de fechar a interpretação do texto e de centrá-lo em torno de um significado doutrinário e unívoco; não tanto uma revolta contra o sentido, mas contra toda pretensão de solidificação do sentido, não tanto como uma negativa à representação ou ao realismo, mas a todo realismo que não problematiza o método da representação; não tanto um abandono da ética da transmissão, mas de todas as formas de transmissão que não são éticas justamente porque dão como sabido ou já pensado aquilo que se transmite; não tanto um rechaço aos valores morais, mas a toda essa moral conformista e fingida de boa consciência na qual se refugiam os moralistas; não tanto uma separação da existência humana concreta, mas de todas essas formas de conduzir a existência humana sem inquietá-la, sem colocá-la em questão, sem levá-la além de si mesma. (LARROSA, 2010, pp. 128-129).

Dada a função literária, a pergunta pedagógica deixa de ser: quais narrativas tomar para a formação? E passa a ser: quais são os elementos significativos de uma dada narrativa? Previamente uma resposta, cabe destacar que os polos história e literatura, verdade e ficção, objetivo e subjetivo, realidade e imaginação saíram de cena. O que está em jogo não são os saberes que sustentam a realidade nem as palavras que sustentam a verdade, ao contrário, a formação narrativa contemporânea se dá pelo caráter plural da verdade, dos construtos da realidade, do caráter poético e político da linguagem.

Para Larrosa (2010), o discurso pedagógico da seleção do texto não deve ser quanto ao papel de legitimação do texto, mas sim da função do texto em oferecer ao leitor uma nova possibilidade de ver, de falar, de pensar e de existir. A função da literatura é criar novas maneiras do leitor enxergar o mundo, questionar a linguagem trivial e as convenções em torno dela e do mundo enquanto algo já pensado e já dito, como um lugar que se impõe sem reflexão.

A relação entre o presente e o ausente, o aberto e o fechado, do diálogo entre o dito e o não dito do texto, entre o que a palavra entrega e a retém, sendo o não dito o lugar de onde ressoa o sentido, provoca, nos termos de Larrosa (2010), uma inversão da relação entre leitor e o texto: não é o leitor aquele que dá a razão do texto, aquele que

ilumina o texto e dele se apropria, mas é o texto que lê o leitor, o interroga e o coloca sob sua influência, aquele que se converte na leitura e adentra na experiência de poder ver o mundo de outra maneira. Um leitor capaz de fazer a viagem de formação.

Para Larrosa (2010), a viagem de formação se abre como um enigma e como uma prova de iniciação. A transição se converte num símbolo do processo de se transformar em um narrador capaz de ler o mundo de uma maneira renovada. Na aprendizagem da leitura, o ler converte-se num ir que é ao mesmo tempo o descobrir e o reconhecer de signos, percorrendo um caminho de correspondências até começar a escrever com o próprio punho sobre as formas que fazem o mundo legível, a ponto de lançar um novo olhar que descortina o mundo e o torna passível de transformação.

O olhar renovado na aprendizagem da leitura só se torna possível, segundo Larrosa (2010), quando o leitor pode caminhar entre duas formas de logos pedagógicos presentes na formação. A primeira consiste em fazer pensar, supor e questionar tudo aquilo que está sob determinada forma, e a segunda em transmitir o já pensado, estabelecendo uma relação sensível e apaixonada com aquilo que faz pensar, comove e causa perplexidade.

Uma viagem não será nada se o leitor não se dispuser a ver com outros olhos aquele mundo interpretado e administrado pelo primeiro olhar, há que se voltar outras vezes para um segundo olhar de ruptura e de abertura para a perplexidade do mundo. Um olhar voltado para despedaçá-lo e reconhecer o impossível de compreendê-lo por completo, reconhecer nos pedaços do mundo algo que, por um lado, renova o olhar, mas, por outro, mantém o seu enigma independente dos olhares lançados.

Larrosa (2010) define essa abertura do olhar como um segundo ser que se forma diferente do primeiro ser que iniciou a leitura. Um segundo ser *trans-formado*, *trans-figurado*, numa nova máscara. A mascarada, própria da conversão do leitor, só se dá pela linguagem poética. Aquela linguagem que permite a abertura para a criação ontológica, conduz à leitura, à escrita, à escuta e à fala no caminho do leitor, do escritor, do ouvinte e do falante num mundo que seja legível e percorrível. Dissolve os esquemas dados já lidos e interpretados, ajuda a romper os sintomas habituais da percepção presente nos palavrórios convencionais que fazem dizer o que tem que ser dito, ver o que deve ser visto e ler o que deve ser lido.

Uma formação que se dá na leitura como um acontecimento da pluralidade e da diferença, conferindo ao ensino e ao aprendizado condições de abertura do sujeito à

linguagem para que este possa exercer o seu falar e agir no mundo. Um devir plural e criativo, sem traçado determinado de itinerário nem normativa autoritária e excludente de seu resultado, nada próximo ao “ser plenamente humano”.

Larrosa (2010) sugere que a experiência formativa implique num direcionamento entre a relação com a matéria de estudo e um voltar para si mesmo, uma ideia relacionada a uma viagem na qual se deixa influenciar por si próprio, o que por um lado contribui para a formação e, por outro, desestabiliza e transforma esse próprio alguém.

Não se sabe ao certo o que se produz nessa interrelação entre o eu e o mundo, pois a mesma se dá no imprevisível, não é uma viagem transitiva, nem intimidadora ou imperativa, mas justamente um processo aberto entre as formas de tradição cultural com a própria formação da consciência, da sensibilidade e do caráter do viajante.

Em concordância a essa possibilidade que há no novo, Larrosa (2010) refere como “criança de espírito” o vazio do eu e a abertura do mundo. Uma viagem de formação que se dá na aprendizagem própria da leitura de si mesmo e do mundo, sob os olhos tenazes e serenos tentando interpretar os signos, que às vezes são impenetráveis e só alcançarão pleno significado ao se repetir a viagem passada na infância no renovar da linguagem, possibilitando nomear as coisas de uma nova maneira.

A linguagem poética é um convite presente em toda linguagem de recuperação da experiência de expedição onde se pode escutar o “inaudito”, em que se pode ler o “não-lido”, entendida como uma ruptura dos sistemas de educação que dão o mundo como um lugar já interpretado, da ideia tradicional de formação, do pressuposto da forma como um conjunto de disposições pré-existentes, em conduzir o homem pela fé à “conformidade” da forma ou de um modelo ideal de “ser humano”.

Com algumas aproximações à viagem de formação de Larrosa (2010), da transformação do leitor por meio da ironia, da poética e da mascarada, as narrativas redescritivas são tomadas enquanto um gênero literário, histórico e pedagógico. Na perspectiva historicista e redescritiva, proposta por Richard Rorty (2007), o descrever e o redescrever dos ocorridos assumem um caráter narrativo ao expor, refletir e analisar determinado problema, compondo, nessa perspectiva, termos mais genéricos abrangendo, ainda, outros vocabulários: “literatura”, “cultura literária”, “romance”, “gêneros literários”, “cultura ironista”, “crítica literária”, “crítica da cultura”, “conjunto de artefatos humanos como livros e edifícios, pinturas e músicas”.

Rorty (2007) vê a história da linguagem e, portanto, das artes, das ciências e do senso moral – como um jogo no qual o conceito não importa muito, sendo o significado algo mais importante, todavia, o significado nada mais é do que o modo contingente em que as palavras são usadas em um jogo de linguagem específico. Ao invés de perguntas como: “qual é a relação da linguagem com o pensamento?” ou da relação da experiência com a linguagem, devemos restringir-nos a perguntas como: “nosso uso dessas palavras atrapalha nosso uso daquelas palavras?”. Perguntas que ajudem a elaborar uma crítica histórica da linguagem e, portanto, da cultura contemporânea.

Rorty (2007) confere um sentido mais abrangente para a literatura e assim o faz por considerar o declínio da verdade redentora, a ascensão da cultura literária¹⁰ e, conseqüentemente, adotar uma guinada historicista: a passagem da epistemologia centrada no desejo de uma teoria do conhecimento, onde se buscava encontrar os fundamentos de objetos por representação, comensuração e a concordância racional, para um tratamento antifundacionista e pragmático do conhecimento e do significado. Considera-se, assim, não haver um terreno comum e racional em que se possa alcançar a verdade ou representar a realidade:

A verdade não pode estar dada – não pode existir independente da mente humana – porque as frases não podem existir dessa maneira, ou estar aí. O mundo existe, mas não as descrições do mundo. Só as descrições do mundo podem ser verdadeiras ou falsas. O mundo em si – sem o auxílio das atividades descritivas dos seres humanos – não pode sê-lo. (RORTY, 2007, p. 28)

Os tratamentos antifundacionistas e pragmáticos do conhecimento e do significado, ao sugerirem que não há um terreno comum, foram taxados de “relativistas”, precisamente porque abandonaram a busca de comensuração. Ao afirmar, como faz Rorty (1994, p. 313): “que não há tal coisa como a epistemologia e que nenhum substituto pode ser encontrado para ela na psicologia empírica ou na filosofia da linguagem”. Se por um lado, parecem dar licença para todos construírem o seu pequeno todo em oposto à racionalidade comum, por outro, encaram as relações de

¹⁰ Rorty (2007) desenvolve sua obra com o intuito de resolver o problema proveniente de abertura imaginativa e poética da ascensão da cultura literária. A solução encontrada pelo filósofo para evitar cair num esteticismo de conseqüências políticas perigosas foi proposta em “Contingência, ironia e solidariedade” ao distinguir o público e o privado. Tanto a esfera pública quanto a esfera privada são consideradas distintas, pois tanto a esfera privada quanto a esfera pública fornecem ferramentas diferentes para lidar com problemas distintos e igualmente relevantes e complementares. Seja na busca privada da autorealização a partir da autocriação e da autonomia, seja na busca moral, do bem comum e da construção de uma sociedade mais justa.

discursos variados como as relações entre partes integrantes de uma conversação possível e incomensurável. Isto não impede que ocorra a concordância ou que a mesma seja perdida por completo, mas espera-se simplesmente que a concordância possa ocorrer ou, ao menos, uma discordância interessante e frutífera. Entretanto, conforme Rorty (2007) esclarece, a noção de comensuridade ou incomensuridade acaba dependendo da abertura para a conversação, por questões do campo político que buscam a direção para o consenso, ou do campo privado que assume uma direção da autocriação e da diversidade.

No iluminismo, as ciências físicas vinham sendo vistas como um paradigma do conhecimento, ao qual o resto da cultura devia equiparar-se com a imagem da teoria científica como espelho da natureza, ao buscar a representação correta da realidade e partilhar a noção de que o homem tem uma essência. Para Rorty (1994), tal retrato clássico dos seres humanos deveria ser posto de lado antes que a filosofia epistemologicamente centrada fosse colocada de lado. Nesse sentido, deveria ser feita a passagem do paradigma epistemológico da filosofia como fundamentação do conhecimento para um paradigma pedagógico da filosofia como conversação contínua e plural.

Do ponto de vista educacional, enquanto oposto ao epistemológico ou tecnológico, “o modo como as coisas são ditas é mais importante do que a posse de verdades”, diz Rorty (1994, p. 354). Em face aos termos “educação” e “bildung”, o autor introduz o termo “edificação” para representar o seu projeto de encontrar modos novos, melhores, mais interessantes e fecundos de falar. A filosofia edificante é aquela na qual está voltada para as sátiras, paródias e aforismos, cujo propósito do trabalho perde o sentido após o período no qual se está reagindo em benefício da própria geração. Deseja manter o espaço aberto para o sentido de admiração de que haja algo de novo sob o sol e, embora não seja uma representação acurada do que ali já se encontrava, ao menos, pelo momento, pode não ser possível de ser explicado ou descrito senão de um jeito menos objetivo do que já fora feito (RORTY, 1994).

A inquirição objetiva é perfeitamente possível e frequentemente efetiva, a única coisa a ser dita contra ela, pondera Rorty (1994, p. 355), é que “proporciona apenas alguns modos, dentre muitos outros, de descrever a nós mesmos, e que alguns destes podem ser um obstáculo ao processo de edificação”. A utilidade da visão existencialista, ao proclamar que não temos nenhuma essência, permitiu-nos ver as descrições de nós

mesmos como uma das várias alternativas em par de igualdade oferecida pelas ciências, pelos poetas, pelos romancistas, etc. Compreendendo tal sentido de relatividade, não podemos levar a sério a noção do homem como representação precisa de essências, quando a própria noção de essência é infundável. Isto porque, nos dizeres de Rorty (1994, p. 361): “mesmo quando temos uma crença verdadeira e bem justificada sobre tudo o que queremos saber, não podemos ter mais nada que a conformidade às normas da época”.

Aos olhos da filosofia edificante, é melhor manter o sentido historicista de que há uma conotação relativista em um novo vocabulário, entre uma infinidade potencial de outros vocabulários, emprestado à realização científica mais recente, do que reiterar metáforas visuais como representações privilegiadas de essências para descrição do homem e do mundo. O perigo que Rorty (1994, p. 370) tenta advertir “é que algum vocabulário dado, algum modo pelo qual as pessoas poderiam chegar a pensar em si mesmas, irá enganá-las fazendo-as pensar que de agora em diante todo discurso poderia ser, ou deveria ser, um discurso normal”. Procurar antes por comensuração que simplesmente por conversação continuada - prossegue Rorty (1994, p. 270), “procurar por um modo de tornar desnecessária a redescrição ulterior encontrando um modo de reduzir a uma todas as descrições possíveis – é tentar escapar a humanidade”. Como resultado da noção de verdade sob a realidade, ao invés da realidade-sob-uma-certa-descrição, nada mais previsível do que o congelamento da cultura e a desumanização dos seres humanos.

A proposta filosófica em prol da conversação continuada, em detrimento aos fundamentos e justificações para o resto da cultura, desloca o papel do sujeito que descreve como, ele próprio, um tipo de objeto descrito a partir de um único vocabulário comensurável, para a capacidade do sujeito em sustentar uma conversação possível de gerar novas e melhores descrições (RORTY, 1994). Conforme foi visto, isto irá depender, de acordo com o desenvolvimento da obra de Rorty (2007), da abertura no campo moral e político ou do campo estético da autocriação.

Nas descrições, as palavras com que narramos, de acordo com Rorty (2007), são palavras do “vocabulário final” de uma pessoa. Ele é “final” no sentido de que, se for lançada uma dúvida sobre o valor dessas palavras, seu usuário não disporá de nenhum

recurso argumentativo que não seja circular. Em uma perspectiva ironista¹¹, tal como Rorty (2007) define, nada pode servir de crítica de um vocabulário final senão outro vocabulário dessa natureza; não há resposta para uma redescrição senão uma re-descrição.

Visto que não há nada além de vocabulários que sirva como critério de escolha entre eles, a crítica é uma questão de olhar para uma imagem e para outra, e não de comparar duas com o original. Nada pode servir de crítica para uma pessoa senão outra pessoa, ou de uma cultura senão uma cultura alternativa – porque as pessoas e as culturas, para nós, são vocabulários encarnados. Portanto, nossas dúvidas sobre nosso caráter ou nossa cultura só podem ser resolvidas ou mitigadas pela ampliação do número de nossos conhecidos. A maneira mais fácil de fazê-lo é ler livros e, assim, os ironistas gastam uma parcela maior do seu tempo situando livros do que situando pessoas vivas reais. (RORTY, 2007, pp. 244-145)

Em suma, o que Rorty faz é introduzir novos vocabulários voltados para favorecer melhores descrições do mundo, conforme destacam em seus trabalhos em “A filosofia e o espelho da natureza” (1994), com a substituição da epistemologia pela hermenêutica¹², “Pragmatismo e política” (2005), com a substituição da história (*history*) pela narrativa (*story*), “Contingência, ironia e solidariedade” (2007), com a substituição da filosofia pela poesia, ou seja, da razão pela imaginação, enquanto uma faculdade que possibilita o desenvolvimento moral.

Há uma aproximação entre a perspectiva historicista de Rorty e a pedagogia profana de Larrosa quanto à contestação da verdade. Uma contestação do sagrado. O profano na pedagogia de Larrosa (2010) é simplesmente o confronto ao pré-determinado do real, do credo dogmático do saber que se transmite como uma verdade

¹¹ Quer dizer, em uma perspectiva na qual a divisão entre as esferas público e privada não é considerada problemática, seja no campo estético da autorealização privada, seja no campo moral de construção de uma sociedade mais justa, pois são igualmente importantes e complementares.

¹² No sentido de sugerir que não há um terreno comum de concordância, sinalizando o abandono do paradigma epistemológico da fundamentação do conhecimento para um paradigma pedagógico da conversação contínua e plural. De acordo com Rorty (1994, p.312): “a hermenêutica é uma esperança de que o espaço cultural deixado pela epistemologia não seja preenchido, senão, com uma expressão de esperança e luta contra as suposições de que todas as contribuições de um dado discurso sejam comensuráveis”. Rorty (2007) abandona a noção de hermenêutica por considerar que a mesma continuaria validando a epistemologia, e o faz com a proposta historicista de divisão entre as esferas públicas e as esferas privadas, na qual as primeiras utilizariam de vocabulários e narrativas atentas para questões de igualdade democrática e de direitos sociais e políticos, e as outras buscariam a perfeição privada e as possibilidades de recriação individual.

sobre a realidade, do conhecimento que toma o mundo como um lugar a ser representado e o ser enquanto aquele que é.

Para Larrosa (2010), aquilo que chamamos de “realidade” foi primeiramente concebido no terreno do dizer e do agir, como o problema de nossas palavras e de nossas ações, como aquilo que nos concerne e que está no nosso meio de dizeres e de fazeres. A “Pedagogia profana” sugere uma oportunidade de novas respostas para além dos preconceitos e ideias feitas. Uma possibilidade de viver de outro modo, de pensar de outro modo, de falar de outro modo e de ensinar de outro modo. Um acolher do novo, da contingência e da relatividade da situação comunicativa. Um questionamento dos hábitos e dos lugares comuns da linguagem. Um surgir do riso, da ironia, da poética.

Um riso que desmascara a linguagem canonizada que não duvida de si mesma, privilegiando a instabilidade na situação comunicativa, retira as amarras da palavra direta, ancorada no real e na dominação de compreensão do mundo, torna ambígua a unidade entre o falante, sua situação e sua linguagem. Uma ironia que afrouxa a solidez de determinada subjetividade, que anula uma identidade demasiadamente compacta, fixa e limitada a si mesmo. Uma poética que provoca a lucidez da máscara, do viver que se sabe portar uma casca emprestada, incerta.

Larrosa (2010) escreve sobre a possibilidade do devir. Do fazer com que o mundo apareça aberto como um conjunto de mediação e de forma que dão perfis às coisas e às pessoas. Compreende na experiência da formação humana algo próprio da cultura, em suas palavras (2010, p. 47): “A cultura e especialmente a linguagem, é algo que faz com que o mundo esteja aberto para nós. Mas quando uma forma se converte em uma fórmula, em bordão ou em rotina, então o mundo se torna fechado e falsificado”. Os bordões fazem com que o mundo se torne despojado de mistério, despojado de realidade, despojado de vida, impedindo por completo qualquer possibilidade de experiência.

Rorty (2007) e Larrosa (2010), embora com algumas distinções, apontam para a relevância das narrativas no processo educativo. No caso de Rorty, como esperança de que as obras literárias inspirem em épocas, meios e em níveis de formação distintos, a efetivação da solidariedade humana para a reconstrução e reformulação de crenças e valores por intermédio da imaginação. No caso de Larrosa, como uma viagem de formação, uma experiência que nos forma e transforma, ao permitir o permanente

questionamento daquilo que somos. Ambos os autores contribuem para pensarmos nas dimensões das formas discursivas, basicamente narrativas, que permitem ao eu de se lembrar de ampliar o raio de ação ao outro, ao elaborar suas próprias narrativas, sob a forma de romances, filmes, produções culturais em geral, em prol da solidariedade, da sensibilidade ao sofrimento alheio e da esperança em transformar o mundo em um lugar melhor.

Todavia, diferentemente de Rorty (2007), Larrosa (2010) não está preocupado com a divisão entre o espaço de justificação público e o espaço de autocriação privado. Conseqüentemente, também não estabelece uma separação educacional de socialização e de individualização. Os dois autores adotam também uma noção diferenciada para a questão da experiência. Ainda assim, tanto a noção de experiência e sentido, proposta por Larrosa (2011), quanto à ampliação dada a experiência e a linguagem como um modo mais abrangente da cultura, proposta por Rorty (2007), são importantes para se pensar nas questões que tangem o desenvolvimento deste enredo. Por conta dessas distinções, o termo práticas culturais¹³ será proposto aqui no sentido de contemplar as contribuições de ambos os autores e abranger de uma forma mais ampla as noções de experiência, linguagem e cultura.

Enquanto Larrosa (2011) está preocupado em dignificar a experiência, e isso supõe reivindicar tudo aquilo que tanto a filosofia como a ciência tradicionalmente menosprezam e rechaçam, a subjetividade, a incerteza, a provisoriedade, o corpo, a finitude e a vida, Rorty (2007) caminha para uma visão mais global da experiência, abrangendo a linguagem e, conseqüentemente, a cultura. Contudo, ambos os autores estão longe da visão tradicional tanto da filosofia quanto da ciência e também estão juntos ao que diz respeito ao acaso e às circunstâncias históricas enquanto contingências do sujeito e do mundo.

¹³Encontra-se afinidade, ainda, ao termo utilizado em Alfredo Bosi (1992), por tratar da pluralidade da cultura, contemplando os modos: cultura popular, cultura de massa, cultura erudita e cultura acadêmica. É importante, pois, conforme diz o autor: fazer a descrição e a interpretação dos subconjuntos diferenciados de cultura e ver como se interpenetram em formas históricas concretas, multiplamente determinadas pelo contexto econômico, pelo dinamismo interno dos grupos e, até mesmo, pela sensibilidade individual dos criadores e dos receptores das várias culturas. O papel da educação é, assim, repensar a tradição cultural como um prolongamento e uma reflexão do cotidiano para criar novos valores de solidariedade, novas práticas culturais, de trabalho e de liberdade.

1.2 As metáforas em Rorty e Larrosa: aproximações, diferenças e procedimentos de investigação e de análise

Nesta seção, proponho, à luz das perspectivas teóricas desenvolvidas até aqui, um procedimento de investigação do tratamento dado à metáfora como ferramenta para novas formas de pensamento, de convivência e de comportamento, no caso de Rorty (2007), e também um procedimento de análise das práticas pedagógicas que constroem e medeiam a relação do sujeito consigo mesmo, no caso de Larrosa (1994). Ambos os procedimentos contribuem para o desenvolvimento, compreensão e análise deste enredo, ao permitir, no primeiro caso, investigar sobre as possibilidades narrativas e redescritivas do uso da literatura no projeto de educação patrimonial do município, bem como, no segundo caso, problematizar as práticas pedagógicas orientadas para a transformação e redescrição da subjetividade.

Faz-se aqui uma aproximação entre a noção de redescrição do eu, proposta por Rorty, e a noção de transformação do eu, proposta por Larrosa, a partir da afinidade das palavras utilizadas pelos próprios autores. Larrosa (1994), por exemplo, em “Tecnologias de produção e mediação do eu”¹⁴, afirma ensaiar novas metáforas para tentar oferecer ferramentas para pensar de um outro modo sobre as práticas pedagógicas nas quais se constrói e modifica a relação do sujeito consigo mesmo. Rorty (2007, p. 40), a partir de Davidson e Wittgenstein, também utiliza da expressão “vocabulários como ferramentas”, ele diz: “é uma ferramenta para fazer algo que não poderia ser contemplado antes do desenvolvimento de um dado conjunto de descrições, aquelas que essa mesma ferramenta ajuda a oferecer”.

Enquanto Rorty (2007) descreve um caminho procedimental do modo como a metáfora viabiliza outros usos possíveis da linguagem, contribuindo assim para o desenvolvimento intelectual e moral da humanidade, Larrosa (1994) recorre às metáforas usuais dos dispositivos de construção e mediação da experiência de si para propor novos vocabulários e atribuir novos sentidos e novas formas de pensar as produções e mediações do eu. Para isso, Larrosa (1994) utiliza da metaforização de mecanismos óticos, da visão, mecanismos discursivos, da expressão e da narração, e mecanismos jurídicos de autoavaliação, autocontrole e autotransformação.

¹⁴ Larrosa (1994) busca inspiração em Foucault para explorar novos sentidos e ensaiar novas metáforas sobre as práticas educativas de produção e mediação do eu.

Pode-se notar afinidade entre as contribuições dos autores quando, por exemplo, Larrosa (1994, p. 68) afirma: “É inserindo-se no discurso, aprendendo as regras de sua gramática, de seu vocabulário e de sua sintaxe, participando dessas práticas de descrição e redescricao de si mesma, que a pessoa se constitui e transforma sua subjetividade”, sobretudo quanto aos mecanismos discursivos de expressão, memória e imaginação (basicamente narrativos), com a visão de Rorty (2007) a respeito do campo narrativo – terreno propício de metáforas e do processo criativo de novos vocabulários - como convite para a criação indispensável para alterar crenças e desejos.

Pode-se notar também a afinidade quanto à perspectiva histórica e contingente do sujeito, da linguagem e da cultura adotada por ambos os autores. Diz Larrosa (1994, p. 41): “O que é histórica e culturalmente contingente não é apenas nossa concepção do que é uma pessoa humana, mas também, e sobretudo, nosso modo de nos comportar (...) O que é histórico e contingente é algo que vai muito além das ideias ou das representações”. E diz Rorty (2007, p. 46): “Nossa linguagem e nossa cultura são tão contingentes, tão resultantes de milhares de pequenas mutações que encontraram nichos (e milhões de outras que não os encontraram), quanto as orquídeas e os antropóides”.

Há, ainda, um último apontamento a se dizer sobre cada um dos procedimentos antes de descrevê-los, como farei a seguir. Ao que diz respeito ao aprendizado moral e estético, Rorty (2007) irá especificar os seus usos em níveis de aprendizados distintos de socialização, correspondendo ao nível básico, e de individualização, correspondente ao nível superior. Larrosa (1994), ao tratar dos mecanismos jurídicos, faz uma breve distinção entre os critérios de juízo moral, no domínio das leis e das normas, e os critérios de gosto, no domínio da estética, sem, no entanto, especificar ou precisar alguma necessidade de divisão dos mesmos no processo de educação.

Para investigação do uso da literatura em alterar comportamentos, hábitos e ações, será descrito nos próximos passos um procedimento inspirado nas narrativas redescritivas. Na proposta redescritiva de Rorty (1991) há três maneiras de restaurar crenças e desejos, por percepção, inferência e metáfora. A percepção se dá quando se acrescenta uma nova crença na rede de crenças já existentes. Por exemplo, ao ver um amigo fazendo algo chocante, surge uma nova crença sobre ele e repensa-se a amizade. A inferência se dá quando uma nova crença aparece, tal como descobrir que um amigo é assassino, comprometendo uma determinada crença já formada de modo a decidirmos

ou não deliberar a nova crença. A metáfora contrasta com as outras duas, pois vem do exterior do espaço lógico, chamando para a mudança da linguagem e da vida de alguém.

Conforme esclarece Rorty (1991), as duas primeiras maneiras de alteração de crenças e desejos são capazes de alterar os valores de verdade das sentenças com vocabulários já disponíveis, colocar em xeque qual decisão deverá ser adotada, mas não modificam radicalmente a linguagem. Somente a metáfora viabilizaria outros usos possíveis da linguagem em relação íntima com o progresso, podendo transformar ou aniquilar vocabulários da tradição¹⁵, possibilitando o desenvolvimento intelectual e moral da humanidade em consequência das consecutivas evoluções das práticas linguísticas:

Tanto a percepção como a inferência deixam a nossa linguagem, a nossa maneira de dividir o domínio da possibilidade, inalterada. Alteram o valor de verdade das frases, mas não o nosso repertório de frases (...). Pensar na metáfora como uma terceira fonte de crenças e, por isso, um terceiro motivo para tecermos de novo as nossas redes de crenças e aspirações, é pensar na linguagem, no espaço lógico e no domínio da possibilidade como sem objectivo definido. É abandonar a ideia de que o objetivo do pensamento é a obtenção de uma visão do olho-de-Deus. (RORTY, 1991, p. 30)

Tanto em “Filosofia como ciência, como metáfora e como política” e “Wittgenstein, Heidegger e a reificação da linguagem”, ambos dos “Ensaio sobre Heidegger e outros” (1991), escritos originalmente durante os anos 1980, quanto em “Contingência, Ironia e Solidariedade” (2007), publicada originalmente em 1989, Rorty interpreta e extrapola as concepções de Ludwig Wittgenstein, frequentemente evidenciado nos primeiros ensaios, e de Donald Davidson, principalmente no primeiro capítulo da última obra citada, a fim de caminhar para o reconhecimento da contingência da linguagem.

Os escritos de Wittgenstein dão suporte para as perspectivas de Rorty (1991) em romper com a linguagem em direção a algo melhor. O filósofo austríaco corroborou para a tese de que não existe nada útil a se dizer sobre a relação entre as entidades “linguagem” e “mundo”, anteriormente conhecidas como “sujeito” e “objeto”, sobretudo, os mais antigos escritos wittgensteinianos, diferentemente dos escritos de sua

¹⁵ A relação do pragmatista com a tradição, segundo Rorty (1991), é a de utilizá-la como uma caixa de ferramentas. Algumas acabam por não ter mais utilidade e devem ser deixadas de fora, outras podem ser renovadas, às vezes até serem inventadas imediatamente como novas ferramentas para novas práticas.

fase inicial que queriam equiparar as frases com imagens em vez de meramente ferramentas.

Rorty (1991) acompanha a noção de Wittgenstein II em adotar a linguagem como um conjunto de ferramentas em vez de um conjunto de representações, contribuindo, neste sentido, para articular uma abordagem deflacionista que dispense a visão metafísica de necessidade imaginada como fato, bem como para um movimento de repúdio à ideia de que precisamos de um modo de determinar significados, ou seja, qualquer enunciação pode ser dada significação por estar sendo rebatida por tempo suficiente em formas mais ou menos previsíveis.

Outra noção do significado das palavras em uma sentença metafórica é tomada por Rorty (1991, p. 31), com inspiração em Davidson, sobre existir uma distinção muito nítida entre o significado (a propriedade que atribuímos às palavras) e o domínio do uso: “uma linguagem não é alterada pela invenção da metáfora, visto que o discurso metafórico não é invenção, mas a simples utilização do que está à nossa mão”. Neste sentido, a metáfora pertencente exclusivamente ao domínio do uso, é responsável por uma ambiguidade capaz de confundir os significados das palavras, não pelas palavras nela contida, mas pela pluralidade de interpretações de uma sentença metafórica. Lançar uma sentença metafórica é um modo performativo e intencional do falante em incitar o efeito da metáfora ao intérprete.

De acordo com Rorty (1991, p. 101), a descrição davidsoniana do comportamento humano linguístico toma como garantido, tal como Wittgenstein tardio o fez, que não existem entidades linguísticas que sejam intrinsecamente não relacionadas. No entanto, “o holismo de Davidson é mais explícito e mais completo que o de Wittgenstein, e, por isso, as suas consequências antifilosóficas são mais aparentes”.

Davidson, diz Rorty (1991, p. 102), insiste que não devemos pensar nem na linguagem em geral ou numa língua em particular como algo que tem fronteiras, algo que forma um todo limitado e pode assim tornar-se objeto preciso de estudo ou de teorização filosófica. Ao contrário da ideia wittgensteiniana de terapia filosófica para detectar as violações de determinados jogos da linguagem, Davidson pede simplesmente para pensarmos nos seres humanos trocando sinais e ruídos para atingir objetivos:

Devemos ver este comportamento linguístico como contínuo com o comportamento não linguístico, e ver estes dois tipos de

comportamento como fazendo sentido apenas na medida em que podemos descrevê-los como tentativas de realizar certos desejos à luz de certas crenças. Mas o domínio da crença e desejo – o chamado “domínio intencional” – não forma ele próprio um objecto de interrogação filosófica.

Para Rorty (2007, p. 38), o que Davidson procura fazer é minar a concepção das línguas como entidades e desenvolver a ideia de que o que as pessoas precisam para compreenderem mais as outras através da fala é a capacidade de convergirem para teorias passageiras¹⁶ de um enunciado para o outro. Ele não propõe concepções semânticas como “verdade”, “intencionalidade” ou referência, tampouco alguma tentativa de transformar a linguagem numa espécie de divindade, em algo de que os seres humanos são meras emanações.

Ao evitar o reducionismo e o expansionismo, Davidson se assemelha a Wittgenstein. Os dois filósofos tratam os vocabulários alternativos como mais parecidos com ferramentas alternativas do que com peças de quebra-cabeça. Tratá-los como peças de um quebra-cabeça é presumir que todos os vocabulários são descartáveis ou redutíveis a outros vocabulários, ou passíveis de serem unidos a todos os outros vocabulários num grandioso supervocabulário unificado (RORTY, 2007, p. 38).

Rorty (2007) adverte que a analogia wittgensteiniana entre vocabulários e ferramentas tem um inconveniente, quer seja, o artesão sabe qual tarefa precisa executar antes de inventar ferramentas com que executá-la. Já um cientista ou um poeta são incapazes de deixar claro exatamente o que quer fazer, antes de desenvolver a linguagem com que consegue fazê-lo. Contudo, as implicações do tratamento wittgensteiniano em tomar vocabulários como ferramentas, contribuíram em levantar dúvidas explícitas sobre os pressupostos tradicionais da linguagem. Tais pressupostos supunham a linguagem enquanto terceiro elemento de mais outras duas unidades: o eu e a realidade, ou seja, entre o significado e o fato haveria a linguagem como um meio, respectivamente, de expressão e representação.

Davidson enumera as implicações do tratamento wittgensteiniano dos vocabulários como ferramentas, levantando dúvidas explícitas sobre os pressupostos subjacentes às tradicionais descrições pré-

¹⁶ São teorias passageiras porque precisam constantemente ser corrigidas para levar em conta os resmungos, gaguejos, metáforas, tiradas, tiques, espasmos, sintomas, etc.

wittgensteinianas da linguagem. Essas descrições pressupõe que certas perguntas – do tipo “A linguagem que usamos atualmente é a linguagem ‘certa’, é adequada a sua tarefa como um meio de expressão ou representação?”, ou “Nossa linguagem é um meio transparente ou opaco?” – fazem sentido. Tais perguntas presumem a existência de relações, como “adaptar-se ao mundo”, ou “ser fiel a verdadeira natureza do eu”, que a linguagem manteria com a não linguagem. Essa suposição acompanha a de que “nossa linguagem” – a língua que falamos agora, o vocabulário a disposição dos habitantes instruídos do século XX – é, de algum modo, uma unidade, um terceiro elemento que mantém determinada relação com outras duas unidades: o eu e a realidade. Os dois pressupostos são bastante naturais, desde que aceitemos a ideia de que existem coisas não linguísticas chamadas “significados”, as quais é tarefa da linguagem expressar, bem como a ideia de que há coisas não linguísticas chamadas “fatos”, as quais é tarefa da linguagem representar. As duas ideias cultivam a visão da linguagem como um meio (RORTY, 2007, p. 41).

A discordância de Davidson, acompanhada por Rorty (2007), dos usos filosóficos tradicionais dos termos “fato”, cuja tarefa da linguagem é representar, e “significado”, cuja tarefa da linguagem é expressar, e também contra o que ele chama de modelo de pensamento e investigação “esquema-conteúdo”, constituem uma polêmica contra a ideia de existir uma tarefa fixa a ser desempenhada pela linguagem, e uma entidade chamada “língua” que estaria desempenhando ou não essa tarefa com eficiência.

Para Rorty (2007), a abordagem davidsoniana da verdade combina-se com o seu tratamento da linguagem e da metáfora que é romper com a ideia da linguagem como um meio de representação ou de expressão, diferenciando-a da visão tradicional de que há um eu nuclear a ser descoberto e descartando a noção dualística clássica de sujeito do conhecimento e objeto conhecido, possibilitando, então, descartar a tese da linguagem como meio epistemológico.

O interesse de Rorty (2007) em Wittgenstein e, especialmente em Davidson, tem a ver com as contribuições dos filósofos analíticos para o procedimento redescritivo. O processo de redescrição assume, nessa visão, um processo criativo de invenção de falas pelo conflito de dois ou mais vocabulários antigos, cuja finalidade aparece no próprio uso do novo vocabulário e não de um processo planejado de novos vocabulários antecipados para alguma finalidade.

A descrição davidsoniana da linguagem corrobora para os propósitos de Rorty em esboçar uma descrição do desenvolvimento intelectual e moral, primeiramente, por dispor um enfrentamento contingente da linguagem que usamos, por conseguinte, no

reconhecimento da contingência da consciência, e tal reconhecimento da contingência, tanto da linguagem quanto da consciência, levam para a história intelectual vista como a história da metáfora:

Ver a história da linguagem – e, portanto, das artes, das ciências e do senso moral – como a história da metáfora é abandonar a imagem da mente humana ou das línguas humanas como coisas que se ajustam cada vez melhor aos propósitos para os quais Deus ou a natureza as destinaram – por exemplo, para serem capazes de expressar cada vez mais significados ou representar cada vez mais fatos. A ideia de que a linguagem tem um fim desaparece no instante em que desaparece a ideia da linguagem como um meio. Uma cultura que renunciasse a essas duas ideias seria a vitória das tendências do pensamento moderno que tiveram início há duzentos anos – as tendências comuns ao idealismo alemão, à poesia romântica e à utopia política (RORTY, 2007, p. 45).

De acordo com Rorty (2007, p. 46), Davidson nos permite pensar na história da linguagem e, portanto, da cultura, tal como Darwin nos ensinou, do mesmo modo que as espécies evoluem, a linguagem também evolui: “As velhas metáforas morrem constantemente na literalidade e depois servem de plataforma e contraste para as novas metáforas”. Neste sentido, precisamos fazer a distinção entre o literal e o metafórico tal como Davidson propôs: não como uma distinção entre dois tipos de interpretação, mas como uma distinção entre usos conhecidos e usos não conhecidos de ruídos e marcas. “Os usos literais de ruídos e marcas são aqueles que podemos manejar com nossas antigas teorias sobre o que as pessoas dirão em diversas condições. Seu uso metafórico é o tipo que faz com que nos ocupemos com uma nova teoria” (RORTY, 2007, p. 48).

Para Rorty (2007), é próprio da metáfora a singularidade e quando esta passa por algum tipo de regularidade, morre imediatamente. As metáforas não têm significado, estão sempre se alterando, atuam como um modo de fazer o ouvinte tentar entender “o que é mesmo que está sendo dito?”. Além disso, o mundo não nos fornece nenhum critério de escolha entre metáforas alternativas, mas possibilidades do tempo e do acaso de comparar apenas linguagens ou metáforas umas com as outras, e não como algo além da linguagem como o “fato” ou o “significado”.

Expus até aqui a visão rortyana a respeito da metáfora, pois ela é um convite para a criação, indispensável para o desenvolvimento moral e intelectual. Rorty (2007), defende que quando alteramos nossas crenças e desejos a respeito de nós mesmos e do mundo estamos, conseqüentemente, alterando o nosso comportamento. Ao fazer isto,

estamos fazendo redescritões individuais e coletivas, também estamos entendendo as contingências históricas e linguísticas e, ainda, alternando vocabulários que não satisfazem mais os anseios de uma comunidade.

As narrativas, terrenos propícios de metáforas e do processo criativo de invenção e transformação de vocabulários e outros usos possíveis da linguagem são, para Rorty (2007), terrenos propícios de redescritão. A questão que faço agora é: quais narrativas devem ser utilizadas na formação para favorecer a imaginação e a transformação do sujeito e do mundo? Lançarei mão das contribuições do filósofo norte americano para responder tal questão que é importante para o propósito desta dissertação: investigar as possibilidades narrativas e redescritivas do uso da literatura no projeto de educação patrimonial, se isto se deu de modo efetivo ou não para as mudanças de hábitos e ações, bem como compreender o que havia de significativo nas práticas culturais dos alunos, em especial, nos riscos e rabiscos da escola de ensino médio.

Logo no início de “Crueldade e solidariedade”, terceira parte de “Contingência, ironia e solidariedade”, Rorty (2007) faz uma distinção entre dois tipos de livros, os de cunho público e os de cunho privado: os primeiros transmitem uma mensagem moral de socialização e nos ajudam a relacionar melhor com os outros, enquanto os do segundo tipo transmitem uma mensagem estética de autocriação. Os dois tipos de livros nos ajudam a tornar menos cruéis, pois ajudam a notar o efeito de nossos atos sobre outras pessoas com a seguinte diferença: os de cunho público são livros que nos ajudam a ver os efeitos das práticas e instituições sociais nos outros, já os de cunho privado nos ajudam a ver os efeitos de nossas idiossincrasias sobre terceiros. Os da primeira categoria são tipificados por livros sobre a escravidão, a pobreza e o preconceito, por exemplo. Os da segunda categoria, dizem respeito aos modos como determinados tipos de pessoas podem ser cruéis com outros tipos particulares de pessoas.

Embora Rorty (2007) estabeleça determinada distinção entre os livros de cunho público e os livros de cunho privado, sua proposta não é delimitar um contraste moral-estético nem propor uma dicotomia entre um e outro. Ele não está dizendo que uma categoria é melhor que outra, mas que ambas são complementares, ou seja, a dimensão individual e a dimensão social não são excludentes. Ele diz: O contraste moral-estético no sentido de dar prioridade ao moral como se houvesse uma faculdade humana essencial – a consciência moral, ou ao contrário, uma faculdade em benefício do estético, pressupondo uma distinção de mesma natureza. Tal contraste tem pouca

serventia para nós, pois remete a imagem tradicional do eu como dividido entre a busca cognitiva da crença verdadeira, a busca moral da ação correta e a busca estética da beleza ou da expressão adequada do sentimento. Rorty (2007, p. 238) questiona: “se abandonarmos essa visão tradicional, pararemos de fazer perguntas como: “Este livro almeja a verdade ou a beleza? Visa promover a cultura correta ou o prazer?” e, em vez disso, perguntaremos: “A que finalidades servem este livro?”.

Tais finalidades podem estar relacionadas à capacidade de apresentar histórias a pessoas de grupos sociais distintos para que se vejam e se sintam compartilhando coisas semelhantes, de modo a defendermos direitos já assegurados legalmente ou ampliarmos direitos conhecidos a mais pessoas. Por outro lado, as finalidades podem estar relacionadas também a capacidade de apresentar histórias que pareçam estranhas, dizem coisas inaceitáveis e incompreensíveis, implicando assim num uso criativo e abusivo da linguagem existente, de modo a reivindicar direitos jamais sonhados a partir de um vocabulário alternativo que emerge da autocriação e da poesia.

Um dos modos de gerar novos e melhores vocabulários a fim de ampliar o espaço lógico de possibilidades de direitos até então impensados é através da ironia. Rorty (2007) recorre à noção de ironia enquanto lugar do poeta forte¹⁷ em dedicar-se à poesia, à originalidade e à autocriação. Enquanto a esfera pública estaria protegida da linguagem poética criadora em seu espaço de solidariedade e práticas sociais, o ironista encontraria espaço na esfera privada.

A ironia, diz Rorty (2007, p. 206-207), tem pouca serventia pública, diferentemente da metafísica cuja esperança era unir as esferas públicas e privadas: “Ela esperava fornecer um vocabulário final que não decompusesse em uma parte privada e uma parte pública. Esperava ser bela, numa pequena escala privada, e sublime, numa grande escala pública”. Os metafísicos como Platão e Marx, por exemplo, julgaram

¹⁷ A expressão “poeta forte” é tomada por Rorty (2007, p. 65) a partir de F. Nietzsche e H. Bloom: “Se, com Davidson, abandonamos a ideia de linguagem como adaptada ao mundo, compreenderemos o sentido da afirmação de Bloom e Nietzsche de que o criador forte, a pessoa que usa as palavras de um modo que nunca foram usadas, é mais capaz de apreciar sua própria contingência”. O poeta forte, então, é aquele que tem a capacidade de produzir uma linguagem em detrimento da linguagem conhecida e universal, pois apesar do seu uso ser inicialmente desconhecido e idiossincrático, com sorte, o tipo de sorte que assinala a diferença entre o talento e a excentricidade, essa linguagem também parecerá inevitável à geração seguinte. A força do poeta está em saber usar a linguagem perante a própria vida e a vida da comunidade, enquanto uma narrativa dramática, e poder enfrentá-la num processo de auto-superação como um gênio capaz de dizer: “eu quis assim”. Deste modo, consolidar um processo de redenção nietzscheano de recriar todo “era” num “eu quis assim” sobre a parte relevante do passado, por ter encontrado um modo de descrever esse passado que o próprio passado jamais conheceu e, assim, ter descoberto um eu para ser que seus precursores nunca souberam ser possível (RORTY, 2007, p. 67).

poder mostrar-nos um caminho das aparências para a realidade, pois assim teríamos melhores condições de sermos úteis aos nossos semelhantes. “Ambos esperavam que a cisão entre o público e o privado, a disposição entre o dever para consigo e o dever para com o outro, pudesse ser superada”.

Na visão da cultura ironista, proposta por Rorty (2007), tal cisão pode ser combinada, mas não sintetizada numa teoria. Quanto a isto, o autor faz os seguintes questionamentos: “Como equilibrar as necessidades de paz, riqueza, liberdade, quando as condições exigem que uma dessas metas seja sacrificada a uma das outras?” E, “como igualar as oportunidades de autocriação e deixar as pessoas em paz para usarem ou desprezarem suas oportunidades?”.

Rorty (2007) concentra na questão da moralidade privada e o faz por acreditar ser possível assim traçar novos planos para o comportamento do indivíduo. Para ele, os ironistas leem críticos literários e os tomam como conselheiros morais, no sentido que oferecem uma gama de vocabulários para se pensar nas possibilidades humanas:

Em particular, os ironistas esperam que os críticos os ajudem a realizar o tipo de proeza dialética em que Hegel era muito bom. Em outras palavras, esperam que os críticos os ajudem a continuar a admirar livros que são antiéticos à primeira vista, mediante a feitura de uma espécie de síntese. Gostaríamos de poder admirar Blake e Arnold, Nietzsche e Mill, Marx e Baudelaire, Trotski e Eliot, Nabokov e Orwell. Assim, esperamos que o crítico nos mostre como é possível juntar os livros desses homens para formar um belo mosaico. Esperamos que os críticos possam redescrever essas pessoas de maneira que ampliem o cânone e que nos dêem um conjunto de textos clássicos tão ricos e variados quanto possível. (RORTY, 2007, pp. 145-146)

Os ironistas, em contraste aos metafísicos que creem existir lá fora, no mundo, essências reais que é o nosso dever descobrir, desconsideram a ideia do pensamento discursivo em explicar noções como “realidade”, “essência real”, “ponto de vista objetivo” e “a correspondência da linguagem com a realidade”. Não acham que seu objetivo seja descobrir um vocabulário que represente algo com exatidão, um meio transparente:

(...) O ironista redescritivo, ao ameaçar o vocabulário final de uma pessoa e, com isso, sua capacidade de compreender a si mesma em seus próprios termos, e não nos dele, sugere que o eu e o mundo de uma pessoa são fúteis, obsoletos, *impotentes*. A redescrição comumente humilha. (.RORTY, 2007, p. 150, grifo do autor)

O “vocabulário final” não significa “aquele que acaba com todas as dúvidas” ou “aquele que satisfaz nossos critérios de conclusividade, adequação ou otimização”, os critérios, ao ver dos ironistas, nunca passam de lugares-comuns que definem contextualmente os termos de um vocabulário final atualmente em uso. Os ironistas veem a busca de um vocabulário final como sendo (nem mesmo em parte) um modo de entender corretamente algo distinto desse vocabulário.

Rorty (2007) adverte que a redescrição e a possível humilhação têm uma ligação mais estreita com a metafísica e não com a ironia: “O metafísico também redescrive, embora o faça em nome da razão, e não da imaginação. A redescrição é um traço genérico do intelectual, e não uma marca específica do ironista”. A diferença é que o metafísico respalda sua redescrição na argumentação, ao oferecer o argumento equivale a dizer que a plateia está sendo *educada*, em vez de apenas reprogramada “que a verdade já estava nela e precisava meramente ser trazida à luz”, como se apresentasse “o desvelamento do verdadeiro eu do interlocutor”, ou “da verdadeira natureza de um mundo público comum”, sugere que a pessoa redescrita está sendo capacitada, e não tendo o seu poder diminuído.

O metafísico pensa, em suma, segundo Rorty (2007), que há uma ligação entre a redescrição e o poder, e que a redescrição certa pode nos libertar. A única garantia que o ironista oferece depende das contingências históricas, que só ocasionalmente são influenciadas por nossas redesccrições de nós mesmos. O ironista age desconhecendo qualquer poder com que o metafísico se diz familiarizado. Quando afirma que sua redescrição é melhor, não consegue dar ao termo “melhor” o peso tranquilizador que lhe confere o metafísico, ao explicá-lo como tendo “melhor correspondência com a realidade”.

Em nenhum momento há, para o ironista, alguma devoção a palavras específicas, mas há uma capacidade de captar a função de muitos conjuntos diferentes de palavras. A tarefa do ironista é fazer valer da sensibilidade, ao que Rorty (2007, p. 167) indica, que vem sendo feito na literatura, na etnografia, na poesia e no jornalismo, diante da dor do outro - “a dor não é linguística: é aquilo que temos, nós, os seres humanos, que nos liga aos animais não usuários da linguagem”. Pois, acrescenta Rorty, “a linguagem antes usada pelas vítimas já não funciona, e elas estão sofrendo demais

para juntar novas palavras. Portanto, a tarefa de transformar sua situação em linguagem tem que ser executada para elas por outras pessoas”.

O esforço de Rorty (2007) em trabalhar a figura do ironista como o poeta forte da autocriação reside também num esforço em manter e justificar a separação entre as esferas público e privada¹⁸. A divisão entre esses espaços se dá na compreensão de um indivíduo inacabado, marcado pelo seu tempo e cuja redescrição acaba por se tornar um instrumento eficiente tanto para os propósitos privados quanto para o público. Isto é, a possibilidade de elaborar a identidade no plano privado e modificar o comportamento acabaria por alargar o senso de solidariedade no plano público.

De acordo com Lopes (2013, 169), a separação entre o espaço público e privado que Rorty defende traz uma divisão idiossincrática que dificilmente seria confirmada por outros autores: “Derrida mesmo não gostou do seu lugar e não queria ser reduzido a autocriação privada. Mas cada autor é trigo a mais em nosso moinho e não pode dominar o uso que fazemos dele”. Nayara Barros de Sousa (2013, p. 67) também aborda esta problemática¹⁹ em sua pesquisa sobre as contribuições do filósofo para o movimento feminista: “se a autocriação rortyana é privada, como é possível pensar o feminismo como movimento social a partir dela?”.

Lopes (2013) defende que a apropriação do anseio romântico por autocriação de Rorty desvia-se do egotismo da filosofia da consciência e dos perigos políticos do esteticismo. Quando falamos que a autocriação privada não atinge nenhum sentido público relevante e se mostra meramente idiossincrática, não estamos dizendo que o princípio que surge como idiossincrático é restrito à esfera privada, pois este pode alcançar relevância e utilidade pública, neste caso, falamos então de metáforas que são ferramentas para o desenvolvimento.

Além disso, de acordo com Sousa (2013), a proposta de Rorty carrega em si a ideia de complementaridade entre o público e o privado, a autocriação pública de uma

¹⁸ Susana de Castro (2014, p. 175) esclarece a separação das esferas público e privada de Rorty devido ao processo social e cultural do historicismo, no qual não faz mais sentido pensar na noção de natureza humana: “Só se abandonarmos a perspectiva historicista é que poderíamos querer sintetizar ambas as esferas, subsumindo-as a uma metanarrativa totalizante e reducionista, como as metanarrativas teológicas ou metafísicas, para as quais o projeto privado de autocriação está determinado por uma natureza humana voltada para a solidariedade e a justiça comum”.

¹⁹ A autora faz referência ao artigo “Solidariedade ou singularidade?” de Nancy Fraser (2010) e suas críticas à Rorty, entre elas, sobre o tratamento antitético dado a solidariedade social e aos discursos não liberais. De acordo com Fraser, o discurso rortyano enraizado na solidariedade e orientado para as preocupações coletivas está restrito à resolução liberal de problemas. O discurso não liberal, por outro lado, é reduzido ao esteticismo, ao apoliticismo e ao individualismo romântico.

nação a partir de romances, de obras literárias que criariam e fortaleceriam a ligação existente entre os cidadãos também foi incentivada na obra “Para realizar a América”:

(...) Se em sua *Contingência ironia e solidariedade* ele afirmou que o vocabulário de autocriação é inútil para figurar no espaço público, em *Para realizar a América* ele considera a possibilidade da autocriação para toda uma nação, que se daria através de romances e narrativas que exaltassem as qualidades dela, convertendo a nação, no caso, os Estados Unidos, em um grande poema. Contudo, todo este movimento não se daria a partir de um exercício argumentativo, mas viria de um exercício poético, de imaginação, de criação de poetas, de um ponto de partida privado, que disponibilizam suas metáforas para o uso público, exatamente assim como propôs às feministas (SOUSA, 2013, p.68).

Não irei delongar nas críticas de outros autores sobre a divisão idiossincrática proposta por Rorty. Trouxe as contribuições de Lopes (2013) e Sousa (2013), pois elas já bastam para a compreensão de que a individualidade e a socialização são igualmente relevantes e complementares, não no sentido de equiparação entre as esferas público e privada e, sim, da preservação e garantia dos interesses privados em acompanhar a preservação e garantia dos interesses públicos. Esta compreensão também foi ressaltada anteriormente, na presente dissertação, quanto ao cuidado de Rorty (2007) em “Contingência, ironia e solidariedade” em evitar traçar um contraste de prioridade entre os livros de objetivo moral com aqueles cujo objetivo seja estético ou vice e versa.

Tanto os livros de cunho moral ou público quanto os de cunho estético ou privado são tomados por Rorty (2007) como livros que dão novos estímulos à ação, por sugerirem, ora diretamente, ora por insinuação, que o leitor deve modificar a sua vida. Embora Vladimir Nabokov e George Orwell tivessem talentos muito diversos e auto-imagens muito diferentes, diz Rorty, o que conseguiram realizar foi praticamente o mesmo. Ambos alertam o intelectual ironista contra as tentações a ser cruel. Ambos dramatizaram a tensão entre a ironia privada e a esperança liberal. Ambos escreveram para alertar da crueldade praticada entre instituições e idiossincrasias, Orwell, em a “Revolução dos bichos”, sobre a dor e humilhações provocadas pelas instituições sociais, e Nabokov, em “Lolita”, sobre a crueldade que uma pessoa pode causar a outra.

O embate rortiano público-privado é interessante ser discutido aqui, sobretudo, no que diz respeito ao aspecto educacional articulado com o uso das narrativas como elemento de formação. Quer dizer, para Rorty (2007), Orwell é um autor extremamente

útil no campo social e político, enquanto Nabokov nos brinda esteticamente com o sublime da criação, mas desafia os padrões consensuais e de socialização.

A saída encontrada por Rorty (2002) sobre a relevância das narrativas no campo da educação como processo de redescritção de nós mesmos e do mundo é feita de modo semelhante à distinção dos livros voltados para a solidariedade e dos livros voltados para a autocriação, isto é, numa combinação entre dois processos contínuos e complementares de socialização e de individualização. O primeiro ficaria a cargo da educação básica, enquanto o segundo a cargo do ensino superior.

Em “Educação como socialização e como individualização”, Rorty (2002) se assume como fiel seguidor de John Dewey e ressalta a grande contribuição do filósofo pragmatista em ajudar-nos a nos livrar da ideia de que a educação seria uma questão de induzir à verdade ou deduzir a verdade, nos mostrando assim que se cuidarmos da liberdade, então a verdade cuidará de si mesma, pois o tipo de liberdade que garante a verdade não é aquela que nos libertaria das paixões ou do poder, ela é simplesmente a liberdade social e política encontrada nas sociedades democráticas:

Em vez de justificar liberdades democráticas por referência a um relato da natureza humana e da natureza da razão, Dewey toma o desejo de preservar e expandir tais liberdades como um ponto de partida – algo a partir do qual não necessitamos olhar para trás. Em vez de dizer que encontros livres e abertos mostram a verdade por permitir o funcionamento sem algemas de uma faculdade mítica chamada “razão”, ele diz simplesmente que nós não temos nenhum outro melhor critério de verdade do que o que resulta de tais encontros (RORTY, 2002, p. 88).

A educação básica seria assim, na visão deweyana de Rorty (2002), uma questão de familiarizar o jovem com o que seus anciões tomam como verdadeiro, seja isto verdadeiro ou não. Não é função de um plano básico da educação desafiar o consenso prevalecente sobre o que é verdadeiro. A socialização tem de vir antes da individualização, pois a educação para a liberdade não pode começar antes de alguns constrangimentos terem sido impostos.

De acordo com Rorty (2002), há uma caricatura a respeito da perspectiva deweyana, segundo a qual as crianças deveriam aprender a multiplicar e a obedecer ao guarda da esquina somente se elas estivessem escolhido isso como a lição do dia, ou somente se esta experiência particular de aprendizado por acaso acontecesse de cruzar com suas necessidades correntes. É correto que Dewey rejeitou o “empilhamento de

informações”, diz Rorty, o que não é correto é achar que lhe tenha ocorrido que os estudantes pudessem terminar o ensino médio sem boas noções científicas, históricas e culturais, bem como o conhecimento de certas leis e normas que previnam atos ilícitos e prejudiciais. Além disso, os jovens deveriam ser herdeiros de uma tradição em prol da ampliação da liberdade e da ascensão da esperança.

Para Rorty (2002), Dewey solicitou nossa fé em nós mesmos e a esperança de acreditar que o futuro seria inexplicavelmente melhor do que o passado, como condição do desenvolvimento moral como núcleo do processo de socialização. Por outro lado, ele não podia ter previsto a desvalorização na qual os Estados Unidos decidiram pagar os professores da educação básica um quinto do que paga aos seus médicos, nem previu que uma ampliação da mesquinha e crueldade da classe média americana deixaria a qualidade da educação que uma criança recebe tornar-se proporcional ao valor estimado da propriedade de seus pais. Também não previu que a maioria das crianças gastaria trinta horas da semana assistindo fantasias televisivas ou que o cinismo daqueles que produzem tais fantasias forneceria o vocabulário de deliberação moral de nossas crianças (RORTY, 2002, p. 91).

Ainda assim, os fracassos da previsão de Dewey não contam, de acordo com Rorty (2002), contra sua abordagem de verdade e liberdade. Deveríamos notar na noção de socialização deweyana a inserção de uma narrativa na qual os estudantes adquirissem uma imagem de si mesmos como herdeiros de uma tradição de ampliação de liberdade e esperança:

Atualizando Dewey um pouco, podemos imaginá-lo como esperando que as crianças venham a pensar delas próprias como cidadãos orgulhosos e leais de um país que, paulatina e dolorosamente, livrou-se do jugo estrangeiro, libertou seus escravos, concedeu direitos civis às suas mulheres, conteve sua elite usurpadora e licenciou seus sindicatos, liberalizou suas práticas religiosas, ampliou sua tolerância moral e religiosa (RORTY, 2002, P.91).

Para Rorty (2002, p. 94), “se a escola secundária estivesse fazendo o trabalho que bastante dinheiro e determinação poderia torná-la capaz de fazer, os *colleges* não teriam de se preocupar com os Grandes Livros, com a educação em geral, ou com a superação da fragmentação”. A universidade simplesmente ensinaria qualquer coisa que lhe parecesse bom ensinar e seus administradores continuariam a passar muito bem sem muito conhecimento do que está sendo ensinado.

Acontece, prossegue Rorty (2002), que os jovens de 19 anos chegam às universidades não sabendo muito bem do conhecimento convencional memorizável e, desse modo, as universidades têm que servir de aprimoramento do ensino médio e os administradores têm de obrigar algumas vezes o corpo docente de cumprir essa tarefa. Seria melhor que lembrássemos que 19 anos é uma idade em que os jovens deveriam ter terminado de absorver o melhor que tem sido pensado e dito e deveriam ter começado a se transformar em pessoas desconfiadas sobre tudo isso. Também seria bom para as universidades que lembrássemos que o trabalho de remediar as coisas que a sociedade normalmente força a educação superior a assumir é apenas uma obrigação extra, análoga às funções de custódia colocadas sobre os ombros da educação básica. Todavia, remediar tais coisas não é a função social das faculdades e universidades.

Ainda assim, embora os processos de socialização e individualização se deem em processos complementares de formação e transformação, Rorty (2002) não deixa de reconhecer que podem ocorrer situações nas quais os professores responsáveis pelos respectivos processos assumam outra função, seja no caso da socialização não ter sido suficientemente desenvolvida ou por sagacidade e reivindicação dos próprios alunos em encontrar formas alternativas ao senso comum.

As contribuições de Rorty (2007) sobre o uso das narrativas em alterar comportamentos, hábitos e ações, serão importantes para investigar o uso dos contos como etapa de sensibilização do projeto de educação patrimonial no município. Além delas, serão utilizadas as contribuições de Larrosa (1994), conforme as aproximações e diferenças entre os autores já apontadas no início desta seção, como um procedimento para tencionar e analisar as práticas pedagógicas de produção e mediação do eu.

Larrosa (1994) colabora para reflexão e problematização das práticas pedagógicas, orientadas para a construção e a transformação da subjetividade, consideradas pelo autor como uma abertura da leitura do si mesmo e do mundo. A experiência do si mesmo, por meio de mecanismos de produção e mediação do eu, se dá, por um lado, enquanto algo histórico, singular e contingente, das correlações da cultura com as formas de subjetividade e, por outro, em relação entre um domínio de saberes e um conjunto de práticas normativas.

O caráter mediador e constitutivo que a escola pode exercer, enquanto lugar onde se aprendem ou se modificam as relações que o sujeito estabelece consigo mesmo, um lugar orientado à constituição ou à transformação da maneira pela qual as pessoas se

descrevem, se narram, se julgam ou se controlam a si mesmas. Um lugar definido por Larrosa (1994) como “dispositivo pedagógico”, não necessariamente restrito à escola, mas ao lugar onde se constitui ou se transforma a experiência de si, onde se aprendem ou se modificam as relações que o sujeito estabelece consigo mesmo de forma complexa, variável, contingente, às vezes contraditória. Lugar no qual proporcione mecanismos onde o ser humano se observa, se decifra, se interpreta, se julga, se narra ou se domina a relação reflexiva consigo mesmo, um lugar, em suma, das tecnologias que produzem a experiência de si.

Para descrever sobre a produção e a mediação pedagógica, Larrosa (1994) introduz cinco dimensões nas quais a experiência de si pode ser analisada como resultado do entrecruzamento de autorreflexão (dimensão ótica), autoexpressão (dimensão discursiva), autoavaliação (dimensão jurídica), autoidentidade (dimensão temporal) e autotransformação (dimensão prática). Tais dimensões remetem a dispositivos pedagógicos constitutivos da subjetividade, técnicas que possibilitam tanto a decifração quanto a transformação do si mesmo, as quais se dão de modo contingente, histórico e narrativo.

Primeira dimensão: ver-se. A autoreflexão se dá nas práticas óticas de como cada um vê a si mesmo. Larrosa (1994) considera a etimologia da palavra “reflexão” no uso do verbo latino “reflectere”, significa “virar” ou “dar a volta”, “voltar para trás” e, também, “jogar ou lançar para trás”. Por outro lado, o termo tem conotações nas quais as superfícies polidas fazem voltar à luz, significando reprodução de imagens por espelhamento. O termo pode ser usado então para designar o modo como uma pessoa tem determinado conhecimento sobre si mesma. Um autoconhecimento análogo à percepção que a pessoa pode lançar a luz para perceber sua própria imagem. Uma imagem exterior de si própria.

Larrosa (1994) aponta ainda um outro sentido para a metaforização ótica: o autoconhecimento, ao invés de utilizar do movimento reflexivo da luz, voltaria o olhar para a percepção interna de si mesmo. A imagem ótica transporta uma metafísica da luz, do olho e da visão. Isso pode pressupor pensar em termos de espelhos mais ou menos deformados ou em termos de luz insuficiente, tal formulação pressuporia, no limite, que poderia haver espelhos puros, iluminações adequadas. O problema é que não somos ainda capazes de fabricar esses espelhos, formar esses olhares e remover esses

obstáculos. Quer dizer, todo um ideal de autotransparência poderia converter-se num ideal pedagógico e/ou terapêutico.

Os dispositivos que fazem ver e orientam o olhar são históricos e contingentes. O ver a si mesmo está balizado de formas óticas da cultura e envolvem todo o conjunto de mecanismos nas quais a pessoa se observa, se constitui como sujeito de auto-observação e se objetiva a si mesmo como visto por si mesmo. Para além do ver a si próprio, há também a interiorização por parte do educando dos dispositivos de auto-vigilância e procedimentos de modulação que o poder instaura.

Segunda dimensão: expressar-se. A expressão remete para Larrosa (1994) duas imagens para a estrutura da linguagem. Uma imagem referencial, segundo a qual as palavras representam as coisas, e uma imagem expressiva, segundo a qual a linguagem é veículo para a exteriorização de estados subjetivos. Na imagem de referência, a linguagem copia a realidade. Na imagem de expressão, a linguagem exterioriza o interior, o imaginário. “Ex-preme” significa algo como “apertar para fora”, “trazer para fora”, “exteriorizar”, “tornar manifesto”.

A linguagem imaginativa é feita de formas expressivas não representativas, serve para apresentar aos outros o que se faz presente para a própria pessoa. De acordo com Larrosa (1994), a metáfora da exteriorização às vezes se utiliza da ação ou fala de um sujeito como resultado de uma atividade inconsciente e não intencional, tanto se estiver associada a uma linguagem categorizada como referencial, categorizada como imaginativa, mas intencionalmente expressiva, quanto se for concebida como não intencionalmente expressiva, como uma referência opaca do ponto de vista do falante.

Sob essa forma de metaforização, diz Larrosa (1994), o falante tende a ser entendido como um sujeito de discurso expressivo. O discurso no qual oferece a subjetividade do sujeito. A subjetividade seria, então, o significado do discurso prévio do expressado e do exteriorizado. Ao pensar normativamente o modo como a pessoa produz signos, é inevitável pensar em maior ou menor competência expressiva ou maior ou menor sinceridade expressiva, ou de maior ou menor espontaneidade expressiva. Se assim for, poderia haver uma competência plena, uma sinceridade absoluta e uma espontaneidade livre, todo um ideal, facilmente pedagogizável²⁰, da transparência comunicativa.

²⁰ Conforme terminologia utilizada em Larrosa (2010): “A novela pedagógica e a pedagogização da novela”.

No entanto, a partir da perspectiva foucaultiana, Larrosa (1994) diz que para cada enunciado existem posicionamentos do sujeito. Os posicionamentos do sujeito são posições discursivas que constroem o sujeito na mesma operação em que lhe atribuem um lugar discursivo. Deve-se ter em conta, assim, a contingência de qualquer distinção entre linguagem referencial e imaginativa (ciência e literatura) ou entre linguagem representativa e mascaradora (ciência ou ideologia). As distinções do discurso são variáveis históricas e das práticas sociais. Práticas de ver e práticas de dizer, de representar e de expressar da dimensão discursiva dos dispositivos pedagógicos, carcerários, médicos, etc.

Não se trata do fato de que a pessoa aprende meios de expressão de si mesma. O que ocorre, antes, é que ao aprender o discurso legítimo e suas regras em cada um dos casos, ao aprender a gramática para a autoexpressão, constitui-se ao mesmo tempo o sujeito que fala e sua experiência de si. De acordo com Larrosa (1994, p. 68): “É inserindo-se no discurso, aprendendo as regras de sua gramática, de seu vocabulário e de sua sintaxe, participando dessas práticas de descrição e redescricao de si mesma, que a pessoa se constitui e transforma sua subjetividade”.

Terceira dimensão: narrar-se. Além das máquinas óticas e das máquinas discursivas daquilo que a pessoa pode ver em si mesma e o modo como nomeá-lo, implicam também, para Larrosa (1994), uma construção da identidade pessoal que está articulada temporalmente. Tanto a filosofia da mente quanto a Psicologia Cognitiva utilizam metáforas de "armazenamento" para representar a memória e a recordação. Entretanto, por ser uma operação ativa na qual a subjetividade se articula temporalmente, a recordação não é apenas a presença do passado. A recordação implica em imaginação, composição, um certo sentido do que somos e habilidade narrativa.

As metáforas da memória relacionadas com a etimologia de "narrar" e de "contar" podem contribuir para compreender as imagens que estão associadas. "Narrare" significa algo como "arrastar para a frente", e deriva também de "gnarus" que é, ao mesmo tempo, "o que sabe" e "o que viu". E "o que viu" é o que significa também a expressão grega "istor" da qual vem "história" e "historiador". Essa imagem do falar apresenta, novamente, a associação entre o ver e o saber, do falar como "representar" o visto. O que narra é o que leva para frente, apresentando-o de novo, o que viu e do qual conserva um rastro em sua memória. O narrador expressa, no sentido de exteriorizar, o rastro daquilo que viu e ficou em sua memória. Por outro lado, "contar" vem de

"computare", literalmente "calcular" e derivado de "putare" que tem o duplo sentido de "enumerar", literalmente "ordenar numericamente", e de "conferir uma conta":

Contar uma história é numerar, ordenar os rastros que conservam o que se viu. E é essa ordenação a que constitui o tempo da história. Mas essa ordenação se concebe basicamente como cálculo, como prestar contas, como "conferir as contas" daquilo que ocorreu (LARROSA, 1994, p. 69).

Larrosa (1994) propõe considerar também a narração em um outro sentido, um sentido reflexivo, como narrar-se. Poderíamos, ele diz, decompor as imagens associadas nos seguintes elementos: primeiro, numa cisão entre o eu entendido como aquilo que é conservado do passado, como um rastro do que viu de si mesmo, e o eu que recolhe esse rastro e o diz. Ao narrar-se, a pessoa diz o que conserva do que viu de si mesma. Por outro lado, o dizer-se narrativo não implica uma descrição topológica, mas uma ordenação temporal. O narrador pode oferecer sua própria continuidade temporal, sua própria identidade e permanência no tempo, considerando a forma de descontinuidades parciais na mesma operação na qual constrói a temporalidade de sua história.

Larrosa (1994) afirma a autonarração como uma operação na qual a pessoa presta conta de si mesma, abre-se a si mesma à contabilidade, à valoração contável de si. Se a subjetividade humana está temporalmente constituída, a consciência de si estará estruturada no tempo da vida. O sujeito se constitui para si mesmo em seu próprio transcorrer temporal. Todavia, o tempo que articula a subjetividade não é apenas um tempo linear e abstrato, na qual as coisas se sucedem umas depois das outras. O tempo da consciência de si é a articulação em uma dimensão temporal daquilo que o indivíduo é para si mesmo. Essa articulação temporal é essencialmente narrativa. O tempo se converte em tempo humano ao organizar-se narrativamente. O eu se constitui temporalmente para si mesmo na unidade de uma história. Por isso, o tempo no qual se constitui a subjetividade é tempo narrado. Desse modo, é contando histórias, nossas próprias histórias, o que nos acontece e o sentido que damos ao que nos acontece, que nos damos a nós próprios uma identidade no tempo.

O problema de como o indivíduo constrói o sentido de quem ele é para si mesmo é análogo ao que acontece com a construção de uma personagem em uma trama narrativa. O eu, então, não é uma unidade psíquica, ele é caráter substantivo, suscetível de temporalização ao

contar com o rastro do passado no armazém da memória. O que ocorre, antes, é que o eu da autoconsciência temporal é algo que está significativamente constituído na narração. A compreensão da própria vida como uma história que se desdobra, assim como a compreensão da própria pessoa como o personagem central dessa história, é algo que se produz nesses constantes exercícios de narração e autonarração no qual estamos implicados cotidianamente. Mas o eu da autointerpretação narrativa não se constitui em uma reflexão não mediada sobre si mesmo. Não é uma entidade pré-simbólica ou pré-cultural que, simplesmente, se volta sobre si mesma, dirige a si mesma seu olhar, em particular ao depósito onde conserva os rastros de sua memória, e se verte na linguagem narrativa como o meio neutro no qual expressa a articulação temporal do que viu (LARROSA, 1994, p. 70).

Larrosa (1994) pondera que o sujeito da autoconsciência não é imediatez, nem pura privacidade, nem acesso privilegiado, interioridade não mediada que se expressa no discurso. A narrativa, como modo de discurso, está já estruturada e pré-existe ao eu que se conta a si mesmo. Cada pessoa se encontra já imersa em estruturas narrativas que lhe preexistem e em função das quais constrói e organiza de um modo particular sua experiência, impõe-lhe um significado. A narrativa, ao invés de um espaço para a irrupção da subjetividade, da experiência de si, é o lugar da modalidade discursiva que estabelece tanto a posição do sujeito que fala (o narrador) quanto as regras de sua própria inserção no interior de uma trama (o personagem). A subjetividade está constituída na correlação implícita e nunca saturada entre três ordens radicalmente diferentes entre si, na medida em que cada uma delas ocupa uma dimensão distinta no espaço discursivo e tem suas próprias regras: o autor, o narrador e o personagem.

A construção e a transformação da consciência de si depende, para Larrosa (1994), da participação em redes de comunicação onde se produzem, se interpretam e se medeiam histórias. Depende do processo interminável de ouvir e ler histórias, de contar histórias, de mesclar histórias, de contrapor algumas histórias a outras, de participar, em suma, desse gigantesco e agitado conjunto de histórias que é a cultura. A constituição narrativa da experiência de si não é algo que se produza num diálogo íntimo do eu consigo mesmo, mas em um diálogo entre narrativas, entre textos. Na aprendizagem do discurso narrativo, através da participação em práticas discursivas de caráter narrativo, constitui-se e se modifica tanto o vocabulário que se usa para a autodescrição quanto os modos de discurso nos quais se articula a história de nossas vidas:

É no trato com os textos que estão já aí que se adquire o conjunto dos procedimentos discursivos com os quais os indivíduos se narram a si

mesmos. O processo pelo qual se ganha e se modifica a autoconsciência não se parece, então, com um processo de progressivo descobrimento de si, com um processo em que o verdadeiro eu iria alcançando pouco a pouco transparência para si mesmo e iria encontrando os meios lingüísticos para expressar-se. A consciência de si própria não é algo que a pessoa progressivamente descobre e aprende a descrever melhor. É, antes, algo que se vai fabricando e inventando, algo que se vai construindo e reconstruindo em operações de narração e com a narração (LARROSA, 1994, p. 71).

A história das formas nas quais os seres humanos construíram narrativamente suas vidas, segundo Larrosa (1994, p. 72), é também a história dos dispositivos que fazem os seres humanos contar-se a si mesmos de determinada forma, em determinados contextos e para determinadas finalidades. “A história da autonarração é também uma história social e uma história política. Por isso, as práticas discursivas nas quais se produzem e se medeiam as histórias pessoais não são autônomas”. Nelas, podem estar incluídos dispositivos sociais coativos e normativos de tipo religioso, jurídico, pedagógico, terapêutico, etc. Nesse sentido, tais práticas implicam também poderes da gestão social e política das narrativas pessoais. Implicam lugares nos quais o sujeito é induzido a interpretar-se a si mesmo, a reconhecer-se a si mesmo como o personagem de uma narração atual ou possível, a contar-se a si mesmo de acordo com certos registros narrativos.

Quarta dimensão: julgar-se. O desdobramento do sujeito, de acordo com Larrosa (1994), situado nas dimensões do ver-se, expressar-se e narrar-se, remetem para a constituição da subjetividade pelas máquinas óticas que estabeleciam o sujeito e o objeto da visão, pelos procedimentos discursivos que determinavam o sujeito e o objeto da expressão, pelas formas narrativas nas quais se articulavam temporalmente tanto o sujeito quanto o objeto da autonarração. Em todos esses casos, a constituição da experiência de si passava por uma forma de cisão do eu e, sobretudo, pelos procedimentos de mediação nos quais se estabeleciam as relações da pessoa consigo mesma.

Em um domínio constituído por valores e normas, o ver-se, o expressar-se e o narrar-se se estruturam no campo moral. Para Larrosa (1994, p.74), quando as distinções axiológicas derivadas da distinção básica entre bom e mau, ou das leis e normas de comportamento que têm que ver com o dever, a consciência se faz jurídica. “O ver-se, o expressar-se e o narrar-se no domínio da moral se constituem como atos jurídicos da

consciência. Isto é, atos nos quais a relação da pessoa consigo mesma tem a forma geral do julgar-se”.

De acordo com Larrosa (1994), o antecedente grego do termo jurídico, que vem do termo latino juízo (*judicium*), é a noção de “*krisis*”, que denota discernimento, eleição e decisão. “*Krisis*” aparece em discursos político-morais e em discursos técnicos (basicamente médicos). De “*krisis*” deriva tanto critério quanto crítica, palavra para discernir a marca própria de cada coisa, o “*kriterion*” que a distingue e em função da qual se a determina. Crítica designa uma espécie de arte da interpretação, uma técnica para o estabelecimento, apreciação e avaliação da realidade tendo em vista certos critérios que podem ser tanto objetivos e racionais quanto relativamente subjetivos e pessoais. Quando a realidade que se interpreta é uma realidade semiótica, um texto, a crítica será uma atividade que tem a ver com a avaliação de obras de arte (daí a crítica literária, teatral, cinematográfica, artística, etc.). Já quando se consolida a distinção entre ciência, moral e arte, estabelece-se também a distinção entre os critérios de valor que são a base do juízo na moral, e os critérios de gosto que fundamentem a crítica no domínio da estética.

Larrosa (1994) questiona: o que ocorre com o ver-se, o expressar-se e o narrar-se da reflexão, quando adotam a lógica axiológica da autocrítica? Entre o sujeito e seu duplo que se tornou visível como imagem no espelho, entre o sujeito e aquilo de si mesmo que se tornou visível ao dar-se ao olhar, é como se o sujeito da reflexão, além de possuir a capacidade de ver-se, tivesse também um critério ou padrão que lhe permitisse avaliar o que vê, criticar-se. Seja esse critério imposto ou construído, absoluto ou relativo, é o que lhe permite estabelecer o verdadeiro e o falso do eu, o bom e o mau, o belo e o feio. Sob um olhar criterial que transporta todo um conjunto de oposições, o visível pode ficar avaliado, distinguido por seu valor, marcado positiva ou negativamente. Por outro lado, o expressar-se, quando cai sob a lógica da autocrítica, não é senão exteriorizar o que foi avaliado, tornar pública uma atribuição de valor que teve previamente lugar na intimidade da consciência. A atribuição de valor assim expressada expõe tanto o que foi marcado positiva ou negativamente quanto o critério de valoração utilizado.

O narrar-se como autocrítica adota decididamente essa função de “prestar conta” de si mesmo segundo a lógica dos critérios de valor que servem de padrão da contabilidade. Se a autocrítica remete o ver-se, o expressar-se e o narrar-se a toda uma

lógica do critério e do valor, o julgar-se remete a uma lógica jurídica do dever, da lei e da norma:

O juízo, em seu sentido lógico, na medida em que toda proposição é um juízo, implica uma decisão sobre o que é. Não há *jus* sem *ratio*, sem razão, sem logos. Por isso o juízo é inseparável do ato que o diz. A jurisdição é o dizer o juízo, a inseparabilidade do *jus* e da *dictio*. E não há dizer sem um código no sentido ao mesmo tempo jurídico e lingüístico do termo. O código é a *ratio* do juízo. Por outro lado, *dicere*, é mostrar e discernir, assinalar com o dedo aquilo que se determina e no juízo (*indicere*), localizá-lo de delimitá-lo, estabelecer seu lugar (*locus*) e seus limites (*limes*), distingui-lo e separá-lo. O dizer-se do juízo é, então, algo assim como estabelecer uma rede geográfica de lugares e de contornos que se podem assinalar (LARROSA, 1994, p.75).

O que o juízo determina é um caso, diz Larrosa (1994). Mas um caso é o particular entendido a partir desse código, desprovido já de sua particularidade, da infinita diversidade das condições contingentes que o singularizam, de tudo aquilo que o tornaria ambíguo, ilimitado e, portanto, indizível. O juízo constitui algo em um caso jurídico ao suprimir sua acidentalidade, ao determiná-lo em relação à lei, ao fazê-lo cair na lei, em um lugar dessa rede geográfica que a lei constitui, ao dizer-se. O juízo, ao mesmo tempo, é generalizante (na medida em que despoja o acontecimento de sua particularidade e o constitui em caso) e singularizante (na medida em que localiza, discerne, separa).

Um dispositivo jurídico, diz Larrosa (1994, p. 75), constitui, pois, “em seu funcionamento mesmo, um juiz, uma lei, um enunciado e um caso”. No âmbito moral, enquanto que normativo e jurídico, ver-se, expressar-se e narrar-se se convertem em julgar-se. Julgar-se supõe, assim, dispor de um código de leis em função das quais se julga. Supõe que a pessoa possa converter-se em um caso para si própria, que se apresente para si própria delimitada, na medida em que cai sob a lei ou se conforma à norma.

Os procedimentos reflexivos de auto-observação, autoexpressão e autonarração seriam também, para Larrosa (1994), inseparáveis dos dispositivos que tornam os indivíduos capazes de julgar-se e governar-se; a si mesmos, de conduzir-se de uma determinada maneira de comportar e obedecer. A análise foucaultiana das disciplinas e do biopoder mostrou a mudança dos dispositivos regulativos baseados na lei para os dispositivos baseados na norma. Da concepção negativa do juízo, formulado em relação

à lei, fundado sobre o modelo do permitido e do proibido, a uma concepção positiva do juízo, baseado na norma, segundo o modelo da regulação, e no interior de procedimentos de inclusão pedagógica e/ou terapêutica.

Para Larrosa (1994, p.76), a separação da lógica da proibição e da transgressão à lógica da normalização e da disciplina aponta a seguinte diferença:

A norma, diferentemente da lei, pretende ser um conceito descritivo: média estatística, regularidade, hábito. Pretende objetividade: justificação racional. Mas o normal é um descritivo que se torna normativo. O normal se converte em um critério que julga e que valoriza negativa ou positivamente. E no princípio de um conjunto de práticas de normalização cujo objetivo é a produção do normal. Daí o caráter produtivo da norma, do qual as noções foucaultianas de disciplina e biopolítica dão exemplos principais. Assim, da divisão simples e binária da inclusão-exclusão, do lícito e do ilícito, se passa às complexas formas de categorização do normal e do patológico, do anormal e do desviado, do normal ou do que excede ou não chega à norma. O normal se converte, assim, em um critério complexo de discernimento: sobre o louco, o enfermo, o criminoso, o pervertido, a criança escolarizada. E um critério sustentado por um conjunto de saberes e encarnado nas regras de funcionamento de um conjunto de instituições. Por isso a norma está ancorada no saber; na medida em que fixa critérios racionais que aparecem como objetivos e, ao mesmo tempo, está ancorada no poder, na medida em que constitui os princípios de regulação da conduta segundo os quais funcionam as práticas sociais de disciplina.

No campo moral, diz Larrosa (1994), a construção e a mediação da experiência de si têm a ver com uma dimensão de juízo que pode ser estritamente jurídica (baseada na lei), normativa (baseada na norma), ou estética (baseada em critérios de estilo). Em todos os casos, teríamos a constituição simultânea de um sujeito que julga, um conjunto de critérios (um código de leis, um conjunto de normas ou uma série de critérios de estilo) e um campo de aplicação.

A experiência de si implicada na constituição da subjetividade, na dimensão do julgar-se seria, então, o resultado da aplicação a si mesmo dos critérios de juízo dominantes em uma cultura. O sujeito só pode pôr-se a si mesmo como sujeito reflexivo na medida em que está constituído por sua sujeição à lei, à norma ou ao estilo. Desse modo, a experiência de si, aquilo que a pessoa "vê" de si mesma quando se julga e aquilo que a pessoa "expressa" de si mesma no ato de enunciação de seu juízo, é algo que se constitui e se determina na operação mesma do juízo, naquilo que os sistemas

criteriais que possibilitam o juízo produzem como seu campo de aplicação (LARROSA, 1994, p. 77).

Larrosa (1994, p. 78) enfatiza que do mesmo modo que o discurso tinha uma espécie de primazia sobre a visão, que o dizer-se faz ver-se, o juízo é a dimensão privilegiada nos dispositivos pedagógicos de reflexão: “o julgar-se é o que faz dizer-se e o que faz ver-se”. A necessidade de julgar-se a si próprio em função da própria transformação é, então, desencadeante e reguladora de todas as atividades de auto-observação e de todos os mecanismos discursivos de auto-observação e de todos os mecanismos discursivos de autoanálise que estão incluídos na "reflexão sobre a prática".

Quinta dimensão: dominar-se. As pessoas são induzidas a julgar-se com vistas a uma certa administração, governo e transformação de si, em relação à lei, à norma, ao valor. Esse fazer algo consigo mesmo é uma ação que afeta algo. Tal afetar, de acordo com Larrosa (1994, p. 78): “é justamente a definição foucaultiana de poder. O poder é uma ação sobre ações possíveis”. Uma ação que modifica e estabelece ações, às vezes, capturando-as e dirigindo-as, seja impulsionando-as e contendo-as, ativando-as ou desativando-as.

As noções de disciplina, de governo, de biopolítica, de poder pastoral são algumas dessas modalidades de captura. Mas nelas, ressalta Larrosa (1994), estão as relações de poder, as ações de afetar, que constituem os dois termos da relação, tanto o sujeito quanto o objeto do poder. Os indivíduos, os grupos e as populações só se constituem a partir das forças nas quais o poder se faz presente. A história dos indivíduos ou das sociedades é a história das relações de poder que os produzem como tais: indivíduos ou sociedades.

O poder, para afetar, traz a luz, fala e obriga a falar, e julga. O ver, o dizer e o julgar são, desse ponto de vista, parte das operações de constituição do que é afetado. O caráter constitutivo com respeito à experiência de todas essas operações de visibilidade, de enunciação e de juízo deve ser analisado do ponto de vista das relações de poder. O mesmo se aplica à experiência de si. A experiência de si, desde a dimensão do dominar-se, não é senão o produto das ações que o indivíduo efetua sobre si mesmo com vistas à sua transformação. Tais ações dependem de todo um campo de visibilidade, de enunciabilidade e de juízo (LARROSA, 1994, p. 79).

Para Larrosa (1994), descrever tais dispositivos pedagógicos envolve duas questões. A primeira, diz respeito a fabricação e sujeição do próprio duplo: ver-se, a

dizer-se, ou a julgar-se são dispositivos de produção do duplo. A segunda diz respeito ao que esse duplo captura e como captura a si mesmo, isto é, que tipo de relações temos que estabelecer com nosso duplo.

As dimensões do dispositivo não são senão a materialidade e a forma de realização dessas operações de fabricação e de captura do duplo. Mas esse duplo não é a projeção espontânea do eu em uma espécie de reflexividade natural; antes, ele está constituído pela colocação de mecanismos óticos que determinam o que posso ver de mim mesmo e como posso vê-lo, os mecanismos discursivos que estabelecem o que posso dizer de mim mesmo e como posso dizê-lo, os mecanismos jurídicos que produzem com respeito a que e como posso julgar-me, as ações que constroem o que de mim pode ser afetado por mim mesmo e a forma desse afetar.

1.3 Conversação: estratégia necessária para uma abordagem narrativa

Iniciei, neste capítulo, o enredo vivenciado por educadores, alunos e gestores no desenvolvimento do projeto de educação patrimonial no município. Devido às dificuldades descritivas de saber ao certo o que de fato havia se passado, procurei refletir em nuances ensaísticas, inspirada por Larrosa (2003), para deixar fluir o encontro das palavras e dos pensamentos e o reavivar das lembranças do que se passou, num processo de imersão e reflexão frente aos problemas da prática educativa.

Abordei também procedimentos que contribuem para investigar as narrativas como instrumento de redescrição do eu, inspirada em Rorty (2007), no modo como a literatura pode favorecer a alteração de comportamentos, hábitos e ações, bem como para analisar sobre a produção e mediação do eu, conforme Larrosa (1994), a partir de dispositivos técnicos das práticas pedagógicas que possibilitam tanto a decifração quanto a transformação do si mesmo.

Proponho, ainda, para complementar o procedimento metodológico desta dissertação, a conversação, com um breve roteiro instrumental como apoio, para compreender a singularidade e o sentido da experiência, em aproximação as contribuições de Larrosa (2002), tanto a partir das minhas lembranças no ato individual de escrever o que se passou, quanto na dimensão coletiva do acontecimento a partir das

falas dos alunos, educadores e gestores do município. Por isto, o diálogo com os atores locais para favorecer o desenvolvimento deste enredo com as contribuições singulares daqueles que o vivenciaram.

São contribuições singulares, pois, como diz Larrosa (2002), duas pessoas ainda que enfrentem o mesmo acontecimento, não fazem a mesma experiência. O acontecimento é comum, mas a experiência é singular. Se a experiência é o que nos passa, o que nos acontece, o saber da experiência tem a ver com a elaboração do sentido do que nos passa. Um saber que revela ao homem concreto e singular, entendido individual ou coletivamente, o sentido ou o sem-sentido daquilo que se passa, de sua própria existência, de sua própria finitude.

Além disso, também serão consideradas as contribuições da perspectiva rortyana, na qual não se trabalha passo a passo, analisando um conceito após o outro ou verificando hipóteses após hipóteses. Ela funciona, antes, de forma holística e historicista, enfatizando a contingência. Ao invés de buscar explicar como a mente ou a linguagem funciona, isolando fatos que podem ser estudados sem referência à história ou isolando elementos da linguagem para explicar a racionalidade humana, a linguagem é tomada por Rorty (2007) como algo essencialmente contingente, ao não vê-la como um meio de expressão nem representação, sendo possível colocar de lado a ideia de que o “eu” e a “realidade” têm naturezas intrínsecas, naturezas que estão ali, à espera de serem conhecidas.

Com a substituição da epistemologia pelo historicismo, por não haver um terreno comum e racional em que se possa alcançar a verdade ou representar a realidade, mas narrativas que permitam compreender a realidade sob-determinada-descrição, Rorty (1994) sinalizou o abandono do paradigma epistemológico da fundamentação do conhecimento para um paradigma pedagógico da conversação contínua e plural²¹.

Em sintonia tanto às contribuições de Larrosa (2002), em considerar a dimensão coletiva da experiência, quanto de Rorty (1994), da conversação como um modo frutífero de aprendizagem, considera-se relevante conversar com os atores locais

²¹ Como foi visto no desenvolvimento do pensamento rortyano, sobretudo em “Contingência, ironia e solidariedade” (2007), com a ideia da redescricao, as noções de comensurabilidade ou incomensurabilidade dependem da abertura para a conversação. Assim sendo, no campo político, há uma direção da busca pelo consenso, já no campo privado há um apelo para demonstrar e chamar atenção para uma diferença.

envolvidos no Projeto Patrimônio, a fim de ascender as lembranças de cada um sobre este acontecimento, bem como compreender as ações realizadas no cotidiano escolar.

Ao invés de realizar uma composição de correspondências para representação do objeto na realidade, a conversação com os atores locais será útil para o desenvolvimento deste enredo, para além das minhas percepções e lembranças das práticas culturais do município, bem como para compreender o olhar dos próprios alunos e também dos educadores e gestores para o que havia de significativo nos riscos e rabiscos dos alunos na escola de ensino médio e o motivo de demandarem a realização de um projeto de educação patrimonial, sem, no entanto, ter a pretensão de obter um saber que explique a singularidade de um episódio subjetivo. Por mais que se busque analisar os riscos e rabiscos na escola de ensino médio, não será possível compreendê-los por completo, sabe-se que todo ato que faz laço ou discurso terá resultados insatisfatórios, mas é justamente nessa falta, na impossibilidade de realização completa, que tange o enigma da educação: o vir-a-ser no mundo.

Para compor o procedimento metodológico será utilizada a técnica de grupo focal em combinação com entrevistas, isto porque elas estão voltadas para a escuta do pesquisador enquanto mediador de uma conversação com os sujeitos da pesquisa.

De acordo com Barbosa e Gomes (1999, p. 2), as principais características dos grupos focais são:

- Cada grupo é organizado com pequeno número de pessoas (entre 7 e 12) para incentivar a interação entre os membros;
- Cada sessão dura de uma a duas horas;
- A conversação concentra-se em poucos tópicos (no máximo 5 assuntos);
- O moderador tem uma agenda onde estão delineados os principais tópicos a serem abordados. Estes tópicos são geralmente pouco abrangentes, de modo que a conversação sobre os mesmos se torne relevante;
- Pode haver a presença de observador externo (o qual não se manifesta) para captar reações dos participantes.
- Os GF's não são úteis para inferências precisas a respeito de toda a população.
- Utiliza questões e respostas não estruturadas, podendo contribuir trazendo novas idéias sobre o assunto que está sendo investigado.

O objetivo do grupo focal na presente pesquisa está voltado para entender o olhar dos alunos sobre o que a escola chamou de “pichações” e “deprecação ao patrimônio escolar”, de modo a favorecer a compreensão dos riscos e rabiscos na escola. De acordo com Angelina Gatti (2005), o trabalho com grupos focais permite

compreender processos de práticas cotidianas, ações, reações a fatos e eventos, comportamentos e atitudes de determinados grupos sociais, constituindo-se uma técnica importante para o conhecimento das percepções, crenças, hábitos, valores, linguagens e simbologias prevalentes em uma dada questão por pessoas que partilham alguns traços em comum relevantes para determinado objeto de estudo. Além disto, os grupos focais podem ajudar na obtenção de perspectivas diferentes sobre uma mesma questão e permitir a compreensão de ideias partilhadas, podendo ser empregados em combinação com outros instrumentos para aperfeiçoamento e aprofundamento da compreensão proposta, podendo contribuir ainda para gerar novas perspectivas de estudos futuros.

Como introdução ao direcionamento de cada grupo, é explicado aos participantes a importância da contribuição de cada um deles para a pesquisa, em expressar suas percepções e sentimentos sinceros sobre as questões colocadas, não havendo, portanto, respostas certas ou erradas. É ressaltado que as informações serão sigilosas e os nomes de cada um serão alterados. Na dinâmica da discussão do grupo é importante observar as “deixas” na fala dos participantes que possam ser aprofundadas, bem como as comunicações não-verbais e o ritmo de cada um.

O roteiro proposto, em anexo, foi estruturado com poucos itens, permitindo a flexibilidade na condução do grupo, sendo as primeiras perguntas mais gerais e mais fáceis de responder, de modo a facilitar a participação dos alunos, para posteriormente serem inseridos os itens mais polêmicos.

Em combinação ao grupo focal, optou-se por entrevistar educadores e gestores do município: secretário de cultura, secretária de educação, diretora e professores da escola de ensino médio, com o objetivo de analisar o olhar dos educadores sobre a política de educação patrimonial no contexto vivenciado no Projeto Patrimônio no município, bem como a interpretação que fazem sobre os riscos e rabiscos e o sentido dos mesmos para a escola.

De acordo com Miguel (2010), a entrevista como instrumento para investigação qualitativa tem sua eficácia profundamente ligada à concepção de linguagem e do discurso pressuposta não só durante a análise, mas também no desenvolvimento do intercâmbio com o informante. O entrevistador deve estar atento ao foco da entrevista, redirecionando a conversa quando necessário. Deve-se escutar ativamente, auxiliando a construção significativa dos participantes e promovendo o andamento da entrevista, saber explorar o riso, as pausas, o silêncio, os gestos corporais e as linguagens não-

verbais. Os momentos de silêncio e pausas durante a entrevista também podem constituir pontos significativos no contexto das falas e não devem ser substituídos por perguntas rápidas e improvisadas.

Do mesmo modo como ocorre ao procedimento do grupo focal, é importante, durante uma entrevista, que o entrevistador inicie suas perguntas de maneira ampla e conduza as falas dos entrevistados, procurando pedir esclarecimentos ao que não foi compreendido. Tanto em grupo, quanto individual, as perguntas/temas devem ser direcionadas com sensibilidade do mediador, de modo a contemplar as elaborações subjetivas presentes nas falas e expressões corporais, e captar zonas de sentido que favoreçam a interpretação do problema pesquisado, cujo propósito, nesta pesquisa, é compreender o potencial criativo e significativo das expressões dos alunos para a escola, suas implicações com as políticas públicas educacionais e a elaboração do sentido ou do sem-sentido desse acontecimento. Espero compreender ainda as possíveis contribuições das ações de educação patrimonial e, entre elas, verificar como se deu o uso das narrativas como elemento de transformação e redescrição no município.

Neste capítulo, busquei inspiração nos ensaios de Larrosa (2002 e 2011) sobre experiência, leitura e escrita. Deixei aflorar as ideias para direcionar o pensamento na medida em que percorria o caminho das palavras e das lembranças para refletir no sentido ou sem-sentido do acontecimento. Isto implicou, por um lado, uma dimensão pessoal da descrição do que se passou, por outro, numa dimensão coletiva daqueles que fizeram parte deste enredo.

Além disso, busquei construir um procedimento teórico-metodológico, inspirada em Rorty (2007), sobre o uso da literatura como elemento de transformação e redescrição, e também um procedimento de análise das práticas pedagógicas que constroem e medeiam a relação do sujeito consigo mesmo, no caso de Larrosa (1994). Ambos os procedimentos contribuem para o desenvolvimento, compreensão e análise deste enredo, ao problematizar as práticas pedagógicas orientadas para a transformação e redescrição da subjetividade, como também investigar sobre as possibilidades do uso da literatura no projeto de educação patrimonial.

A descrição do procedimento rortiano, desenvolvido aqui, terá uma contribuição maior no segundo capítulo, quando irei investigar sobre o modo como se deu o uso das narrativas na etapa de sensibilização das ações de educação patrimonial. Já o procedimento inspirado em Larrosa (1994) terá maior contribuição no desenvolvimento

do terceiro capítulo, quando darei continuidade à análise das práticas de mediação e produção da subjetividade realizadas no município. A conversação também terá uma presença maior no terceiro capítulo, enquanto resultado da compreensão do enredo a partir das minhas lembranças, dos atores locais e da junção teórica entre as contribuições de Larrosa (2002 e 2011), quanto à noção da experiência e sentido daquilo que se passa, e Rorty (2007), quanto a questão das práticas culturais e a redescrição dos sujeitos.

Embora haja uma ênfase maior desses procedimentos em momentos específicos da dissertação, os faço a título de orientação da escrita e da leitura, para a organização investigativa e analítica. Ressalto ainda que cada um dos procedimentos, quer sejam a verificação das estratégias redescritivas (I), a análise das práticas de produção e mediação do eu (II) e a conversação continuada (III), se dá como procedimentos complementares e se faz presente no desenvolvimento da pesquisa como um todo.

2) PONTOS E CONTRAPONTO DA EDUCAÇÃO PATRIMONIAL NO MUNICÍPIO

A metáfora é o sonho da linguagem e, como em todo o sonho, a sua interpretação reflecte tanto o intérprete como quem a origina. A interpretação dos sonhos requer colaboração entre alguém que sonha e alguém em estado de vigília, ainda que sejam a mesma pessoa; e o acto de interpretação é, ele próprio, um acto da imaginação. Tal como fazer uma metáfora, a sua compreensão é um esforço criativo, e muito pouco orientado por regras.

Donald DAVIDSON (2011. Trad. Pedro Serra. Universidade de Salamanca, on-line). **O que significam as metáforas?**

2.1 – O que os contos apontam sobre as ações de educação patrimonial?

Nesta seção irei descrever um conto utilizado na reunião de professores para refletir sobre as questões da cidadania e três outros contos utilizados nas escolas como etapa de sensibilização para o cuidado com o patrimônio público no município. Eles constituem as minhas lembranças das ações de sensibilização do projeto e também contribuem para a reflexão e o desenvolvimento do enredo da educação patrimonial. Tomando-os como ponto de partida do que se passou, irei investigar as possibilidades narrativas e redescritivas do uso da literatura, bem como verificar o que aconteceu e o que não aconteceu adequadamente para a alteração de comportamentos e mudanças de hábitos de ação.

Foi no final do ano letivo de 2011, quando fomos convocados, supervisores pedagógicos e diretores das escolas, para uma reunião com a secretária municipal de educação e a inspetora estadual de ensino. A queixa já era um problema conhecido por todos: o transporte escolar. Não era a primeira vez que nos reuníamos para isso e já havia sido feito um trabalho com cartilhas para orientar os alunos sobre a pontualidade no horário, pois ocorriam atrasos, prejudicando o roteiro. Dessa vez, o foco era a utilização e o cuidado com o transporte escolar, alguns veículos estavam em más condições de uso, embora passassem pela perícia semestralmente.

Além da recorrente necessidade de manutenção dos transportes que atendem aos alunos das escolas de ensino fundamental (escola F) e médio (escola M), residentes nas áreas rurais, a secretária de educação relatou outros problemas no descuido dos alunos com as escolas nos seguintes atos: colheres e pratos eram arremessados num lote vago durante a merenda e um episódio de quebra das grades externas, no caso de uma escola de nível fundamental, estouro de bombas, uso indevido dos extintores de incêndio e pichações no ambiente escolar, no caso do nível médio.

A inspetora educacional orientou sobre a necessidade de desenvolver um projeto para trabalhar a formação cidadã dos alunos, a sensibilidade de se sentir sujeito responsável no cuidado com o patrimônio. Disse ter observado, durante suas inspeções no município, um enfoque voltado para a questão do transporte escolar, entretanto, as escolas poderiam trabalhar de modo mais abrangente, envolvendo o patrimônio público, podendo adaptar às necessidades de cada escola, contribuindo para a conscientização e a valorização dos bens patrimoniais. Sugeriu, então, definir uma equipe de trabalho para elaboração do projeto, o qual foi implementado no ano letivo de 2012.

Nós, educadores, entendíamos a cidadania como um dever de formação da escola, do mesmo modo como escrevemos nos projetos políticos pedagógicos: “formar o cidadão crítico, participativo, autônomo”, entre outros adjetivos. Decidimos iniciar o projeto contando uma história, primeiramente aos educadores, a fim de propor ações de educação patrimonial para repercutir nos alunos, adotando como foco a sensibilização no cuidado com o patrimônio público enquanto uma atitude cidadã e consciente. Escolhemos uma história que envolvesse a temática da cidadania justamente por vir de encontro ao objetivo que propúnhamos, além de ajudar a refletir e re-significar um termo já tão gasto nas escolas.

Eu sugeri que trabalhássemos²² “As Aventuras de Pinóquio” para abertura do projeto. A proposta era refletir com os professores sobre a cidadania e a preservação

²² Essa sugestão veio a partir das minhas leituras dos livros de filosofia da educação de Paulo Ghiraldelli Jr., o autor também disponibilizava vídeos sobre a temática educacional e, entre eles, a releitura de Pinóquio com a questão da autonomia e da cidadania, no qual considerei interessante compartilhar nas escolas e aproveitar na elaboração das ideias que surgiam para a execução do projeto. Até então eu não era leitora de Rorty, e não sabia ao certo como utilizar as narrativas como elemento de formação/redescrição. Também não era leitora de Larrosa, com suas reflexões da transformação do leitor na experiência da leitura. Mesmo assim, propus trabalharmos as histórias para a sensibilização dos alunos, e assim fizemos. O vídeo citado está disponível em: http://www.youtube.com/watch?v=JOUjqdv3tjw&list=PL1147EBE14156CBF5&index=5&feature=plpp_video. Acesso em 07 mai. 2012.

patrimonial. A abertura do ano letivo de 2012 foi o pontapé inicial do Projeto Patrimônio, enquanto estratégia para propor com os educadores um processo de conscientização para o cuidado com o patrimônio público.

Durante a reunião,²³ pontuou-se os aspectos simbólicos dos personagens para o contexto educativo. Foi citada a interpretação de Ghiraldelli Jr. (2011): Pinóquio representa a história da pedagogia moderna - a escola é o lugar que forma o cidadão. Foi dito que Carlo Coloddi (Pseudônimo de Carlo Lorenzini, jornalista e escritor italiano) escreveu a narrativa em 1883, como uma metáfora para que as crianças se tornassem sujeitos modernos.

Refletimos sobre os papéis dos personagens: a Fada Azul, habitante dos sonhos de Gepetto, na versão da Disney, a qual confere o dom da vida ao Pinóquio, promete que ele poderá ser um menino de verdade se souber diferenciar o certo do errado, ir para escola, ser valente, sincero e generoso. Ou, na versão de Nasseti, a Menina dos Cabelos Azuis, que orienta Pinóquio para que ele seja um garoto de bem, honesto e estudioso, pois só assim deixará de ser um boneco e poderá se tornar um homem. O Grilo falante, a voz externa que representa a consciência de Pinóquio, algo que ele não tinha. A raposa e o gato, dois malandros que desencaminham Pinóquio da escola, levando-o para a “ilha dos brinquedos” onde se transforma num burrinho, no caso do filme, e para o “campo dos milagres” onde as moedas recebidas do diretor Come-Fogo deveriam se multiplicar se não tratasse de uma tapeação, no caso do livro, e depois sim, incentivado por Pávio, amigo arteiro de Pinóquio, partem juntos para o “país dos brinquedos”.

A lição pedagógica de Collodi, segundo Ghiraldelli Jr. (2011), é de que as crianças que seguirem para a escola poderão ser sujeitos autônomos, isso irá acontecer se não se desviarem do caminho. Por um lado, o ideário da subjetividade moderna demanda um sujeito responsável por seus atos, consciente de si mesmo, dos seus pensamentos, capaz de exercer a cidadania e a autonomia. Por outro, leva-nos a repensar o ideal iluminista de educação.

²³ A tradução norteadora da reunião foi a de Pietro Nasseti, sendo destacados alguns trechos, embora o texto integral não tenha sido lido pelos professores. Também foram apresentadas algumas cenas do filme de Walt Disney, versão mais conhecida da história com algumas alterações da tradução de Nasseti. Na tradução de Nasseti (2005), enquanto Gepetto esculpia o boneco, este já se tornara levado, roubando-lhe a peruca e demonstrando más criações, diferente da versão da Disney (1940), cuja madeira fora esculpida tranquilamente e de tão bom resultado despertou em Gepetto o desejo de ser pai, sendo atendido em seus sonhos pela Fada Azul.

Os professores comentaram sobre a disciplina dos alunos em seguir as normas da escola, como uma forma de autonomia, entretanto, ponderaram que o comportamento dos alunos na presença dos educadores é um e na ausência é outro, e, nesse caso, os alunos estão no campo da heteronomia, pois demandam a presença de uma autoridade para agirem corretamente, conforme as regras da escola.

Foi falado ainda sobre a complexidade das atribuições escolares, indo desde os conteúdos formais aos valores e princípios morais e éticos. Como garantir a formação integral dos alunos diante das muitas dificuldades de aprendizagem e outras necessidades educacionais específicas? Muitos alunos, com as dinâmicas atuais de aprovação continuada, têm progredido nos estudos do fundamental ao médio sem ter boas noções de leitura, escrita e sem dominar conceitos matemáticos elementares.

Não é muito difícil aparecer tais problemas nas diversas temáticas trabalhadas em reuniões pedagógicas dos diferentes níveis de ensino, são queixas frequentes nos encontros entre educadores: a formação do cidadão crítico e autônomo é algo que pode ser comparado ao milagre de transformar o boneco em um menino de verdade.

Depois de refletirmos e conversarmos sobre “Pinóquio”, foi sugerido a cada escola escolher uma história para contar para os alunos com o objetivo de desenvolver a primeira etapa do projeto de sensibilização dos alunos para zelar pelo patrimônio público. Também ficou combinado que haveria no mês seguinte um próximo encontro com os responsáveis pelo projeto de cada uma das escolas para relatar como foi trabalhado esta etapa inicial e decidir como seriam as próximas ações.

Considerando que o projeto pressupõe que para manter a integridade do patrimônio público era preciso trabalhar a formação cidadã, questiona-se: É possível educar para a cidadania? Que cidadania é essa? A questão da cidadania²⁴ que se coloca nas escolas é uma repetição de referências tomadas tanto da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) como dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), conforme especificado nos projetos políticos pedagógicos: entende-se a cidadania como o posicionamento crítico, a conscientização dos direitos e deveres, discernimento entre o certo e o errado. A escola tem em si o objetivo de preparar os educandos para serem responsáveis e solidários, formar cidadãos capazes de atuar com dignidade e compromisso social. Ao final da educação básica, os educandos devem ter desenvolvido

²⁴ A abordagem que tomo a seguir é uma consequência das reflexões realizadas na reunião de abertura do Projeto Patrimônio com a temática da cidadania. Infelizmente, devido aos demais afazeres do cotidiano escolar, não houve tempo hábil para discutir as demais questões com os educadores das escolas.

as capacidades necessárias para compreender a realidade e participar das relações sociais, políticas e culturais. Este é o ideal de aluno que se quer formar.

Sabe-se, desde o século XIX até o final do século XX, do movimento questionador diante de tal ideal. Na visão apresentada por Hannah Arendt (2011), por exemplo, em “Entre o passado e o futuro”, há uma crise profunda no mundo contemporâneo: a época moderna representa um momento de ruptura do homem com os valores tradicionais da antiguidade e da religião, alterando a orientação dos homens no mundo e deixando-os sem referências supremas para seguir. Essa crise é política e seu sintoma mais significativo foi ter se espalhado para as áreas pré-políticas, remetendo à perda de autoridade na criação dos filhos e na educação.

O exercício da cidadania, de acordo com Arendt (2011, p. 192), é algo que ocorre na vida “activa”, no campo da política, envolve as ações dos indivíduos na “pólis”, ou seja, na cidade. É no campo da política que o homem pode exercer a cidadania e potencialidades da vida humana, isso só é possível através da liberdade. “Sem ela, a vida política como tal seria destituída de significado. A ‘raison d’être’ da política é a liberdade, e seu domínio de experiência é a ação” (ARENDR, 2011, p. 192).

A criança em formação implica em duas responsabilidades contraditórias: a família tem o papel de proteger os filhos e introduzi-los ao mundo. É na segurança da vida privada que a vida da infância se mantém protegida, o lar é o escudo contra o mundo, do aspecto público do mundo, não só das crianças, mas também dos adultos. Além de proteger a criança do mundo, quem educa também tem responsabilidade de ensinar a proteger e conservar o mundo, próprio da construção humana, conjunto de artefatos e instituições duráveis, permitindo que os homens estejam continuamente relacionados entre si.

Arendt (2011, p. 235) explica que a escola é o local onde interpomos a criança entre o domínio privado do lar e o mundo, com o fito de fazer com que seja possível a transição de alguma forma da família para o mundo. A escola pode representar, em certo sentido, o mundo, mas não é o mundo de fato, nem deve fingir sê-lo. Ela é uma instituição onde o comparecimento das crianças não é exigido pela família, mas pelo Estado, o mundo público. Os educadores têm a responsabilidade de introduzir, aos poucos, as crianças no mundo, cuidando para que entendam o mundo como ele é: em contínua mudança.

Diante da dupla responsabilidade educacional no desenvolvimento da criança e na continuidade do mundo, há uma perda de fundamento do próprio mundo e do sentido de ser e estar no mundo e na relação de si mesmo com o outro. Tal perda é característica da crise política e está correlacionada com a quebra de paradigmas do conhecimento na própria ciência, na qual não há uma verdade fundamental²⁵, repercutindo para uma generalização da crise na religião e na educação. Isto não acarreta, pelo menos não necessariamente, nos dizeres de Arendt (2011, p. 132), “a perda da capacidade humana para construir, preservar e cuidar de um mundo que pode sobreviver e permanecer um lugar adequado à vida para os que vêm após”. A crise implica em olhar com novos olhos para o novo ser que vem ao mundo, a criança, sujeito que se pretende educar para vir a ser cidadão.

Larrosa (2011) reelabora a noção arendtiana da natalidade, a partir da noção de alteridade, e questiona a ideia da educação como fabricação, daquela que toma a infância já definida e decidida no que é, supõe saber suas carências e aspirações. Nessa perspectiva, a alteridade daquele que nasce fica reabsorvida numa identidade pressuposta, a infância assim se reduz então às práticas da segurança do saber e do poder ao que ela pode ter de inquietante, enigmática e ameaçadora.

A infância como um enigma, não como um objeto do olhar arrogante do saber e, sim, da inversão do olhar: a infância como algo que escapa e interpela ao olhar para o outro e para o mundo. Um olhar de descobertas, para o que já existia antes, continuará existindo e se transformando por outros olhares, mantendo o seu mistério e o seu modo independente. Uma educação aberta para um porvir indeterminado e infinito, na descontinuidade e na diferença, irreduzível à reprodução do mesmo.

Possibilitar o acontecimento do novo, estar aberto para a natalidade, ao novo ser que vem ao mundo, tão simplesmente, como pontuou Arendt (2011), não é produzir um projeto de intervenção baseado na autoridade do adulto sobre os seus saberes do mundo e da criança, mas reconhecer como próprio da condição humana a chegada de cada nova geração no interior de um mundo que já existia e continuará existindo, quer dizer, não se pode preparar uma nova geração para um novo mundo, mas sim, buscar através das crianças as possibilidades de renovação como um espaço aberto para uma nova forma de experiência do mundo e de si mesmo.

²⁵ Em sintonia com Arendt sobre a questão da verdade, Larrosa pondera (2010, p. 156): “(...) a verdade não se entende a partir do modelo positivo do saber científico, como correspondência entre as proposições e os fatos. A conclusão, óbvia, é que tanto a realidade quanto a verdade perdem seu caráter imperativo”.

O espaço público contemporâneo se dá na diversidade, as palavras se fragmentaram em múltiplos dizeres, no falar e agir tingido na multiplicidade de cores para além da representatividade, ou seja, nas possibilidades representativas das quais já não há um caráter único construtivo da realidade no qual se possa fixar, e é neste espaço atual da pluralidade que se vislumbra a vida política. O que se pode fazer, nesse contexto, é repensar o atual espaço público e o papel da escola tanto no cuidado do mundo da criança quanto no cuidado da criança no mundo e, ainda, perceber que o mundo demanda novas formas de falar e de agir em narrativas diferenciadas e plurais.

Como elementos significativos neste jogo de narrativas contemporâneas, destaca-se, pensando em Arendt (2011) e Larrosa (2010), um deslocamento das palavras enquanto significado comum entre iguais da vida pública na antiguidade para as palavras enquanto significados plurais na diversidade da vida pública atual. A primeira denominou a isto como uma crise, e o segundo, como um vazio. Em ambos a esperança está exatamente aí: uma crise de oportunidade ou um vazio da possibilidade.

Retornando às ações do projeto, após as reflexões da cidadania sobre “As aventuras de Pinóquio”, formamos equipes de trabalho para elaborar e executar a etapa de sensibilização dos alunos nas escolas, por meio de contos escolhidos pelos educadores²⁶: “A menina do vestido azul”, na educação infantil e escola fundamental I (escola I), “O pequeno príncipe”, no ensino fundamental II (escola F) e “O espelho”, no ensino médio (escola M). Depois disso, ocorreram outras ações do Projeto Patrimônio no município.

A menina do vestido azul²⁷ é a história de uma criança que tinha as roupas velhas e ganhara um vestido azul do professor. Sua mãe, ao perceber que o vestido era lindo, decidiu que a filha não poderia mais ir suja para a escola. Os pais da menina resolveram arrumar a casa para morar uma menina tão bonita. Os vizinhos inspirados naquela casa também se puseram a arrumar suas casas, melhorando o bairro. Através desta ação surgiram outras pelo município, pois o prefeito resolveu arrumar as ruas, que

²⁶ Cada escola destinou um professor responsável para decidir qual história seria mais apropriada para sensibilização dos alunos no cuidado com o patrimônio público, não houve um encontro específico para decidir quais seriam mais apropriados ou o modo como seriam desenvolvidos. O conto de Machado de Assis foi uma sugestão minha e eu o desenvolvi com a minha turma do magistério no ensino médio. Foram divididas equipes de trabalho com professores responsáveis para realizar diferentes tarefas de modo a abranger a temática da educação patrimonial em sintonia com os conteúdos lecionados em cada nível de ensino e ficou a cargo dos professores determinarem como faria tal relação com a sua disciplina específica.

²⁷ Autor desconhecido.

inspirou outros municípios e assim sucessivamente. De acordo com a narrativa, o professor que não tinha a intenção de gerar tamanha transformação fez a sua parte, dando o primeiro passo.

A escola, para trabalhar o conto, investiu em um elemento surpresa: “Vem aí a menina do vestido azul!” que ficou escrito nos murais e despertou expectativa e curiosidade dos alunos alguns dias antes da história ser contada por uma moça com vestido azul. Depois, as crianças realizaram desenhos para relatar a história no papel com tinta e colagem e expuseram os trabalhos no mural.

O vestido simbolizou, por um lado, a diferença que o professor pode fazer na vida individual e social dos seus alunos. A nova vestimenta foi motivo de admiração na família, influenciando uma mudança na casa e na comunidade. Por outro lado, o vestido pode ser interpretado como uma metáfora do papel do professor em transformar o aluno em uma versão melhorada de si mesmo e da vida em sociedade. Entretanto, se tudo se resolvesse mesmo ao dar um vestido para uma criança, não existiriam tantos outros problemas sociais: violência urbana, pobreza, banditismo, como exemplos. Tais contextos não se resolvem com um vestido azul. Diante de tantos problemas complexos, talvez o vestido azul não seja uma boa metáfora, isto porque, certamente, ele não é uma solução política.

Ao contar histórias como essa - são válidas e significativas para as crianças em formação - ainda assim, a escola deve ter o cuidado em explorar a mensagem transmitida, a fim de questionar com as crianças se o contexto faz mesmo sentido, ou seja, se um vestido seria uma boa solução. Tomar o drama da menina do vestido azul como um problema complexo, no qual havia um descuido da família para com ela, permitiria fazer algumas redescritões²⁸ da história com as crianças.

A escola poderia fazer suposições e aguçar o pensamento reflexivo, a capacidade imaginativa e o julgamento moral dos alunos com questionamentos como: Por que a menina ia suja para a escola? Qual possibilidade se pode imaginar nesta questão? Será que a família da menina não tinha condições básicas de higiene em casa? Poderiam ser exploradas possibilidades de se colocar no lugar do outro e pensar nas condições de sofrimento alheio com perguntas como: E se a menina morasse num bairro distante,

²⁸ Nos termos de Rorty (2007) em sentido de relevância moral: interpretar as tentativas de representação do homem e do mundo para transformá-las ao interpretá-las e redescrivê-las em novas imagens que nos levarão a novas condutas melhores daquelas que conhecemos até então.

afastado do centro urbano numa casa feita de barro, sem banheiro, energia elétrica e água encanada? Um vestido azul pouco seria útil numa situação dessas. Se fosse mesmo o caso, quais providências deveriam ser tomadas? Quais pessoas deveriam ser contatadas para ajudar a família da menina? Feitas tais perguntas para as crianças, o professor inicia com elas condições de tencionar e reconstruir a história com outras possibilidades e recursos.

Outras questões que poderiam ser postas além da questão da higiene: crianças passando fome, pobreza, violência. São problemas que perpassam pela escola, mas vão muito além dela, demandando soluções sociais e políticas. Isto não ocorreu na escola onde a história foi contada, fizeram um suspense de que lá iria uma menina do vestido azul, as crianças criaram expectativas e estavam empolgadas para assistir ao teatro no dia em que a menina chegou lá, tiraram fotos e depois fizeram desenhos para retratar a história.

Faltou explorar com as crianças uma problematização da história que ajudaria a pensar em algo além do vestido azul como proveniente da mudança do mundo, indo desde a casa da menina ao Estado. Seria importante refletir com as crianças que talvez um vestido não possibilite condições necessárias de mudar uma casa e outras casas ao redor, porque isto demanda investimentos nem sempre possíveis de realizar.

Trabalhar com narrativas requer comparar experiências com outras experiências, relacionar casos com outros casos, expor desenhos, projetar soluções, debater e avaliar ações. Isto pode ser feito com todas as histórias que sejam discutidas em sala de aula, como reportagens, temas de novela ou contos. Criam-se condições de pensar outras perspectivas da história. No caso da menina do vestido azul, poderia ser que a escola, por intermédio do olhar do professor e exposição do problema para o coordenador pedagógico, contatasse a assistente social do município e a mesma, ao visitar a casa da menina, percebesse que a residência nem tinha banheiro, o que demandou encaminhar o problema para prefeitura por se tratar de um caso de saneamento básico.

Além desse exemplo, outras versões podem ser exploradas e os alunos devem ser incentivados a participar na criação de outras histórias, ao pensar sobre outros problemas e analisar outras soluções. Poderia, por exemplo, redescrever a história como “a escola da tinta azul”, no caso de ter no município uma escola que se encontrasse com as paredes descascadas, mobílias velhas e rabiscadas. Nessa nova versão, descobre-se que existe uma política do governo de Minas que cuida de questões relativas à educação

patrimonial, o que seria proveitoso discutir não só com os alunos, mas com os outros professores nas reuniões pedagógicas. Os educadores poderiam pensar em uma escola que, além de nova reestruturação física, também demandasse melhor remuneração e seleção dos professores para mantê-los com dedicação em horários razoáveis que permitissem oferecer melhor qualidade da educação pública.

A história, então, seria mais bem trabalhada ao provocar que todos pensassem juntos em novas propostas para a menina que ia suja para a escola e o que elas implicariam para o professor da menina, para a escola e a comunidade, em termos de responsabilidade desses setores para o desenvolvimento e transformação social. Ao realizar essas problematizações, nesta e em outras histórias, a escola estaria contribuindo para tecer novas narrativas, descrições e redescritões acerca de questões importantes para se discutir com os alunos, que tangem inclusive ao cuidado com o patrimônio público.

Quando a escola contribui para o desenvolvimento de novas narrativas, em termos pedagógicos, está favorecendo a capacidade de interpretação das informações e das novidades que nos chegam a todo o momento, às vezes de modo absoluto e em tom autoritário da verdade, sendo necessárias alterações e reconstruções. Ao invés de trabalhar a partir de um significado convencional e unívoco, propõe-se refletir em novos vocabulários e novos elementos para criar novas e melhores descrições de nós mesmos e do mundo, introduzindo assim, narrativas redescritivas²⁹, enquanto instrumentos de mediação e produção da cidadania, de desenvolvimento moral.

“O pequeno Príncipe”, de Antoine Saint-Exupéry, foi contado para os alunos do ensino fundamental II, a passagem destacada foi a do último planeta visitado pelo príncipezinho: Eis que o personagem se depara, na Terra, com cinco mil rosas igualzinhas num só jardim, justo ele que acreditara possuir a única rosa do mundo em seu asteroide distante. Foi nesse dia triste que conheceu a raposa, ela o ensinou uma lição que tornara, provavelmente, a de mais destaque do livro: apesar de haver milhares

²⁹ Termo utilizado por Ghiraldeili (2007) em “O que é pedagogia?” como instrumento de construção da cidadania, em termos de tarefa pedagógica, de saber mostrar para cada narrativa que chega, no sentido genérico da informação, que ela pode ser redescrita. Também utilizado por Silva (2011) em “Narrativa e educação: algumas reflexões a partir de Benjamin, Kundera e Rorty” especificamente para descrever a opção de Rorty pela narrativa em detrimento da teoria, enquanto uma esperança na capacidade de contar histórias sobre os sofrimentos, proporcionando a imaginação e a sensibilidade para se colocar no lugar do outro ao compreender que todos são passíveis de sofrer dores e humilhações.

de rosas no mundo, a rosa de seu pequeno planeta era a única mantenedora de seu afeto, por ela é que nutre sua amizade e a faz diferente de todas as demais rosas.

Disseram aos alunos: “cativar é criar laços, tornar-se responsável por aquilo que cativas, dar sentido aquilo que se conhece”. Assim é a escola, onde criamos nossos laços e fazemos amigos, é a única entre tantas outras escolas do mundo. É dela que vamos cuidar, por ela somos responsáveis, se ela nos cativou.

Cada escola fez a sua escolha na etapa de sensibilização e nas atividades desenvolvidas com os alunos das ações de educação patrimonial, as coisas se passavam simultaneamente nas escolas entre as demais atividades curriculares. Ocorreram outros encontros com os educadores, mas sempre para apresentar o que já havia sido feito em tempo corrido, não sendo possível uma conversa entre os educadores para se pensar e avaliar o que se fazia.

Ao fazer as coisas isoladas e corridas demais, algo passou despercebido na história do “Pequeno Príncipe” que continha uma mensagem pedagógica importante para se discutir entre os educadores dos diferentes níveis de ensino nos encontros do Projeto Patrimônio.

As histórias simples demandam atenção, pois algo relevante tende a passar despercebida na simplicidade, tal como passou no trecho a seguir que traz um ensinamento pedagógico importante para se pensar no cotidiano escolar do município: o pequeno príncipe encontra um piloto que fora desencorajado da carreira de pintor quando menino, pois ao mostrar o seu desenho da jiboia engolindo um elefante, todas as pessoas grandes o repreendiam para que parasse de perder tempo desenhando um chapéu e fosse cuidar das coisas sérias.

O piloto estava concentrado a consertar seu avião e o principezinho pediu que lhe desenhasse um carneiro:

Como jamais houvesse desenhado um carneiro, refiz para ele um dos dois únicos desenhos que sabia. O da jiboia fechada. E fiquei estupefato de ouvir o garoto replicar:

- Não! Não! Eu não quero um elefante numa jiboia. A jiboia é perigosa e o elefante toma muito espaço. Tudo é pequeno onde eu moro. Preciso é dum carneiro. Desenha-me um carneiro (SAINT-EXUPÉRY, 2006, p. 14).

A resposta surpreendeu o piloto, pois o principezinho era sensível diante da capacidade expressiva das crianças e tinha condição de compreender a novidade que cada uma trazia em sua infância.

Se as aventuras do boneco de madeira favorecem o pensamento sobre a complexidade da educação, da responsabilidade da escola em tornar as crianças meninos de verdade - cidadãos modernos, “O Pequeno Príncipe”, por sua vez, traz logo em suas primeiras páginas algo que possibilita uma conversação entre as histórias no que tange o papel da educação.

Temos que formar o cidadão, mas isso não se faz colocando os alunos numa forma para produzir um ideal de sujeito moderno. Com Larrosa (2002) podemos refletir sobre a (trans)formação, ou seja, nas possibilidades de produção e mediação do sujeito, a partir da elaboração de sentido do que se passa. Algo simples, porém trabalhoso, já que não dá para antecipar o resultado. Transformar não é percorrer um caminho até um objetivo previsto, mas uma abertura ao desconhecido, ao acontecimento que não se pode “pré-ver” nem “pré-dizer”, da ordem do inesperado.

O desenho do elefante sendo engolido pela jiboia traz ao olhar do adulto algo que, por não ser previsível, acaba passando despercebido, aquilo que Larrosa (2010) tratou em seu ensaio “O enigma da infância” sobre a alteridade na educação:

A infância como um outro não é objeto (ou objetivo) do saber, mas é algo que escapa a qualquer objetivação e que se desvia a qualquer objetivo: não é o ponto de fixação do poder, mas aquilo que marca sua linha de declínio, seu limite exterior, sua absoluta impotência: não é o que está presente em nossas instituições, mas aquilo que permanece ausente e não-abrangível, brilhando sempre fora de seus limites. Assim, a alteridade da infância não significa que as crianças ainda resistam a serem plenamente capturáveis por nossos saberes, nossas práticas e nossas instituições, nem sequer significa que essa apropriação talvez nunca poderá realizar-se completamente. A alteridade da infância é algo muito mais radical: nada mais, nada menos que sua absoluta heterogeneidade em relação a nós e ao nosso mundo, sua absoluta diferença. E se a presença enigmática da infância é a presença de algo radical e irreduzivelmente outro, ter-se-á de pensá-la na medida em que sempre nos escapa: na medida em que inquieta o que sabemos (e inquieta a soberba da nossa vontade de saber), na medida em que suspende o que podemos (e a arrogância da nossa vontade de poder) e na medida em que coloca em questão os lugares que construímos para ela (e a presunção da nossa vontade de abarcá-la). Aí está a vertigem: no como a alteridade da infância nos leva a uma região em que não comandam as medidas do nosso saber e do nosso poder (LARROSA, 2010, p. 185).

Ao se esquecerem da criança que já foram um dia, os adultos acreditam dotar de um saber e poder sobre a criança advindo dos manuais de psicologia infantil, fundamentalismos sociológicos e filosóficos da educação, estudos que certamente dizem respeito às demandas das crianças, contudo, pondera Larrosa (2010, p. 195): “(...) a

verdade da infância não está no que dizemos dela, mas no que ela nos diz no próprio acontecimento de sua aparição entre nós, como algo novo”.

Entender a educação como um modo de receber aquele que nasce exige uma renúncia de saberes e do poder para assim deixar acontecer a novidade que a criança traz consigo em seu nascimento. Então, ao olhar para o desenho de uma criança, enquanto os olhos de adulto não são capazes de enxergar o que há de significativo naquele traço, pode-se investigar, pode-se ouvir o que a criança tem a dizer sobre seu desenho, embora, como esclarece Saint-Exupéry (2006, p. 10): “As pessoas grandes não compreendem nada sozinhas, e é cansativo, para as crianças, estar toda hora explicando”.

Há de se compreender que cada criança carrega consigo um tesouro escondido - um enigma. Onde menos se espera há uma cobra engolindo um elefante, ou um carneiro oculto por uma caixa de madeira com furos. Um tesouro, ainda que se mostre, não estará totalmente revelado, quer dizer, o enigma da infância poderá apresentar uma face visível, mas jamais se esgotará em seus significados.

Não é de se estranhar, a respeito das pessoas grandes, que ao olharem para os riscos e rabiscos dos alunos nas paredes da escola do ensino médio, os mesmos sejam considerados como pichações. Talvez há sentidos vazios na escola que fazem as coisas passarem despercebidas, por ela ter se tornado fechada em seu próprio mundo, em um universo repetitivo, tal como os planetas das pessoas sérias que o príncipezinho conheceu.

De acordo com Larrosa (1994), há um esvaziamento das práticas pedagógicas ao se colocarem como lugares institucionalizados de mecanismos de produção do sujeito, nos quais buscam por uma educação moral a partir de atividades voltadas para a “clarificação de valores”, que proporcionarão a verdadeira natureza da pessoa humana – autoconsciente e dona de si mesma.

Contar a história do “Pequeno Príncipe” e frisar que se é eternamente responsável pelo que cativas, enquanto clarificação de valores apenas, para, em seguida, propor aos alunos que construam uma maquete da escola com o que a difere de todas as outras do mundo, é continuar repetindo o que fizeram em “A menina do vestido azul”, ou seja, fazendo a regulação da história relacionada ao Projeto Patrimônio sem, no entanto, reelaborar o significado da narrativa, a fim de correlacionar a história ao que se passa no cotidiano, examinar e modificar a prática educativa.

O espaço escolar tem se tornado fechado e repetitivo, pois não proporciona aos educadores e educandos oportunidades para se pensar e argumentar questões que possibilitem a transformação das práticas culturais no campo argumentativo e para além dele, ou seja, para um campo onde haja coerência entre o discurso lógico ou argumentativo e as atividades escolares.

“O espelho”, de Machado de Assis, foi o conto escolhido no ensino médio, publicado em 1882 no livro “Papéis avulsos”. Trabalhamos sobre a fragilidade da identidade, após a leitura e a discussão do texto, foi proposto um exercício narrativo sobre a alma externa, nos termos do autor, que parecesse predominar na escola.

A alma exterior é relatada como uma segunda alma pelo personagem Jacobina, ao descrever para os amigos a experiência do tempo que esteve no sítio da tia para comemorar sua aprovação no concurso de alferes:

O alferes eliminou o homem. Durante alguns dias as duas naturezas equilibraram-se; mas não tardou que a primitiva cedesse à outra; ficou-me uma parte mínima de humanidade. Aconteceu então que a alma exterior, que era dantes o sol, o ar, o campo, os olhos das moças, mudou de natureza, e passou a ser a cortesia e os rapapés da casa, tudo o que me falava do posto, nada do que me falava do homem. A única parte do cidadão que ficou comigo foi aquela que entendia com o exercício da patente; a outra dispersou-se no ar e no passado (ASSIS, 2006, p. 138-139).

Ao fim de três semanas no sítio, tudo ia às mil maravilhas, hospedado em um bom quarto no qual colocaram um espelho folheado de ouro, a melhor peça da casa. Sentia-se outro homem, totalmente novo, exclusivamente alferes. Até o dia que sua tia teve de se ausentar e os escravos resolveram fugir. Ao se deparar sozinho no local, percorreu toda casa sem encontrar nenhum ente humano, experimentou uma sensação pior do que ter morrido, a solidão tomara proporções enormes.

Desde que ficará só, não olhara uma só vez para o espelho, por um impulso inconsciente, receio de se achar dois, ao mesmo tempo, naquela casa solitária; e, se tal explicação é verdadeira, nada provará melhor a condição humana: ao fim de oito dias, Jacobina foi de veneta olhar-se no espelho, procurando justamente se achar dois.

Nota-se a ironia de Machado frente ao objetivismo predominante em sua época. Ao declarar a alma humana enquanto dupla, não há para o autor uma natureza central de racionalidade no homem. O que há é uma impossibilidade de autonomia completa por

parte do sujeito, cuja sobrevivência depende de instâncias exteriores a ele. O papel do social ganha determinado destaque ao que se refere à formação da consciência e da percepção do “eu” diante do “outro”.

As revelações de Jacobina sobre a alma exterior permitem a seguinte questão: “O que vem a ser a identidade do sujeito?”. Os pensadores modernos acreditavam em uma instância metafísica da subjetividade, dotada por uma faculdade de “eu” pensante e racional, compreendida enquanto uma essência da alma, de natureza imaterial. Esperava-se, com essa noção, a consciência plena e autônoma do sujeito que repercutia nas concepções de homem e, conseqüentemente, de identidade.

Encontrar-se sozinho no sítio era pior do que a morte. Isto porque ocorrera a Jacobina de se deparar com um novo “eu”, construído pelas pessoas a sua volta diferente de todos os outros “eus” que conhecera anteriormente. Ele teve de enfrentar a carga idiossincrática do atual contexto vivenciado para uma compreensão individual de si mesmo. Todavia, sem a presença do outro, foi preciso valer dos objetos encontrados no ambiente, de refletir sua imagem no espelho com sua farda e, sobretudo, recorrer à poesia, buscar palavras na leitura cotidiana que tornassem possível significar o mal estar de se tornar um indivíduo desconhecido para si mesmo, dependente das coisas, da linguagem e da cultura.

A proposta feita às alunas³⁰ foi essa: pensar nas instâncias exteriores predominantes da identidade da escola, na percepção que se tem do lugar onde se estuda. Três aspectos ganharam destaque daquilo que foi falado por elas durante a atividade: a lenda da Maria Engomada, o ambiente da escola e a questão da qualidade do ensino.

Corre a lenda, todos da escola sabem disto, antes de ser construída a Escola M, funcionava ali um cemitério. A Maria Engomada era uma noiva que fora abandonada no altar no dia de seu casamento. Ela se suicidou e foi enterrada nesse local que até então era um cemitério. Mesmo depois da construção do prédio, Maria Engomada permanecera no porão da escola, um assoalho desses casarões antigos e, quando chegava a noite, ficava batendo no piso.

Todos sabiam que era uma lenda, mesmo assim, experimentavam o ritual para que a Maria Engomada aparecesse: arrancar um fio de cabelo loiro, dar três chutes e apertar a descarga. Alguns acrescentaram, ainda, que deveria olhar no espelho, escrever

³⁰ Alunas da turma do magistério, quarto ano do ensino médio.

na parede, algo assim, e ela aparecia. Uma lenda que faz parte do imaginário, do cotidiano e da identidade da escola.

Sobre o ambiente escolar, no caso das paredes de pintura muito antiga, descascadas e rabiscadas, as alunas reconheciam que a escola precisava de cuidado, embora os escritos nas paredes, assim como o ritual da Maria Engomada, fossem algo que todos já fizeram por obra da ocasião, falta do que fazer, momento de distração. Às vezes no horário vago, quando os professores passavam exercícios, mas ao invés de fazê-los, ficavam conversando, rabiscando o caderno, livro, parede, etc.

Outro ponto de percepção sobre a Escola M foi sobre a qualidade do ensino, relataram que a preparação para o Enem – Exame Nacional do Ensino Médio - não tem sido satisfatória para garantir boa pontuação nas vagas das universidades públicas, isso foi percebido em comparação aos treinos no exame e dos colegas que já terminaram o ensino médio e não conseguiram ingressar nas universidades públicas.

Compreende-se que houve uma tentativa de sensibilização através de cada uma das histórias trabalhadas nas escolas na etapa inicial do Projeto Patrimônio. Pensando em Rorty (2007), pode-se dizer que cada história trazia metáforas e possibilidades para se explorar novos vocabulários e redescrever as práticas culturais do cotidiano. “Pinóquio” trazia a metáfora da escola como o lugar que forma o cidadão e oportunizou a reflexão temática da educação, cidadania e as esferas públicas e privadas. “A menina do vestido azul” foi importante para questionar o papel do professor em transformar o aluno numa versão melhorada de si mesmo, no qual o vestido não pareceu ser uma boa metáfora devido às complexidades educacionais e demandas sociais. “O pequeno príncipe” poderia ter sido mais bem explorado nos encontros entre os educadores sobre a metáfora da cobra engolindo o elefante enquanto o enigma que há na capacidade expressiva das crianças. Por fim, “O espelho”, com a metáfora a fragilidade da identidade, contribuiu para investigar aspectos identitários da escola.

As escolas poderiam ter investido mais nas histórias contadas no sentido de reconstruir, regular e modificar o significado das mesmas, relacionando a prática do que se passava no cotidiano. Todavia, as intervenções realizadas após esta etapa de sensibilização estavam mais voltadas para a reprodução de um ideal proposto pelo projeto: “usufruir sem destruir o patrimônio”, quer dizer, as atividades posteriores à etapa de sensibilização foram: desenhar, fazer maquetes e filmagens das escolas,

conversar com os alunos e elaborar textos sobre as escolas, ao invés de realizar intervenções, reproduziam o ambiente escolar do modo como estava.

Na Escola I, as crianças fizeram desenhos e pinturas dos ambientes da escola: parquinho, centro de convívio, salas de aula e biblioteca, para retratar o cuidado que se deve ter com o ambiente escolar.

Na Escola F, trabalharam as histórias dos nomes das escolas e organizaram grupos para montar uma maquete de cada escola do município, expostas no desfile de Sete de Setembro de 2012.

Na escola M, os alunos confeccionaram cartazes sobre a importância da preservação do patrimônio escolar, com desenhos, colagens e frases, tais como: “Preserve nossa escola - faça sua parte, eu faço a minha e juntos faremos a nossa”, “Se não houver preservação ao que temos hoje, amanhã não teremos - preserve nosso patrimônio”, “A escola é patrimônio de todos, valorizá-la e preservá-la é fundamental. Não haja com indiferença”, “Preservar o patrimônio escolar é um dever meu, seu e de todos!”, “Devemos pensar antes de agir, porque as consequências dos nossos atos podem prejudicar não só a nós, mas todos ao nosso redor”, “Cuidar da escola é cuidar do que é nosso”, “O nosso comportamento na escola reflete nas atitudes perante a sociedade – valorize seu patrimônio escolar”, “Patrimônio escolar: usufruir sem destruir”. Além dos cartazes, os alunos foram orientados a produzir um vídeo para diagnosticar as condições atuais da escola, avaliando os ambientes que precisavam de mais cuidado. Também para o desfile de Sete de Setembro de 2012, uma turma ficou responsável em criar a estampa da camiseta sobre o projeto: na frente uma caricatura assustada com o escrito: “Mas que escola velha hein...” e atrás uma expressão: “Ui!! É claro, não preservaram!!!” – “Patrimônio escolar – usufruir sem destruir”.

Pode-se considerar, ainda, quanto às práticas pedagógicas desenvolvidas após a etapa de sensibilização com as histórias, uma análise, pensando em Larrosa (1994), dos dispositivos pedagógicos nos quais a escola assume um lugar de reflexão da metaforização ótica de ver-se a si próprio nos atos que são realizados ali. Os desenhos das crianças, no caso da escola I, para representar o ambiente escolar se deram como uma atividade expressiva tomando como referencial o lugar no qual se quer cuidar e preservar. O lugar da criança se encontrar com as outras crianças para brincar, aprender sobre si mesma, sobre o outro e o mundo e também sobre determinadas regras e normas de convivência e comportamento. Algo parecido se deu com a construção das maquetes,

no caso da escola F, uma correspondência entre ver a escola, o fazer ver a escola, fazê-la visível num trabalho coletivo pelas próprias mãos e habilidades dos alunos.

No caso da escola M, os alunos filmaram a extensão do espaço escolar, buscando diagnosticar as áreas que mais demandavam cuidados, entre elas, as expressões dos próprios alunos, nos riscos e rabiscos deixados de corretivo nas paredes, portas, janelas e vigas do telhado. Os alunos fizeram um novo registro, quer dizer, filmaram uma escola que estava por um longo período sem manutenção, com paredes descascadas, portas empenadas, pequenos buracos no chão, um ou outro vidro de janela quebrado. Filmaram também suas próprias marcas deixadas na escola, proporcionando uma condição de ver a imagem da expressão do si mesmo num discurso exteriorizado. O registro daquilo que os próprios alunos deixaram expresso: escritos dos nomes, dos amigos, declarações de amor, nomes das bandas favoritas, do bairro onde moram, xingamentos e rivalidade, o ano e a turma a qual pertenciam. Riscos e rabiscos de algo que fazia parte do cotidiano escolar, práticas culturais de expressão de si mesmo no tempo e no espaço.

Larrosa (1994) contribui para analisarmos que os dispositivos pedagógicos de produção e mediação do eu utilizados nas escolas, durante as ações de educação patrimonial, tiveram uma ênfase maior nas dimensões óticas e discursivas da visão e da expressão. Mas deixaram a desejar quanto às dimensões narrativas, jurídicas e afetivas.

Deixaram a desejar quanto à dimensão narrativa porque esta implica uma forma temporal de determinada trama e de determinados personagens em determinado acontecimento. Isso implicaria mais do que contar certas histórias para os alunos, tais histórias poderiam sim ser contadas, desde que fossem utilizadas para além da reprodução das mesmas. Cada história com o seu propósito de sensibilização deveria ter sido apropriada para o que se passava, de modo que os professores, junto com os alunos, pudessem desenvolver o sentido do que acontece, conferir a cada escola e a cada personagem, naquela trama, determinadas práticas culturais, uma identidade no tempo.

Quanto à dimensão jurídica, faltou desenvolver com os alunos uma compreensão dos aparatos legais e normativos que envolvem o cuidado com o patrimônio, bem como realizar atividades de autocrítica de si mesmo naquele contexto, tanto uma crítica semiótica que buscasse interpretar os riscos e rabiscos dos alunos na escola e atribuir algum sentido a partir de algum critério avaliativo do que havia sido feito e como poderia ser transformado, quanto do papel de cada um que faz parte da escola em

refletir sua responsabilidade no seu cuidado, um exercício autocrítico de prestar conta segundo critérios do dever, da lei e da norma.

Por fim, não houve uma dimensão afetiva com respeito à experiência de todas essas operações de visibilidade, de enunciação e de juízo. A elaboração do sentido daquele fazer dos alunos que não deveria ser feito mais, deveria ter implicado na compreensão de que a ação de fazer algo implica em afetar alguém em algum lugar, afetar a si mesmo, o outro e a escola. Faltou uma ação sobre as ações que se faziam até então para modificá-las, ao invés de dizer “não vamos fazer mais isso” poderia ter sido exercido um poder mais amplo que dissesse “estamos desativando determinadas práticas para modificá-las e estabelecer novas ações”, mas, para isso, tais práticas deveriam ter sido mais bem compreendidas tanto pelos alunos quanto pelos educadores para que fossem reelaboradas, resignificadas e atribuídas com novos sentidos.

Até então, estas foram as minhas lembranças do que se passou no desenvolvimento do projeto. Depois disso, não houve mais encontros entre os educadores para discutir e avaliar o que fora feito, parece que mais nada aconteceu, faltou tempo para que os educadores pudessem conversar, problematizar as práticas pedagógicas realizadas, avaliar a experiência e decidir sobre o desenvolvimento do projeto no município.

Nas próximas seções deste capítulo, irei abordar sobre a problematização das ações desenvolvidas no projeto, demandas de elaboração, relação com as políticas públicas e as possibilidades de compreensão e atribuição de sentidos daquilo que se passou, das expressões dos alunos, o que havia de significativo tanto em seus aspectos positivos quanto negativos, para serem considerados pela escola em suas práticas culturais e em suas ações de educação patrimonial.

2.2 - A educação patrimonial enquanto política pública – aspectos históricos e legais

A educação patrimonial, no Brasil, envolve um contexto articulado de políticas públicas para a valorização cultural, histórica e artística. Para isso, conta com instituições responsáveis no desenvolvimento de programas e ações de cunho educativo, voltados para a proteção dos bens patrimoniais do País, na redação de legislação específica, preparação técnica, realização de tombamentos e restaurações que assegurem

cuidado com o acervo arquitetônico, urbanístico, documental, etnográfico e artístico brasileiro, bem como concretizar um processo de resgate pela sociedade de seu patrimônio cultural³¹.

Em Minas Gerais, o foco da política de preservação patrimonial se volta para o patrimônio cultural, por meio de palestras, aulas práticas e eventos nas comunidades sobre a preservação, manutenção e restauração dos bens culturais, a fim de favorecer parcerias entre a comunidade, prefeituras, conselhos de patrimônio, museus, centro de memórias e universidades para valorização, apropriação e preservação dos bens e valores patrimoniais³².

O desenvolvimento de atividades de educação patrimonial nos municípios mineiros, quando atentos a editais de ICMS Patrimônio Cultural, programa de descentralização da proteção do patrimônio cultural vinculado à Lei estadual 13.803/00, denominada “Lei Robin Hood”, podem receber repasse dos recursos do ICMS (Imposto de Circulação de Mercadorias e Serviços) ao investir na preservação do patrimônio cultural, pontuando, também, ações planejadas de Educação Patrimonial.

No caso da variável patrimônio cultural, coube ao IEPHA/MG – Instituto Estadual do Patrimônio Histórico e Artístico de Minas Gerais – a elaboração e implementação dos critérios para repasse de recursos do ICMS aos municípios, conforme a Lei 12.040 de 28 de dezembro de 1995³³, que estabeleceu a redistribuição do ICMS considerando os critérios de população, área territorial, receita própria de cada município, investimentos em educação, saúde, agricultura, preservação do meio ambiente e do patrimônio cultural.

O IEPHA/MG criou, em 1994, o projeto “Educação, Memória e Patrimônio”, que durou cerca de quatro meses em duas escolas estaduais, uma em Belo Horizonte e outra em Sabará. Como desenvolvimento das atividades de educação Patrimonial do IEPHA/MG foi executado, a partir de 1995, o ICMS Patrimônio Cultural, repassando recursos para os municípios que investem na preservação do patrimônio cultural, pontuando, também, ações planejadas de educação patrimonial.

³¹Informações obtidas no site institucional do IPHAN. Disponível em: <<http://portal.iphan.gov.br/portal/montarPaginaInicial.do>> Acesso em: 02 mai. 2013.

³²Informações obtidas no site institucional do IEPHA/MG. Disponível em: <<http://www.iepha.mg.gov.br/>> Acesso em 02 mai. 2013.

³³MINAS GERAIS. Lei 12.040 de 28 de dezembro de 1995. Disponível em: <http://200.198.22.171/docs/hobinhood.pdf> Acesso em 02 mai. 2013.

O programa ICMS Patrimônio Cultural oferece ao município que faz a adesão subsídios técnicos e metodológicos para condução da política pública local, repasse dos recursos de ICMS por meio da exigência dos conselhos municipais e da realização de atividades de educação patrimonial. Para aderir e ser pontuado, o município deve trabalhar com o “Projeto Educar”, orientado pela “Cartilha do Patrimônio Cultural” e pelo “Projeto Educar” piloto do IEPHA/MG, voltados para introduzir o que é o patrimônio e porque devemos preservá-lo. No caso da necessidade de elaboração de um novo projeto para adequar as realidades locais, o município deve submetê-lo a avaliação do IEPHA/MG. Em ambos os casos, devem ser realizados relatórios de execução das atividades a serem entregues em pasta única contendo atividades de amostra de 20% dos participantes, tais como: pesquisa dos alunos, redação, avaliação do projeto, registros fotográficos das atividades e bens culturais visitados, descrição das atividades realizadas nos locais, síntese do relato do morador escolhido para apresentação local, motivo da escolha dos moradores e dos locais visitados.

De acordo com o “Relatório de Atividades 2007-2010 do IEPHA/MG”, durante o ano de 2007, o instituto desenvolveu dois programas pilotos nas cidades de Pitangui e Paracatu, utilizando uma metodologia de trabalho voltada para a capacitação e monitoramento de projetos criados pelos diversos grupos sociais envolvidos. Em continuidade ao programa, foram tombadas em 2008, em Belo Horizonte: Escola Estadual Barão do Rio Branco, Escola Estadual Afonso Pena, Escola Estadual Olegário Maciel e o Instituto da Educação. No ano de 2010, o programa teve um caráter especial, desenvolvido em localidades onde estavam sendo realizadas obras em bens culturais pelo IEPHA/MG. Dessa forma, foram contemplados os municípios de Sacramento, Berilo, Itacambira e Sabará. No período de 2007-2010 também receberam os técnicos do IEPHA/MG para desenvolvimento do Programa de Educação Patrimonial, os municípios de Entre Rios de Minas, Jeceaba, São Brás do Suaçuí, Pirapora e Buritizeiro (IEPHA/MG, 2010).

No município em questão, diferentemente da política estadual, foi perceptível notar que a demanda de educação patrimonial estava voltada para resolver questões específicas da gestão de educação do município, ou seja, ao trabalhar a conscientização dos alunos para cuidar do patrimônio público, esperava-se, conseqüentemente, um menor orçamento para manutenção e restauração dos bens escolares que se desgastam com o tempo. Além disso, a secretaria municipal de educação e a inspeção regional de

ensino, ao envolverem educadores e alunos em um trabalho de educação patrimonial, não explicaram aos educadores da existência do edital do IEPHA e as possibilidades do município ser contemplado. Houve, portanto, um desperdício de ações que se limitaram às questões do patrimônio público e poderiam ter envolvido questões históricas, artísticas e culturais, tal como sugere a política de educação patrimonial mineira, tornando-se um projeto mais abrangente e significativo quanto a possíveis investimentos públicos que poderiam ter sido voltados para o município. Sobretudo, isto resultou em um equívoco, pois os educadores nem sabiam ou foram avisados sobre a política estadual para preservação patrimonial.

3.3 – Riscos e rabiscos na escola de ensino médio

Como participante do projeto de educação patrimonial foi possível perceber, ao decorrer do ano letivo de 2012, algumas contradições: os atos dos alunos foram interpretados como depredação ao ambiente escolar antes mesmo de serem compreendidos pelos educadores. Utensílios arremessados para lá da escola e o comportamento dos alunos no uso do transporte caracterizam uma linha tênue entre a indisciplina e a depredação do patrimônio.

No caso do transporte escolar, o mesmo percorre distantes extensões de terras para atender aos alunos das áreas rurais, o que conseqüentemente leva às manutenções e dificulta a caracterização de possíveis danos causados por parte dos alunos. A quebra das grades externas, estouro de bombas e uso indevido dos extintores de incêndio caracterizaram depredação ao patrimônio, considerando o Art. 163, parágrafo único, Inciso III, Lei No. 2.848/40 dos crimes contra o patrimônio: “Destruir, inutilizar ou deteriorar coisa alheia”, se o dano for “contra o patrimônio da União, Estado, Município, empresa concessionária de serviços públicos”. O Estudante que causar dano ao patrimônio público escolar estará praticando crime análogo ao artigo supra. Em se tratando de ato infracional com reflexos patrimoniais, o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), Lei No. 8.069/90, Art. 116, prevê que o adolescente restitua a coisa, promova o ressarcimento do dano, ou, por outra forma, compense o prejuízo da vítima.

Tais casos no município, entretanto, foram esporádicos e de autoria de grupos específicos, sendo resolvidos na orientação dos alunos e atendimento com os pais, conforme tomadas as medidas necessárias do regimento das escolas. Dentre todos os problemas evidenciados pelos educadores, relativos à necessidade de educação patrimonial e das ações elaboradas e executadas no projeto, as pichações, assim nomeadas na escola, tornaram foco de maior atenção ao problema de pesquisa, pois já eram algo do cotidiano: os riscos e rabiscos permaneceram por anos no ambiente escolar.

A escola de ensino médio ganhou destaque na presente pesquisa, pois, diferentemente, foi acumulando tantos riscos nas paredes, nas janelas, nos armários, na extensão do ambiente escolar, que não se tornara uma tarefa difícil rabiscar uma carteira durante a aula ou em um momento de distração, desenhando nas paredes no horário do intervalo. Quer seja um momento desprezioso ou de rebeldia, o fato é que há também um registro de identidade.

Ao contrário das grandes cidades, em que a cada dia surgem mais pichações no cotidiano urbano, o município em questão, localizado no sul de Minas Gerais, população estimada de 11.034 habitantes (IBGE, Censo 2010), possui pequena área urbana onde há os comércios locais, poucos prédios, um correio, um banco, escolas, postos de saúde, uma praça central bem cuidada e arborizada diante da Igreja Matriz. A zona rural ocupa a maior extensão territorial e as atividades econômicas mais importantes são a agropecuária e a cafeicultura. Os bairros urbanos estão organizados com placas de sinalização e dos nomes das ruas pavimentadas com paralelepípedos. As casas são bem construídas e conservadas, não há casos de pichação nos muros da cidade.

O que ocorre na escola de ensino médio é um fenômeno peculiar para o município, embora passível de diálogo com outras realidades. Ao abordar sobre a prática dos adolescentes nas pichações e analisar os efeitos subjetivos das transformações do discurso enquanto fenômeno social referentes à própria diversidade desses escritos, Costa-Moura e Lo Bianco (2009, p. 94) disseram: “Nunca mais uma carteira de escola é somente uma carteira”. Inicialmente, afirmam no artigo “Escrever nas coisas”: “o que dominava eram as letras e, mais especificamente, a distorção das letras com as quais se desenhavam nomes ou apelidos”. Aos poucos, a profusão de

formas tipográficas e emblemas exibidos por toda a cidade no limite do ilegível se tornaram cada vez maiores (COSTA-MOURA; LO BIANCO, 2009).

Para diferenciar os grafites das pichações, Costa-Moura e Lo Bianco (2009) associaram os primeiros a uma recuperação urbana da expressão artística, podendo compreender aqueles que o fazem como “artistas grafitistas” de “arte urbana”. Nas palavras das autoras: “é a redução estética – a própria forma de nossa cultura dominante”. Já as pichações não são em sua maioria “artísticas”, pois o critério estético não diz muito sobre elas. “O que cada uma das pichações nos diz é a sua realização. E o que é realizado ali é um exercício, uma prática de escritura”. Ao contrário dos grafites, “não são nem esboços, nem declarações; não têm personalidade a defender” (COSTA-MOURA; LO BIANCO, 2009, p. 94).

Outra autora, Maria Inês Lodi (2003), ao pesquisar sobre “a escrita das ruas”, assim distinguiu os termos: A pichação, também encontrada sob a grafia “pixação”, é mais rápida, as letras estilizadas são transformadas em ato repetitivo da caligrafia do sujeito que escreve o seu próprio nome ou pseudônimo, o nome da gangue ou galera. O grafite, geralmente uma obra coletiva, apresenta um espectro de cores, jogo de luz, sombra e perspectiva, podendo figurar expressões e frases com a pretensão de comunicar mensagens.

Conforme visto, não há razão para chamar de grafite as marcas deixadas na escola no presente enredo. É possível afirmar sua relação com a pichação na medida em que foi observada a escrita dos nomes dos alunos, das turmas e bairros onde moram. Contudo, ainda que haja tal relação, no sentido que o ato de pichar tanto na escola quanto fora dela possa ser interpretado enquanto uma reivindicação de identidade ou de liberdade pessoal, o desejo de “ser notado”, cabe uma diferenciação que merece destaque: os atos realizados nessa escola de ensino médio não são uma ação atribuída à revolta de jovens sem perspectivas daqueles que foram subtraídos da vida na cidade.

Em julho de 2013 ocorreu em Belo Horizonte o seminário “Juventude e Pixação³⁴ - Marcar/Ser marcado”. Na abertura do evento foi sugerido discutir a questão para além do crime, isto porque em setembro de 2010 houve uma polêmica na capital mineira com um grupo conhecido como os “Piores de Belô”, presos por formação de quadrilha, pichação, invasão de propriedade alheia, crime ambiental, depredação de patrimônio público e apologia ao tráfico de drogas. A Polícia Civil desencadeou, desde

³⁴ A grafia da palavra é feita com X para especificar a escrita nas ruas.

junho de 2009, a “Operação BH Mais Limpa”, além da atual campanha municipal: “Pichar é crime, denuncie” e do movimento “Respeito por BH”, resultando no cumprimento de mandados de busca e apreensão e na criação da primeira delegacia especial para pichadores. Lamentando essas novas formas de combate ao crime pelo preço de uma cidade sede dos jogos da Copa que deve estar limpa e bem apresentada, Cristiane Barreto (2013), coordenadora do seminário, questionou: “Quem são os piores de Belô?” e propôs sustentar eticamente que, no mínimo, somos todos nós.

Câmeras de monitoramento para vigiar os prédios públicos se justificam em prol dos gastos em reparos dos patrimônios públicos depredados, atestam as autoridades, ao invés de discutir o problema para além do âmbito criminoso de jovens com rolos de tintas sendo presos e enquadrados como uma quadrilha, reduzindo a questão a um caso de polícia.

O que há de vandalismo ou de marginalidade na pixação, na qual não inutiliza um objeto, apenas infere nele? Deixando uma manifestação própria da cidade, a pixação remete a cultura em movimento dos seus atores, como apresentou a mestranda do programa de sociologia da UFMG, Flávia Soares (2013), prosseguindo: os *outdoors* trazem a marca dos produtos como a propaganda dos empresários, as pixações levam o nome da “quebrada” para os centros urbanos: “eu faço parte dessa cidade e a minha quebrada também”. Aquilo que não foi simbolizado encontra lugar no muro na tentativa de representação: “cidade limpa do quê?”, “das marcas que a representam?”. Todavia, é difícil entender o que é: Protesto? Arte? “Ao invés de ser pixador, vai ser artista?”, questionou a Professora da faculdade de direito da UFMG, Ludmila Zaggo (2013). Sendo os muros e as obras na cidade os territórios da pixação, no espaço público, ela é também território político.

O psicanalista Sérgio Mattos (2013), debatedor da mesa, encerrou o seminário refletindo na grafia como algo que afeta determinado espaço, um modo de fazer aparecer o que há de humano em si, depositar algo da intimidade em algum lugar, implicando então em duas dimensões distintas: uma da ordem da satisfação e do prazer, e outra da mensagem como um código, do que pode em alguma medida ser interpretado ao que não se saberá por completo - o indecifrável.

As ponderações realizadas no seminário ajudam a refletir na questão da depredação como algo difícil de ser interpretado: até qual ponto a pixação, enquanto escrita das ruas, é a destruição do patrimônio, podendo ser considerada um crime

ambiental, e para quais outros lugares pode apontar: manifestação cultural, reivindicação política, registro subjetivo? Qual seria o sentido de uma cidade limpa? Uma cidade livre das diferenças? E quando a escrita ocorre nas coisas da escola, um espaço pré-político de transição da vida privada do lar para a vida pública na cidade? Os educadores então desenvolvem um projeto para manter a escola limpa. Talvez, escrever nas coisas da escola pode ser um modo do aluno aparecer para os pares em suas idiossincrasias, se assim for, as paredes brancas poderiam implicar no apagamento das diferenças? Como o comum pode permitir a expressão da subjetividade?

O interesse ao que foi denominado pelos educadores como pichações, na presente pesquisa, partiu dos seguintes fatores: era uma manifestação característica da escola de ensino médio, a última na qual os alunos concluirão os estudos no município, migrando depois para outras cidades para a continuação no nível superior. A própria escola estava descuidada por falta de manutenção e pintura nas paredes, pois no mesmo ano de implementação do projeto de educação patrimonial, coincidentemente, foi transferida no segundo semestre letivo para outro local. De fato, a escola não está lá para ser invadida por escritos e grafias como bem desejarem os alunos, nem tanto para permanecer com paredes descascadas, armários que já não fecham e janelas quebradas. A escola é um local público que demanda conservação e cuidado de todos aqueles que fazem parte dela: alunos, professores, gestores e comunidade.

Entendendo que as pichações representam um fenômeno contemporâneo e universal no qual transmite uma linguagem específica e subjetiva daqueles que o manifestam, faz-se uma análise, não das pichações como foram caracterizadas enquanto uma depredação do patrimônio e, sim, das possibilidades para se compreender as representações das palavras nos seus diferentes aspectos de imagem e grafia e o que há de significativo desses escritos para a escola, nas especificidades do município, por isso mesmo, sendo caracterizadas aqui enquanto risco e rabiscos no ambiente escolar.

Expressões que parecem “depredar” o patrimônio público da escola, nascidas da impossibilidade de dizer o todo, fal(h)a ao acabar dizendo algo além do que está manifesto. Acaba dizendo outra coisa, mais do que o aluno tem a dizer. Diz, por exemplo, que a escola se acostumou em ser rabiscada por alguns anos e só se deu conta disso durante a realização de um projeto no qual todas as escolas do município foram convocadas a participar. Neste mesmo ano, foi transferida para um novo prédio: uma nova escola com paredes limpas, carteiras e quadros novos.

Busca-se compreender, nas extensões da antiga escola, o discurso que surge como um ato do que não foi falado no processo de subjetivação. Tais escritos demonstram a representação de uma linguagem específica dos alunos, bem como um registro de um momento vivenciado por eles na escola. No lugar daquele que deveria se adequar às regras e apresentar autonomia em seus atos, eis como o sujeito se apresenta: como o alvo para sustentar a sistemática lamentação³⁵ dos educadores cuja prática pedagógica não foi suficientemente eficaz.

O que havia de errado com essas marcas dos alunos na escola? Em que elas impediam o processo educativo? As expressões permaneceram presentes no ambiente por anos, como parte do cotidiano e da cultura da escola, somente na convocação dos educadores para implementação do projeto patrimônio é que elas passaram a representar um problema, antes disso passavam despercebidas, era algo banal e, até mesmo, interessante por representar a diversidade dos alunos na expressão de si mesmos.

Considerando o Art. 163, parágrafo único, Inciso III, Lei No. 2.848/40 dos crimes contra o patrimônio, já citado anteriormente, e o Estatuto da Criança e do Adolescente, Lei No. 8.069/90, Art. 116, que prevê que o adolescente restitua a coisa, promova o ressarcimento do dano, também já citado nesta dissertação, os riscos e rabiscos dos alunos no ambiente escolar apontam para duas possibilidades de compreensão distintas: a primeira recai enquanto responsabilidade dos alunos, como uma forma de violência e de rompimento do diálogo e da conversação, e a segunda como um modo dos alunos se expressarem enquanto sujeitos em processo escolar e, ao marcarem seus nomes, bandas de música, amigos, amores, ódios, localidades na escola, estariam, de algum modo, registrando ali a própria identidade.

Enquanto responsabilidade dos alunos, os riscos e rabiscos no ambiente escolar podem ser interpretados como um reconhecimento da violência na escola. De acordo com Tavares dos Santos (2001, p.112), a violência escolar pode ser reconhecida como um enclausuramento do gesto e da palavra marcados por um desencontro entre a instituição escolar e as práticas culturais do município. O espaço social da violência escolar expressa crescentes fraturas nas instituições socializadoras, tais como condutas desviantes, atos contra o patrimônio: “muitas das formas de violência contra o

³⁵ Termo utilizado por Lajonquière (2009) para caracterizar a suposta *psiconaturalização* do homem, diferentemente, a psicanálise demonstra no humano a marca e antítese de um *artifício*. Artifício no qual cada geração precisa produzir, transmitir e transformar para agregar sujeitos.

patrimônio realizam-se, frequentemente, sem que ocorra o furto de bens, mas somente a sua dilapidação”.

Claire Columbiier (1984) descreve em “Violência na escola” percepções dos professores sobre os atos dos alunos contra as instalações, contra os professores e dos alunos contra os alunos. A autora contribui para a compreensão de um discurso de recusa no qual a violência nasce da palavra emparedada. Frente a esta situação é necessário criar lugares e tempo para a palavra. Não se trata de criar uma ideologia do consenso, de acreditar que conversando todos ficarão de acordo, mas, ao contrário, de compreender que conversando é que abrimos espaço para considerar os conflitos e organizar os meios para sua resolução. Frente à palavra emparedada, questiona-se: “Quais são as classes, as horas de curso, onde os alunos têm a possibilidade de analisar o que lhes acontece e de falar sobre isso?” (COLUMBIER, 1984, p. 82).

No presente enredo, a violência pode ser notada como um emparedamento das palavras, nos riscos e rabiscos nas extensões do ambiente escolar: carteiras, paredes, janelas, portas e vigas do telhado. Palavras contidas pela falta e/ou falha da mediação da linguagem. Um enclausuramento do gesto e da palavra, no qual é tarefa da ação pedagógica descobrir o significado contido neste ato contra o patrimônio na reconstrução das práticas culturais.

Enquanto expressão da identidade dos alunos nos riscos e rabiscos no ambiente escolar cabe, antes, compreender o que vem a ser a identidade. De acordo com Ghiraldelli Jr. (2006), quando os filósofos contemporâneos falam em “fim do sujeito” ou “enfraquecimento do sujeito”, estão se referindo ao fim da subjetividade como instância metafísica. Isto não quer dizer que devemos deixar de lado ou minimizar a noção de subjetividade para não conferir a ela poderes metafísicos. Se adotarmos a tese do “fim do sujeito”, “perdemos a possibilidade de usar a palavra ‘eu’ e não saberíamos mais como definir a identidade de alguém. O ‘eu’ é uma construção psicológica que se faz em sociedade, na interação com os pares, e que depende da linguagem para tal”, esclarece Ghiraldelli Jr (2006, p. 40).

Nesse sentido, ao falar aqui em registro da própria identidade nas expressões nas paredes da escola, está se referindo ao campo pedagógico que remete ao registro da “identidade individual” do aluno. Tal referência ocorre desde o século XX aos dias atuais por muitos psicólogos, sociólogos e educadores, por despirem a noção do sujeito do que ele tinha de filosófico, aproveitando somente em parte as noções de “indivíduo”

e “identidade”, enquanto vocabulários que têm sido alterados e estão se alterando rapidamente (GHIRALDELLI JR, 2006).

Isto se deu na própria ciência, na quebra do paradigma moderno, sobretudo porque a noção de sujeito filosófico não parecia mais útil, gerando um movimento questionador diante do ideal de sujeito que remete a um problema da definição de sujeito na filosofia, não somente enquanto instância metafísica da subjetividade, mas a própria noção filosófica de sujeito encontrava dificuldade em não poder mais sustentar que o sujeito é “o senhor de seus pensamentos e responsáveis por seus atos”. A filosofia, então, de acordo com Ghiraldelli Jr (2006, p.43), tratou de criar novos discursos para acompanhar o que ocorria nos campos da ciência e, entre as correntes da filosofia, o neopragmatismo³⁶ tentou uma redescrição do que até então poderia ser chamado de “sujeito”.

A noção de subjetividade em Rorty (1994), por exemplo, pode ser compreendida em “A filosofia e o espelho da natureza”, ao explicar uma história da filosofia com destaque para a transição da modernidade para a contemporaneidade, da epistemologia centrada no desejo de uma teoria do conhecimento, a fim de encontrar fundamentos de objetos que se impõem a si mesmos por representação e discursos comensuráveis, colocados sob um conjunto de regras voltado para alcançar uma concordância racional, cuja ideia predominante foi, segundo Rorty (1994, p. 312), a seguinte: “para sermos plenamente humanos para fazer o que deveríamos, precisamos ser capazes de encontrar concordâncias com outros seres humanos”, supondo que tal terreno comum exista. Muitas vezes o comensurável já foi imaginado encontrando-se fora de nós, como o domínio do ser enquanto oposto ao do devir, outras vezes, imaginado dentro de nós, compreendendo nossas próprias mentes como um método certo para encontrar a verdade (RORTY, 1994).

Em “Ensaio pragmatista sobre subjetividade e verdade”, Rorty (2006, p. 80) substitui o ideal de sujeito enquanto uma construção teórica e questões como “o que é o ser”, “o que é o real” e o “que é o homem” pela questão: “Alguém tem quaisquer novas ideias acerca do que nós seres humanos podemos fazer de nós mesmos?” O que Rorty traz de novo em relação ao sujeito é a ideia de contingência do sujeito: ao invés de pensar “o que é o sujeito”, ele propõe pensar na palavra sujeito enquanto algo que nada

³⁶ Neopragmatismo é assim utilizado para referenciar ao período do pragmatismo pós Dewey, todavia o termo pragmatismo também é adotado aqui neste mesmo sentido, na medida em que os próprios neopragmatistas também se colocam enquanto pragmatistas.

tem de pronto e acabado. Vê o sujeito não como uma rede de crenças e desejos, mas crenças e desejos envolvidos em uma linguagem, e para além dela enquanto instituição, enquanto diálogo aberto e inconclusivo com outras formas do saber e do pensamento, como a arte, a literatura e as narrativas.

O sujeito – falante – é compreendido enquanto uma descrição que se efetiva até que ocorra outra melhor. Sua fala não precisa ser exatamente a expressão de uma opinião, nem somente uma exteriorização de representações internas, nem suas sentenças devem corresponder aos seus pensamentos, o que Rorty (1994, p. 365) sugere é “ver as sentenças como conectadas antes com outras sentenças que com o mundo”.

Larrosa (2010) traz questões importantes que permitem dialogar com as noções de identidade e narrativas descritas acima. Primeiro, por permitir uma reflexão sobre a construção diante do sentido do mundo, o que remete a uma relação abissal entre o “eu” e o “mundo”: não há um eu real e escondido a ser descoberto: “Atrás de um véu, há sempre outro véu; atrás de uma máscara, outra máscara; atrás de uma pele, outra pele. O eu que importa é aquele que existe sempre mais além daquele que se toma habitualmente pelo próprio eu”, afirma Larrosa (2010, p. 9).

O eu não está para ser descoberto, mas para ser inventado, diz Larrosa (2010, p.9), quer dizer, não há um método seguro para se fixar e chegar à verdade sobre si mesmo. O “si mesmo” está para ser inventado! Mas como inventar um “eu”, como conquistar uma “subjetividade”, como criar uma “identidade”? Ou ainda: como transformar aquilo que somos? Larrosa vê na literatura uma via de formação e transformação daquilo que somos. A experiência da leitura, ele diz, “aparece como uma experiência de abandono das seguranças do mundo administrado, incluindo as que constituem a própria identidade do leitor, e como uma entrega a um outro mundo que inquieta, interrompe e transforma o primeiro” (2010, p. 13).

Na literatura, cada nova história é, em certo sentido, a repetição de outras histórias: “Meu enleio vem de que um tapete é feito de tantos fios que não posso me resignar a um fio só; meu enredamento vem de que uma história é feita de muitas outras histórias” (LISPECTOR, 1998, pp. 99-100). Larrosa (2009, p. 21) diz que são nessas mesmas histórias “repetidas” que podemos adivinhar algo daquilo que somos. Trata-se sem dúvida de contos e lendas que se seguem contando e coisas para serem lidas. Mas são contos e lendas que capturam a imaginação, foram indefinidamente repetidos e

renovados, e em cujas reiteraões e variaões se poderia traçar, em parte, a história da alma ocidental: a história, definitivamente, de todos e de cada um de nós:

Todos somos um pouco Ulisses, um pouco Cristo, um pouco Sócrates, um pouco Rousseau. E também um pouco Abraão, Prometeu, Antígona, Gulliver, Alonso Quijano, Macbeth, Édipo, Robison, Fausto, Wilhem Meister, capitão Ahab, Ulrich ou o agrimensor K.. Suas histórias ocupam o lugar de nossa inquietude, o vazio essencial e trêmulo em que se abriga nossa ausência de destino. Talvez os homens não sejamos outra coisa que o modo particular de contarmos o que somos. E, para isso, para contarmos o que somos, talvez não tenhamos outra possibilidade senão percorrermos de novo as ruínas da nossa biblioteca, para tentar aí recolher as palavras que falem para nós (LARROSA, 2010, p. 22).

O segundo ponto em sintonia com Rorty refere-se à questão da identidade. Para Larrosa (2010, p.22), isso a que chamamos de “autoconsciência” ou “identidade pessoal”, ao que parece, tem uma forma essencialmente narrativa: “é possível que não sejamos mais do que uma imperiosa necessidade de palavras, pronunciadas ou escritas, ouvidas ou lidas, para cauterizar a ferida”. E questiona: “Que podemos fazer cada um de nós sem transformar nossa inquietude em uma história?” Para essa transformação, para esse alívio, sugere que possamos contar com os “restos desordenados” das histórias recebidas. Ler e escrever, escutar e falar são possibilidades de elaboração de um eu para si mesmo, passível de movimento, para além de si mesmo, mantendo aberta a interrogação do que se é. Contar com as palavras para descrição de si mesmo é reaprender continuamente a ler e escrever (a escutar e a falar) na contradição das próprias palavras.

A identidade narrativa, para Larrosa (2010, p. 40), é aberta e desestabilizadora: “uma identidade em movimento assegurada por uma linguagem em movimento”. Isto porque é feita de palavras que se mantêm em contradição, deixam chegar o imprevisto e o estranho, desestabilizam e põem em questão o sentido estabelecido daquilo que se é: “Somente o combate das palavras ainda não ditas contra as palavras já ditas permite a ruptura do horizonte dado, permite que o sujeito se invente de outra maneira, que o eu seja outro” (LARROSA, 2010, p. 40).

Os riscos e rabiscos, no presente estudo, não foram escritos de um modo intencional dos alunos contarem histórias sobre si mesmos, mas como registros de algo vivenciado por eles no cotidiano e na cultura da escola. Algo frequente que perdurou

por anos na história da própria escola: deixar o nome nas paredes e carteiras como tentativa de dizer: “quem sou?”, registrar os laços de convívio nas janelas: “quem são meus amigos?”, o nome do bairro na viga do telhado: “de onde eu vim?”, o ano e o número da turma nos corredores: “onde estou?”, marcas territoriais entre algo presente, feito no ato da escrita, que se fez passado ao permanecer registrado e, talvez, um anúncio futuro: “para onde vou?”. Para onde foram aqueles que ali deixaram suas marcas na antiga escola que não mais se manifestam nas paredes da nova escola?³⁷

O que se vê na nova Escola M são paredes brancas, nenhum escrito nas portas, nem janelas ou vigas dos telhados. Em algumas poucas carteiras já se pode encontrar alguns nomes e desenhos feitos com corretivos e esferográficas: novos riscos e rabiscos se despontam timidamente, antes mesmo da nova escola de ensino médio completar um ano de existência. Seria uma escola com paredes brancas, um lugar do vazio no qual não se consegue capturar os movimentos do sujeito?

Em “Questões urbanas e culturais: os desafios sociais do desenvolvimento atual”, palestra proferida por Carlos Fortuna (2014) no “IV Simpósio de Desenvolvimento, tecnologias e sociedade”, foi dito que o cuidado com o patrimônio requer a defesa de algo que seja nosso, ou seja, requer a defesa algo que seja do nosso pertencimento. Algo que seja negociado, discutido, valorizado. Algo que faça parte da identidade e da cidadania dos atores envolvidos.

O pertencimento tem a ver com a temporalidade e com o espaço. Reconhecer algo como nosso, tem a ver com a permanência de algo no tempo e no lugar. É ver as marcas e os objetos que identificam determinado local para uma pessoa e grupos de pessoas. Fortuna (2014) faz o seguinte questionamento: “por qual razão devemos amar uma cidade?”, o que podemos amar, ele diz, é aquilo que permanece na cidade, aquilo que nos faz reconhecê-la como conhecíamos antigamente e se mantém ao olhar em sintonia com as recordações, a memória. Preservar é cuidar para que algo permaneça e dure. Neste sentido, conservar é diferente de destruir para reconstruir.

Essa permanência é interpretada como uma constância temporal do que parece efêmero e confere ao nosso presente urbano a desconcertante qualidade de um “presente eterno”, a partir da interpretação de Fortuna em um artigo sobre a metrópole e a ruína da alegoria simmeliana nos atos simples e surpreendentes do cotidiano urbano, em confronto com figuras que constituem interação urbana inscritos no espaço e no tempo,

³⁷ A mudança de prédio da escola M ocorreu no segundo semestre de 2012.

quer dizer, com aquilo que mais se destaca e tende a ser relativizado por efeito de sua reprodutibilidade e permanência do que parece efêmero: “Uma ruína que, vinda do passado da cidade, resiste e faz parte da transição da metrópole para o seu futuro” (FORTUNA, 2014, p. 239).

O comprometimento com a cidade, bairro a bairro, praça a praça, rua a rua, escola a escola depende das formas de interação que formos capazes de construir, dos novos sentidos e das novas formas de viver, sempre com uma atenção particular às ruínas do trajeto que se percorre. Nas palavras de Fortuna (2014, p. 252): “Toda civilização que não souber cuidar de suas próprias ruínas, mais que uma civilização incauta e “blasé”, transforma-se, ela própria, numa civilização arruinada”.

Para Fortuna (2014), o tempo e o espaço são relações tensas de fluxo e devir contínuos, só podemos conferir expressão prática ao patrimônio que dispomos sobre o que poderá ser amanhã uma cidade melhor daquela que conhecemos hoje. O patrimônio envolve, assim, seleção e escolha, depende do significado e valor atribuído em negociação sócio-cultural. Além disto, deve-se imaginar o cenário futuro que orienta e mobiliza o presente, sem perder de vista os valores históricos e culturais do passado.

As reflexões de Fortuna (2014) da metrópole lembraram-me de Arendt (2011) sobre o sentido da conservação na atividade educacional, abordado anteriormente, cuja tarefa é abrigar e proteger alguma coisa, preservar a novidade da infância e introduzi-la como algo novo em um mundo velho, assegurando ambos. Mais precisamente, lembrei-me de algo que eu não havia referenciado ainda e é interessante destacar agora pelo rumo como vou direcionando essa conversa com os autores aqui presentes: “A educação é o ponto em que decidimos se amamos o mundo o bastante para assumirmos a responsabilidade por ele e, com tal gesto, salvá-lo da ruína que seria inevitável não fosse a renovação e a vinda dos novos e dos jovens”. É também onde decidimos se amamos nossas crianças o bastante para não expulsá-las de nosso mundo e abandoná-las aos seus próprios recursos, e tampouco arrancar de suas mãos a oportunidade de empreender alguma coisa nova e imprevista para nós.

Além disso, tais reflexões contribuíram para pensar na escolha dos gestores do município em suspender as manutenções e cuidados com antiga Escola M, pois a mesma iria se mudar para um novo prédio, em seu lugar seria reconstruído um novo local destinado às secretarias de educação e de cultura. Ou seja, o cuidado com o

patrimônio depende dos sujeitos sociais, das orientações políticas e da diversidade das posições ocupadas por elas na estrutura social.

Desenvolvi até aqui, a partir das contribuições dos autores que convidei para pensar comigo no desdobrar das ações de educação patrimonial no município, uma conversa para problematizar as práticas culturais de produção e mediação do eu e também as possibilidades redescritivas do uso da literatura. No próximo capítulo, as falas dos alunos, educadores e gestores terão destaque como atores e colaboradores envolvidos no desenvolvimento e na compreensão deste enredo.

3) REDESCRIÇÕES POSSÍVEIS DA EDUCAÇÃO PATRIMONIAL NO MUNICÍPIO

A transgressão é um gesto relativo ao limite; é aí, na tênue espessura da linha, que se manifesta o fulgor de sua passagem, mas talvez também sua trajetória na totalidade, sua própria origem. A linha que ela cruza poderia também ser todo o seu espaço. O jogo dos limites e da transgressão parece ser regido por uma obstinação simples; a transgressão transpõe e não cessa de recomeçar a transpor uma linha que, atrás dela, imediatamente se fecha de novo em um movimento de tênue memória, recuando então novamente para o horizonte do intransponível. Mas esse jogo vai além de colocar em ação tais elementos; ele os situa em uma incerteza, em certezas logo invertidas nas quais o pensamento rapidamente se embaraça por querer apreendê-las.

Michel FOUCAULT (2009, p. 32) **Prefácio à Transgressão**. In: Estética: Literatura e pintura, música e cinema.

3.1 – Riscos e rabiscos que se passam

Em “Notas sobre a experiência e o saber da experiência”, Larrosa (2002) fala de três fatores que impossibilitam o acontecimento da experiência: informação, opinião e falta de tempo. Tais fatores favoreceram a compreensão do projeto de educação patrimonial e também a análise das falas dos alunos, educadores e gestores em uma perspectiva redescritiva do enredo vivenciado por eles.

Informação, opinião e falta de tempo, de acordo com Larrosa (2002), ajudam a pensar na sucessão de ocorridos nas escolas, sem uma sequência dos acontecimentos nem um momento em que os educadores e gestores, no caso do projeto de educação patrimonial, parassem para refletir e compreender sobre questões importantes como a demanda para realização do projeto, relação com as políticas de educação patrimonial e as condições do que havia de significativo para a escola nos riscos e rabiscos dos alunos.

A experiência, para Larrosa (2002), tem a ver com a elaboração do sentido que se dá para o que se passa, trata-se de um território de passagem, subjetivo, relativo e contingente. Está ligada à existência de um indivíduo ou de uma comunidade, é um acontecimento comum, mas para cada qual única e individual.

Nas entrevistas realizadas com os educadores e gestores e nos grupos focais com os alunos³⁸, voltados aos princípios da conversação, buscou-se antes por discordâncias interessantes e frutíferas do que por comensuração e concordância racional. Desse modo, a seleção dos relatos e a análise realizada caminharam para uma redescritção do enredo, ao sugerir novos vocabulários e novos sentidos das práticas culturais do município.

Como foi dito no primeiro capítulo, a ideia do projeto surgiu no final do ano letivo de 2011 por convocação da secretaria municipal de educação, em reunião com a inspetora educacional, diretores e supervisores das escolas básicas do município, para desenvolver ações no ano letivo de 2012 que contemplassem a subjetividade dos alunos, sensibilizando-os e conscientizando-os para a preservação do patrimônio escolar.

O projeto foi desenvolvido em etapas de sensibilização dos educadores e alunos por meio de contos e reflexões sobre subjetividade, identidade, cidadania e preservação patrimonial, seguidas por outras atividades propostas em suas ações da educação infantil ao ensino médio: desenhos e pinturas, história dos nomes das escolas do município, maquetes das escolas, cartazes com desenhos, colagens e frases sobre a importância da preservação do patrimônio escolar, produções de vídeos para diagnosticar e documentar as condições das escolas e avaliar os ambientes que precisavam de mais cuidado.

Para além das minhas lembranças, investigações, análises e reflexões teóricas, busquei nas conversas com os atores locais as recordações de cada um sobre o projeto de educação patrimonial no município:

O projeto surgiu de um problema do transporte, os alunos estavam depredando o transporte e então decidiram fazer um projeto de conscientização dos alunos. Eu lembro de ações que partiram aqui da secretaria que a diretora trabalhava aqui, que foi o texto da “Menina do Vestido Azul”, elas fizeram a apresentação teatral dessa história que fala de um professor que dá o vestido para a menina e diante disso começam as mudanças, então a gente tinha que mudar as atitudes. Foi feito trabalhos distinguindo patrimônio público, privado, na escola do fundamental mesmo teve, depois teve apresentação mesmo para os pais e comunidade, depois o que mais? (risos) Não foi tão profundo o nosso trabalho (Assistente da secretaria de educação).

³⁸ No final do ano de 2012 eu havia mudado de cidade e, até então, não estava morando nem trabalhando mais no município. Retornei a campo no mês de setembro de 2013 para observar as escolas, o que havia permanecido e mudado no ambiente escolar e também conversar com os alunos, os educadores e os gestores sobre questões importantes para o desenvolvimento deste enredo, a partir das contribuições singulares do que se passou, da percepção de cada um dos riscos e rabiscos na escola e da demanda para realização do projeto de educação patrimonial no município.

Cada educador e aluno, ao serem perguntados sobre como foi o projeto, diziam, em geral, coisas muito breves e vagas, como: “Foi um trabalho de conscientização, depois teve apresentação de tudo que foi feito, do aluno colocar lixo no lixo, do que é reciclado onde deve ser colocado. Foi um projeto legal”. E das coisas isoladas que haviam sido feitas por cada turma específica: “Saímos tirando fotografias das salas, das paredes, das carteiras, nós fizemos isso, foi muito interessante, depois nós apresentamos as imagens e utilizamos até para um motivo para discussão de redação”.

Como apontado no segundo capítulo, as contradições existentes dos problemas evidenciados pelos educadores, relativos à necessidade de educação patrimonial e das ações elaboradas e executadas no projeto, as pichações, assim nomeadas na escola, tornaram foco de maior atenção ao problema de pesquisa, pois os educadores tiveram como objetivo principal voltar as ações do projeto para a subjetividade dos alunos.

Como já foi dito anteriormente, as expressões dos alunos na escola são marcas características de um processo que permaneceu presente no ambiente por muitos anos como algo do cotidiano escolar, sem que nenhuma intervenção fosse realizada.

Foi possível observar ainda que a demanda de educação patrimonial estava voltada para resolver questões específicas da gestão de educação do município, restringindo as ações às questões do patrimônio público, quando poderiam ter envolvido questões históricas, artísticas e culturais, tais como sugere a política de educação patrimonial mineira, podendo angariar investimentos públicos, obedecendo os critérios estabelecidos pelo IEPHA-MG que poderiam ter sido voltados para o município. No entanto, houve um equívoco, pois os educadores nem sabiam ou foram avisados sobre a política estadual para preservação patrimonial.

O projeto que as escolas realizaram ano passado foi feito pela secretaria da educação, não teve a nossa participação. A Educação aqui, da cidade, eu acredito de muitos lugares, ela entende o patrimônio muito mais como o aspecto físico, dos prédios, da história desses prédios, e o trabalho do ano passado gerou em torno de isso daí. Eu não vejo ponto negativo nenhum, na realidade, eu vejo somente ponto positivo, porque eu trabalho essa história do município com os alunos, com as crianças. Não deixa de ser um projeto de patrimônio realmente cultural. Pra nós aqui da cultura é diferente um pouco essa questão do patrimônio, por orientação do IEPHA, que é quem administra essa questão do patrimônio histórico de Minas Gerais, o patrimônio é um pouco mais abrangente para o município, ele pega, assim, os prédios físicos, principalmente os mais históricos, antigos, mas também ele pega os eventos culturais, as tradições, os folclores, ele tem um aspecto que não é tanto tátil, e, assim, aqui no município, a gente tem um patrimônio cultural, do ponto de vista do IEPHA, que há um conselho, o COMPAT (Conselho Municipal do

Patrimônio Artístico, Histórico e Cultural), ele segue todas as normas de qualquer conselho, tem eleição, tem que se reunir e tudo mais, e aí ele que determina o que deve ou não pertencer a esse patrimônio subentendido pelo IEPHA, e ser protegido e receber benefícios de alguma forma, e isso já vem sendo feito ao longo dos anos (Secretário da Cultura).

Compreendendo o contexto da política pública de educação patrimonial no Estado de Minas Gerais, conforme desenvolvido na segunda seção do capítulo 2, busquei conversar com os educadores e gestores do município sobre as relações entre as atividades realizadas no projeto e as políticas públicas de educação patrimonial, no intuito de analisar os seus pontos e contrapontos, bem como suas especificidades locais.

O propósito da conversação que se desenvolve nesta seção é compreender o potencial criativo e significativo das expressões dos alunos para a escola, suas implicações com as políticas públicas educacionais e a compreensão do sentido ou do sem-sentido deste acontecimento. Para isto, busquei refletir no modo peculiar da noção de experiência, segundo Larrosa (2002), enquanto uma reivindicação existencial do modo de ser e estar no mundo.

Ter informação sobre alguma coisa não é ter experiência, a informação é quase o contrário da experiência, quase uma anti-experiência. Assistir a uma aula, participar de um projeto de educação patrimonial, realizar atividades solicitadas pelos professores pode fornecer informações sobre o patrimônio público e, ainda assim, nada ter acontecido à comunidade escolar, conforme os dizeres de Larrosa (2002, p. 21):

(...) Depois de assistir a uma aula ou a uma conferência, depois de ter lido um livro ou uma informação, depois de ter feito uma viagem ou de ter visitado uma escola, podemos dizer que sabemos coisas que antes não sabíamos, que temos mais informações sobre alguma coisa, mas, ao mesmo tempo, podemos dizer também que nada nos aconteceu, que nada nos tocou, que com tudo o que aprendemos nada nos sucedeu ou nos aconteceu.

Nas entrevistas realizadas com os educadores e alunos foi possível perceber que todos estavam informados a respeito do projeto de educação patrimonial, do qual esperavam conscientizar os alunos do cuidado que se deve ter para preservar as escolas:

Eu acredito que esse projeto foi realizado basicamente assim: foi feita uma pesquisa para ver o que foi feito e como foi degradado, os erros que foram cometidos, justamente para a gente não cometer esses mesmos erros, justamente nessa ideia de patrimônio para a gente cuidar do que é NOSSO, é algo que sai do meu bolso, do seu bolso,

do bolso de cada um, isso tem um custo e quando não é gasto de uma maneira correta, isso causa prejuízo para nós mesmos, então essa conscientização dos alunos foi para um sentido não só para escola, mas como algo que eles vão levar para o resto da vida, essa conscientização de que não é só a escola, como a praça que eles freqüentam, a biblioteca, o centro de informática e assim sucessivamente. (Professor de química)

O segundo fator que faz com que a experiência seja cada vez mais rara é o excesso de opinião. De acordo com Larrosa (2002, p. 22), a opinião, assim como a informação, converte-se em um imperativo: “passamos a vida opinando sobre qualquer coisa que nos sentimos informados” e quando a informação e a opinião se sacralizam, ocupam todo espaço do acontecer. Os relatos abaixo demonstram que o entendimento dos educadores sobre os escritos dos alunos nas paredes das escolas ficou restrito à opinião de cada um, não havendo um momento de construção coletiva para se refletir e aproveitar o que havia de significativo nos riscos e rabiscos dos alunos na escola para reconstruir, conferindo um novo sentido de valorização patrimonial:

Significativo para a escola eu acho que nada, eu acho que o aluno pega o corretivo passa na carteira, pega o corretivo passa na parede, acho que ele quer se afirmar, porque a maioria das pichações que eu prestava atenção nas paredes é nome, eu não sei se isso quer dizer: “eu tô aqui”, “presta atenção em mim”, eu não sei se é uma expressão que ele quer ter de uma maneira inadequada. Ele teria que se comportar na sala de uma maneira adequada, de convivência, com outras maneiras que ele vai fazer com a personalidade dele para ele ser aceito, às vezes, em casa não está legal, então ele vai: “é aqui mesmo para ver se alguém olha para mim para ver que eu não estou legal”. (Professora de matemática)

Os rabiscos dos alunos, no geral, foram tomados pelos educadores como algo errado, que suja e depreda a escola:

No ambiente antigo tinham muitas pichações, onde há pichação chama pichação, então o próprio aluno se sente a vontade para pichar, colocar seu nome, agressões, até nos banheiros tinha e aí com o projeto patrimônio a gente trabalhou nesse sentido, mais a conscientização, mostrando para ele que às vezes um ambiente limpo favorece muito mais a aprendizagem, e a gente trabalha a conscientização até colocando eles mesmos para limpar, para eles entenderem que um ambiente limpo é melhor para aprender. A impressão que a gente tem é que é um ambiente muito sujo gera uma má impressão, que tipo de aluno que está estudando naquela sala? Gera uma má impressão até para as pessoas que chegam de fora, poxa a escola não trabalha nesse sentido? A gente sempre trabalha, né? (Diretora da escola)

A experiência é, ainda, cada vez mais rara, segundo Larrosa (2002, p. 23), pela falta de tempo: “Tudo o que se passa, passa demasiadamente depressa, cada vez mais depressa. E com isso se reduz o estímulo fugaz e instantâneo, imediatamente substituído por outro estímulo ou por outra excitação igualmente fugaz e efêmera”. A seguinte fala do professor permite compreender a sucessão das ações realizadas sem, no entanto, criar condições para os educadores conversarem sobre o que se estava passando, perceber os ocorridos e aprender com o acontecimento, cultivando o tempo e o espaço para olhar mais devagar, sentir mais devagar, demorar-se nos detalhes, aprender na lentidão. Ao contrário, percebe-se que tanto a realização do projeto quanto outras atividades que ocorreram na escola se deram no automatismo da ação:

Bom, foi um projeto que eu achei que teria que ter um aprofundamento maior, porque trazer valor novo, valores novos em alguns meses, você não consegue fazer isso em pouco tempo. Tem um outro ponto de vista que a escola não tem tempo nem subsídio para fazer que é dar uma continuidade infinita para esse negócio. Só o nome, projeto, projeto tá errado porque é uma coisa que tem começo, meio e fim, deveria ser uma coisa que tivesse continuidade, **tem que saber por que é feito isso: as pessoas estão querendo dizer alguma coisa e a gente não sabe o que é. A gente pressupõe alguma coisa**, falta de educação, revolta, enfim, só pressupõe. Em cima da pressuposição a gente formula um projeto e aí, sei lá o que acontece, né? (Professor de sociologia, grifos nossos)

Informação, opinião e falta de tempo, na exposição de Larrosa (2002), ajudam a pensar na sucessão dos ocorridos nas escolas, sem haver um sentido nos acontecimentos, sem um momento em que os educadores e gestores parassem para refletir e compreender sobre questões importantes como a demanda para realização do projeto, a relação do projeto com as políticas de educação patrimonial e as condições do que havia de significativo para a escola nos rabiscos dos alunos.

A experiência, para Larrosa (2002), está ligada à existência de um indivíduo ou de uma comunidade, é um acontecimento comum, mas para cada qual única e individual. Também, em “Experiência e alteridade em educação”, Larrosa (2011) fala da dimensão da experiência que supõe um movimento de exteriorização e afeto dos efeitos do acontecimento. Talvez, os escritos dos alunos na escola simbolizassem a saída do “si mesmo” para o que “ainda não se é”. Desejo da ex-posição, do incerto, do perigo, da passagem: “como uma superfície de sensibilidade em que algo passa e que

‘isso que me passa’ deixa um vestígio, uma marca, um rastro, uma ferida” (LARROSA, 2011, p. 8).

Muitos alunos disseram que escreviam na escola para deixar o nome registrado, dos pares, deixar uma marca e divulgar o grupo:

Eram lembranças, todo mundo que passava lá deixava uma marca, deixava uma marca na escola. Tava escrito um, tava escrito outro, todo mundo queria deixar o seu escrito também. Querendo ou não fazia parte da escola, deixar nossa marca lá, por mais que era pichação todo mundo assinava. A gente escrevia o nome e o ano, na carteira, na parede. Tinha trecho de música e frase de amor, hahaha. Agora você vai lá hoje. A escola tá toda destruída e depredada (Alunos do turno da manhã).

Sobre as lembranças que ficaram para os alunos da realização do projeto, nota-se que, ao serem solicitados pelos professores para documentar as áreas da escola que estavam descuidadas, os mesmos, ao perceberem não haver nada de tão drástico ou diferente de suas próprias marcas e do desgaste temporal da escola, promoveram atos para incrementar o resultado:

A gente fez camisetas, foi legal. A nossa turma, eu nem lembro, a gente teve que fazer um vídeo e teve muita gente que aproveitou da situação para piorar, colocava o pé na parede, acabava de quebrar o que tava quebrando para filmar, quebrava o vidro da janela, também quando a gente não achava os espaços depredados a gente fazia a depredação para poder registrar. A maioria era a mesma coisa, querendo ou não porque a escola era pequena, então começou com essa coisa do pé na parede para tirar foto, a gente não quebrava exatamente a gente ajudava o que já estava quebrando, as trincas nas janelas, as cortinas eram todas rasgadas. Eu acho que depois que a gente veio para cá a gente se conscientizou um pouco, a gente ia chegar aqui numa escola novinha e ia destruir tudo? (Alunos do turno da manhã).

Outro ponto interessante na fala tanto dos alunos quanto da secretária de educação é sobre a diferenciação de como estava o ambiente enquanto ainda havia aulas para quando a escola ficou desativada:

Lá na antiga escola, o que eles fizeram lá foi uma SUJEIRA. Lá se pode dizer que eles sujaram a escola. Olha, as pichações que estão lá dão impressão que não foi aluno que fez, as pichações que estão lá... nossa está tudo pichado! NOSSA! Escrito morte, drogas, dá uma impressão ruim na hora que você entra lá, tem uma sala de aula lá ela foi pichada INTEIRINHA, das quatro paredes, o quadro de preto. E

isso não foi quando ainda estavam tendo aulas lá não, foi agora.

Aquelas antigas do aluno eram mais para marcar a presença dele. Era a marca, punha o nome, punha a data embaixo, agora não, lá está diferente, é um vandalismo. (Secretária de educação, grifos meus)

Também, em relação a este mesmo episódio, no qual parecia que a antiga escola estava abandonada, por motivo de repasse do pertencimento do prédio estadual para o âmbito municipal, que deverá manter a arquitetura original por ser um patrimônio tombado, ao ser sancionado, será o novo espaço da secretaria da educação e da cultura. Enquanto a mudança não havia ocorrido ainda, o prédio ficou abandonado. No grupo focal, os alunos contaram sobre um colega que pichou com spray a escola:

Ele pichou a escola com spray, escreveu “anarquia”, desenhou uma caveira, não sabe nem o que significa, escreveu: “vandalismo, estilo de vida” (risos). Tem isso mesmo, eu queria ter ido lá para fotografar, mas teria que pular o muro. Foram umas cinco pessoas. Arrumamos a tinta e o spray, fomos do nada. Entramos na escola a noite, quebramos o vidro e pichamos. Sei lá porque fomos. É tipo, você vai lá e escreve a banda que você gosta, daí aparece outra banda e você escreve também. Lá na pista de “skate” a gente pode pichar e fazer desenhos, já pensou numa pista de “skate” que não tem pichação? O secretário de cultura daqui mesmo vai contratar um grafiteiro profissional para decorar a pista de “skate” e o poli-esportivo (alunos do noturno).

Os escritos dos alunos, aqueles anteriores, de corretivo, denotaram uma prática que se fazia presente na cultura da escola por um longo período e de um modo espontâneo, os quais se davam na exposição subjetiva das palavras e das expressões, aquilo que se passava para cada aluno ao expor a aparição de um “eu” para fora do “si mesmo”, na exterioridade de ser “outra coisa que eu”, na dimensão do que é alheio ao “eu”, não pode ser propriedade do sujeito, nem previamente apropriado por palavras, idéias, sentimentos, saber e poder.

Nessa experiência, o importante não foi o fato em si dos alunos escreverem nas coisas da escola, mas na relação que se deu para com os escritos. Os escritos expressavam algo que de fato acontecia na escola, mas eles teriam que ter alguma dimensão de incompreensível e de ilegível que foi desprezada, desconsiderando, assim, a experiência do movimento de ida e volta. Ida porque os escritos dos alunos indicavam a saída do “si mesmo”, um movimento de encontro ao que se passa. Mas, não houve um movimento de volta, ou seja, os escritos foram tomados como algo errado que sujava e depredava o ambiente, sendo apagados, no sentido de que os alunos mudaram para uma

nova escola sem as suas marcas.

A relação que poderia ter-se dado, do fato de ter riscos e rabiscos dos alunos nas paredes das escolas, sendo eles desprezados ou tomados como aquilo que suja e prejudica o aprendizado, pôs em jogo a cultura da própria escola e da relação desses escritos com sua identidade, ao invés de permitir um encontro das expressões dos alunos numa perspectiva de transformação conjunta dessas práticas com o que a escola ainda não é, de modo significativo que afeta e produz efeitos nos acontecimentos que ali se passam.

Houve na mudança para a nova escola, um corte espaço-temporal na memória vivida pelos alunos. Ao marcarem os seus traços, enquanto um lugar de comunicação do eu com o espaço das práticas culturais, poderiam estar reivindicando um olhar capaz de dar conta da grandeza que há no pequeno, estas foram menosprezadas e ficaram esquecidas na antiga escola.

3.2 A escola abandonada

Na antiga escola de ensino médio, era comum pular o muro para comprar algum lanche ou tirar xerox na papelaria em frente, ou mesmo arremessar a mochila para fora da janela da sala, dar a volta no corredor, pegar a mochila de volta e “matar” aula. Das conversas que tive com os alunos, uma das questões colocada foi sobre a mudança para o novo prédio da Escola M, e uma das coisas que se repetiam nas falas dos grupos de alunos era sobre a distância da praça central e a nova arquitetura escolar, com muros mais altos e as grades externas entre o pátio, a quadra e a portaria:

A mudança foi péssima, ficou muito longe! O lado bom é que a escola antiga estava muito velha, tava caindo, as paredes estavam todas rabiscadas, “vida loka”, na minha sala tinha, risos. Eu escrevi mas nem lembro o que, acho que escrevi o meu nome, o nome das minhas amigas. Já tava velho, já sabíamos que iria mudar. A gente escrevia porque não tinha nada para fazer. O bom da outra escola é que o muro era baixo, fácil de pular. Aqui parece um presídio. Tinha padaria e lanchonete perto, aqui não dá para comprar nada, é tudo longe. Aqui eu não rabisquei nem uma vez, lá eu rabiscava porque já estava rabiscado, nem fazia diferença (alunos do turno da manhã).

A sensação que se tinha era que, além de mudar para um ambiente mais limpo, tinha-se mudado também para um espaço mais afastado e recluso. Outras falas que apareceram com frequência, tanto dos alunos quanto dos educadores e gestores, eram sobre o abandono no qual se encontrava o antigo espaço da escola.

Mas assim o prédio da escola antiga, tá TOTALMENTE pichado, porque ele ficou abandonado. Praticamente tá abandonado, porque até então não poderia mexer porque o Estado não tinha passado para a prefeitura ainda, então era um patrimônio do Estado e a prefeitura não podia por a mão, agora não, agora já foi sancionado, o prédio já vai ser da prefeitura, só falta passar isso em cartório. Lá agora a engenheira já está fazendo o projeto porque não pode mexer na arquitetura porque é um patrimônio tombado, então tem que manter a arquitetura original, se for trocar a porta vai ter que ser do mesmo jeito da antiga. E a secretaria da educação e da cultura nós vamos passar para lá. Vai ter museu, vai ter salas para auditório, reuniões, vai ter artesanato, me parece que o coral da terceira idade vai para lá. O que é bonito é você ver a comunidade incomodada com o prédio: “não vai cuidar, vai deixar ficar assim?”. Agora você encontra as pessoas e elas falam: “agora saí, né?”. É bonito porque foi um prédio fundado em 1913, então lá tem muita memória, foram seis anos de construção, ele começou a funcionar em 1919, 30 de abril de 1919, foi muito trabalho, uma construção tão bonita, o pessoal da própria comunidade está cobrando um cuidado (Secretária municipal de educação).

Até então, eu havia conversado com os alunos e educadores nas escolas e com os gestores da secretaria de educação e da cultura, ambas as secretarias localizadas na prefeitura, na praça central. A dois quarteirões ficava a antiga escola e com a autorização das secretarias, tanto da educação quanto da cultura, o responsável pelas chaves da escola foi comigo até o local e pudemos entrar no ambiente interno do prédio.

Por dentro do antigo prédio da Escola M, o que se via eram carteiras quebradas, abandonadas pelos corredores, pedaços de vidros das janelas no chão, algumas portas arrancadas, muita poeira dentro das salas. Palavras pichadas com spray: morte, anarquia, letras embaralhadas e ininteligíveis, garrafas de bebidas vazias ao chão de determinada sala, aparentando estar mesmo depredada.

Do lado de fora das salas, no corredor, justamente numa parede que dá visão para a rua, desenharam também com spray um rosto olhando para fora. Enquanto em determinada sala que teve a porta arrombada e se tornou palco de algo próximo das pichações que vemos nas ruas dos grandes centros urbanos, fora da sala, o desenho de uma caricatura em um lugar estratégico, digo estratégico porque era a expressão de um

rosto bem singelo, comparado à impressão bizarra que havia ficado marcada na sala de aula, despertou-me a atenção.

Havia uma caricatura no antigo prédio da escola cujo olhar se direcionava para a rua e da rua podia ser visto também! Olhava para quem quer que passasse, como se dissesse: “Vejam só o que fiz, não tinha ninguém aqui! Olho aí para vocês para que me vejam aqui também!”. Uma expressão que poderia estar reivindicando um olhar e uma escuta: “Percebam esse olhar que se lança como quem diz alguma coisa”.

Olhar para fora para que o vejam lá dentro. Reivindicar no olhar para que percebam que ali há também um falar, como se fosse algo assim: “Percebam o que digo quando falo com vocês, ou nada falo e apenas olho, talvez eu esteja falando algo ou talvez eu já não queira falar nada, talvez eu já tenha me cansado de tanta gente impondo regras, cobrando saberes, determinados comportamentos e tantas outras coisas que eu prefiro simplesmente vir aqui e deixar uma marca que seja entendida somente pelos meus amigos, eles entendem o meu olhar e as minhas distorções de letras, participam das coisas junto comigo e não queremos interagir com outros diferentes de nós. Lanço um olhar para que saibam que não nos importamos com vocês, aproveitamos esse espaço deixado de bandeja para fazer o que bem entendermos”.

Há um espaço e um tempo traçado ali, nesta invasão livre, quer dizer, sem vigília. Não havia um vigilante, aliás, já há algum tempo, não tinha nem movimento, já não ia ninguém naquele espaço, nem de dia nem de noite, nada mais acontecia ali. Talvez fosse importante alguém ver aquela interrupção. Antes, naquele espaço, era comum deixar marcas de corretivos, mas dessa vez não, dessa vez fora exercido um domínio maior do lugar: um registro com material mais elaborado, dispendioso, cujos traços ganharam nova conotação para além dos riscos e rabiscos.

Fora deixado ali uma caricatura ótica, uma marca do olhar, um olhar de quem tenha dominado as práticas do ver-se e lançar-se de si mesmo para o outro, pensando em Larrosa (1994), tal como foram abordados os dispositivos pedagógicos de produção e mediação do eu no capítulo 1. Uma caricatura que se expressa numa imagem que exterioriza o interior, tanto o interior do si mesmo quanto o interior da escola, porque talvez o desenho remeta à própria pessoa que o fez, ou ao olhar da própria escola, quem sabe de um outro alguém que foi ali nas mãos de outro e com o outro, por que não juntos? Não se sabe. O que se sabe é que houve um registro do si mesmo naquele lugar e do lugar para fora dali, para um outro espaço exterior àquele. Ao menos assim é o

olhar do desenho: do interior para o exterior da escola, de modo que os que estão fora possam vê-lo.

Um olhar que pode expressar ainda, um movimento inverso daquele quando aconteciam as aulas. Era algo comum pular o muro da escola para dar uma volta e, nas conversas que tive comigo, muitos alunos ressaltaram sentir falta dessa facilidade de dar uma escapadinha para resolver alguma coisa e voltar, ou mesmo fugir durante o horário das aulas. Agora, ao contrário, a escola já nem funciona lá e tem gente pulando o muro para ficar do lado de dentro, onde tantas coisas se passaram na história de cada um dos que já estudaram ali.

Um olhar que expressa uma transgressão, ou quem sabe, certo julgamento, certo contorno que marque o espaço da escola que foi abandonado. Um juízo fragmentado do lugar onde se faz ali uma conferência – um acerto de contas – do si mesmo e/ou do espaço que julga vazio, no qual ninguém mais parece se importar pelo tempo em que nada é feito ali.

Em “Prefácio à transgressão” (2009, p. 33), Foucault diz que o limite e a transgressão devem um ao outro o embaraçoso cruzamento no qual o primeiro se abre violentamente para o ilimitado e a segunda o conduz, num movimento contraditório de pura violência de sua perda e exclusão: “A transgressão não opõe nada a nada, não faz nada deslizar no jogo da ironia, não procura abalar a solidez dos fundamentos: não faz resplandecer o outro lado do espelho para além da linha invisível e intransponível”. Porque ela não é violência em mundo partilhado (ético) nem triunfa sobre limites que ela apaga (em um mundo dialético), ela toma, no âmago do limite, a medida desmensurada da distância que nela se abre e desenha o traço fulgurante que a faz ser.

O jogo da transgressão e do limite evoca numa afirmação que não afirma nada, em plena ruptura de transitividade, numa contestação onde o gesto assume certa decisão ontológica, que não é esforço do pensamento, mas que vai de encontro até um núcleo vazio no qual o ser atinge o seu limite e o limite define tal ser. A transgressão se lança num jogo onde cai no vazio, neste mesmo vazio é lançado um discurso numa linguagem circular que remete a si mesma e se fecha nos seus próprios limites.

Uma linguagem no limite da lei. Uma caricatura que metaforiza os mecanismos óticos da visão do si mesmo, no lugar e do lugar onde foi feita. Metaforiza também os mecanismos discursivos de si mesmo e do lugar, embora de um modo restrito, limitado. Uma expressão que traduz um certo afeto do si mesmo naquele espaço em determinado

momento de abandono da escola. Um olhar e um falar que, embora possa ser afetivo, quer dizer que se afeta e busca afetar, tem até algum vislumbre estético e crítico, mas contraria determinados critérios morais, normativos e legais. Morais porque deveria ter a autocrítica de julgar o seu próprio ato como algo que não deveria ser feito e considerar que, embora o espaço estivesse abandonado, não é correto invadir e pixar. Normativo porque julga negativamente o lugar e desvaloriza-o. E legal porque contraria um código previsto que estabelece que tal ato que fora praticado é proibido.

Encerro esta seção com a fala de um grupo de alunos que relata o sentimento em relação ao antigo espaço escolar: “A gente gostaria de ter pintado a escola antiga, mesmo mudando para cá, a gente sabe que vai ter que reformar, mas agora lá tá muito abandonado!”. Mesmo mudando para uma nova escola, os alunos demonstravam interesse e preocupação em ter feito algo no prédio antigo, contribuindo de algum modo para que ele não ficasse tão abandonado. Parece que não houve um espaço na escola para falar do que acontecia, um espaço de compreensão dos riscos e rabiscos, da interação dos jovens na escola, e também das mudanças nas quais passariam o antigo prédio escolar, que dependiam de trâmites burocráticos, mas que poderiam ter abarcado oportunidade de alguma coisa nova empreendida com a participação dos alunos.

3.3 – Desenvolvimento das produções, mediações e redescrições do eu: um embate entre os espaços público e privado

Diante de um quadro aparentemente sem sentido e desconexo, presente nas contradições educacionais no cotidiano geral das escolas, em termos pedagógicos e culturais, como no caso do desenvolvimento do projeto de educação patrimonial no município, autoras como Arendt (2011) e Nussbaum (2010) ajudam a pensar em algo mais amplo resultante da crise do humanismo na qual repercute a desconstrução do sujeito moderno e também a deslegitimação epistemológica e moral das instituições de ensino. Arendt (2011) escreve sobre “a crise na educação” e Nussbaum (2010) fala em “crise silenciosa da educação”.

Há crise da autoridade, do sentido da educação na formação do cuidado do eu e do mundo, das formas como a violência pode reinar quando há uma perda do sentido de responsabilidade correspondente em termos de comunidade política, quando há uma ausência de compreensão com a durabilidade e a permanência da comunidade e das pessoas que nela convivem. A compreensão para Arendt (1993) é uma atividade interminável na qual tentamos sentir o mundo como nossa casa e tentamos nos conciliar com ele, compreender é uma maneira especificamente humana de viver, começa com o nascimento e vai até a morte, não pode, portanto, produzir resultados finais. Nesse sentido, reconciliar é algo que se faz com um mundo em que nasceu como um estranho e permanecerá sempre um estranho, em sua inconfundível singularidade.

Na ausência da autoridade, na ausência das possibilidades de marcar nossas referências no mundo, na ausência do sentido do cuidado do si mesmo em sintonia com a conservação do mundo, quando não superarmos o nosso estranhamento e encontrarmos nossa morada, imperam o poder e a violência. O poder e a violência se configuram em Arendt (1993) como termos opostos, de modo semelhante à transgressão e o limite: a afirmação absoluta de um significa a ausência e a negação de outro.

Ao contrário da compreensão que tem como resultado o significado do que somos capazes de produzir em nosso próprio processo de vida, à medida em que tentamos nos reconciliar com o que fazemos e com o que sofremos, a violência distinguindo-se do poder é muda; “a violência tem início onde termina a fala”, diz Arendt (1993, p. 40). As palavras quando usadas como uma ameaça de destruição do poder, acreditando-se que se pode lutar com elas, transformam-se em clichês. O modo como os clichês chegam a nossa linguagem cotidiana, pode demonstrar não o ponto em que chegamos ao nos privarmos da nossa faculdade de fala, ou da presteza de saber usar meios mais eficazes daqueles nos quais pressupomos realizar.

O resultado desses tipos de tentativas, diz Arendt (1993), é a doutrinação. A doutrinação é perigosa por nascer de uma deturpação não do conhecimento, mas da compreensão. Conhecimento e compreensão não são a mesma coisa, mas se interligam. A compreensão precede e sucede o conhecimento, preliminarmente está na base de todo conhecimento e, posteriormente, transcende-o, pois retorna aos juízos e preconceitos que precederam e orientaram determinada investigação. Só podemos compreender algo quando avançamos ao conjunto transformado das circunstâncias que o criaram e, assim, remetemo-nos novamente a sua origem, ou seja, deixando usar das categorias

preconcebidas para compreendê-lo e sem um conjunto de regras comuns como a moralidade para julgá-lo.

Tal compreensão em Arendt (1993) remete aqui um ponto de sintonia com Nussbaum (2011), com Rorty (2007) e Larrosa (2010), que é a possibilidade de transformação e redescrição do sujeito e do mundo pelos processos de produção e mediação do eu, por intermédio da imaginação. Diz Arendt (1993, p. 53): “somente a imaginação nos permite ver as coisas em suas perspectivas próprias; só ela coloca a uma certa distância o que está próximo demais para que possamos ver e compreender sem tendências ou preconceitos”. Somente a imaginação permite separar abismos que nos separam do que é remoto, do que está longe demais como se fosse um assunto nosso. Essa aproximação permite a superação de abismos que fazem parte do diálogo e da compreensão.

Sem esse tipo de imaginação, que na verdade é a compreensão, jamais seríamos capazes de nos orientar no mundo. Ela é a única bússola interna que possuímos. Somos contemporâneos somente até o ponto em que chega nossa compreensão. Se desejamos nos sentir em casa, nesta Terra, mesmo que sob o preço de estar-se em casa neste século, precisamos tentar tomar parte no diálogo interminável com sua essência (ARENDR, 1993, p. 53)

O cultivo da imaginação, da literatura e das artes em prol da cidadania são possibilidades para Nussbaum (2011) frente à crise silenciosa, ao conflito entre as demandas de uma educação voltada para a cidadania, entre o objetivo de gerar crescimento econômico em curto prazo e o desenvolvimento humano, uma crise que coloca em risco a própria democracia.

Nussbaum (2011), em “Creating capabilities: the human development approach”, sobretudo no segundo capítulo de “The central capabilities”, destaca o importante papel de Sen na elaboração intelectual do IDH, contudo, o programa de desenvolvimento das Nações Unidas não incorpora todos os seus aspectos pragmáticos e orientados para os resultados, em outras palavras, simplesmente aponta para comparações informativas, em vez de avançar em uma teoria econômica incorporada ao sistema político.

A autora sugere uma abordagem das capacidades que fornece uma avaliação comparativa entre a qualidade de vida e a justiça social com a seguinte questão central: “o que a pessoa é capaz de ser e de fazer?”, de modo a tencionar não apenas sobre o

bem estar, mas sobre as oportunidades disponíveis para cada pessoa. A abordagem proposta por Nussbaum (2011) possui um valor pluralista: as conquistas das capacidades são diferentes em qualidade e em quantidade; não pode ser reduzida a uma única escala numérica; e deve ser entendida de acordo com as singularidades de cada pessoa.

Para responder a questão: “o que a pessoa é capaz de ser e de fazer?”, Nussbaum (2011) propõe algo próximo ao que Sen define como liberdades substanciais, ou seja, um conjunto de oportunidades, geralmente interrelacionadas, para escolher e agir, tanto aquelas que residem no interior de uma pessoa, mas também as liberdades e oportunidades criadas no ambiente político, social, cultural e econômico nela inseridas.

Nussbaum (2011) ressalta a importância de distinguir entre as capacidades básicas que normalmente encontram suporte na educação, no apoio da família e de outras instituições, as capacidades internas ligadas ao estado de maturidade da própria pessoa e muitas vezes independem de fatores externos para se concretizarem e as capacidades combinadas que resultam da interação entre as capacidades internas e as condições externas que possibilitem o seu exercício, por exemplo, a liberdade de expressão. Cada uma delas, para a autora, desempenha funcionalidades distintas e complementares. Isto porque a sociedade pode fazer muito bem a produção de recursos internos, mas pode cercear os meios dos quais as pessoas realmente têm oportunidade para desempenhar suas capacidades. Muitas sociedades têm educado as pessoas para que elas sejam capazes de liberdade de expressão sobre questões políticas e, no entanto, negam-lhes na prática esta liberdade por meio da repressão do discurso.

Nussbaum (2011) pondera quanto ao cuidado do termo capacidade cair na interpretação de uma teoria que defenda que os direitos políticos e sociais das pessoas devam ser equiparados de forma proporcional às habilidades e inteligências. A abordagem das capacidades não faz tal afirmação, o que ela orienta é que o objetivo político para todos os seres humanos de uma nação deve ser o mesmo: todos devem atingir um certo limiar de capacidades combinadas, não no sentido coagido de desempenhá-los, mas de poder exercer sua liberdade de escolha e de ação.

Entre as capacidades centrais dos vários domínios da vida humana, Nussbaum (2011) reivindica, numa abordagem compatível com os ideais da justiça social, envolvendo qualidade de vida, saúde, integridade física, emoções, razão prática, filiação, o mundo da natureza, lazer, controle ambiental, e os sentidos, imaginação e

pensamento, estes últimos são destacados aqui por envolver questões centrais da presente dissertação.

Sentidos, imaginação e pensamento enquadram em um dos domínios apresentados nas capacidades centrais propostas por Nussbaum (2011) quanto à capacidade de usar a imaginação e o pensamento em conexão com a experiência, produzindo obras e eventos que garantam a liberdade de expressão nos discursos políticos, artísticos e religiosos.

Em “Sin fines de lucro”, Nussbaum (2010) também aborda tais capacidades, relacionando-as às questões educacionais em cultivar a riqueza da imaginação. Para ela, as artes e as humanidades constituem as bases para a cidadania. Sua preocupação está em desmistificar a ideia de que a educação seja um meio para o crescimento econômico, pois este não supõe uma melhora da qualidade de vida, em uma perspectiva mais ampla do que aquela correlacionada ao crescimento econômico e à distribuição de renda. Nesta perspectiva, propõe desenvolver capacidades que possibilitem o desenvolvimento na conversação da humanidade: 1) capacidade de pensamento crítico e auto-reflexivo; 2) capacidade de exercício da cidadania em se posicionar como ser humano vinculado aos demais seres humanos do mundo; e 3) capacidade de imaginação narrativa que se permite colocar no lugar do outro.

A imaginação narrativa é, para Nussbaum (2010), uma capacidade de pensar como seria estar no lugar de outra pessoa, de interpretar com inteligência seus relatos, seus sentimentos, seus desejos e suas expectativas. A compreensão desta capacidade constitui um elemento chave para entendermos melhor as possibilidades da educação para a democracia. O cultivo da imaginação, das artes e da literatura nas instituições educativas favorecem, na visão da autora, um tipo de formação participativa que melhora a capacidade de ver o mundo através dos olhos de outro ser humano.

Nussbaum (2010) recorda a experiência do desenvolvimento humano no qual o bebê aprende, gradualmente, durante os primeiros meses de vida, a ver outro ser humano como uma pessoa, ao invés de um objeto, à medida que coordena as sensações visuais e táteis, vai percebendo que algumas lhe pertencem e outras não. Isso não é um processo automático, mas requer a superação de numerosos obstáculos. Paulatinamente, a criança vai percebendo também que existe um mundo interior de pensamentos e sentimentos sob certas condições. Nesta fase, é freqüente que o narcisismo tome

controle e presença dos outros seres humanos como simples instrumentos à disposição de seus desejos e sentimentos.

À medida que se desenvolve, a criança vai se libertando dessa dependência narcisista, reconhece que o controle absoluto não é possível e que o mundo é um espaço em que todos temos fraquezas, por outro lado, necessitamos apoiarmo-nos mutuamente. Esta, para Nussbaum (2010), é uma capacidade de conceber o mundo em que não estamos sós, em que há outras pessoas com necessidades e desejos próprios. A criança, então, vai adquirindo confiança em si mesma e nos demais, crescendo mediante as relações interpessoais com os cuidadores e os pares, desenvolvendo também a capacidade de assombramento e imaginação.

Entre as fases de desenvolvimento, Nussbaum (2010) destaca o papel imaginativo presente nas brincadeiras e jogos lúdicos realizados com as crianças, como esconder, adivinhar, imitar, encenar e competir, fundamentais para o desenvolvimento de uma personalidade saudável. No caso dos jovens e adultos, a autora defende a literatura e as artes como aporte importante no fortalecimento dos recursos emocionais e imaginativos da personalidade.

Em “La imaginación literária em la vida pública”, Nussbaum (1995) enfatiza a linguagem expressiva das narrações literárias como experiência moral. A imaginação literária tem para a autora efeito subversivo frente à ideia da racionalidade utilitarista, proporcionando uma racionalidade pública mais ampla que a ideia do indivíduo como maximizador de utilidades. A imaginação pública é um elemento articulador dos campos econômicos, políticos e social, possibilitando formas criativas de considerar a vida em sociedade, da capacidade humana de inventar, projetar e transcender os dados do real e a si mesmo.

Nussbaum (1995) reconhece a possibilidade da literatura, como Rorty a reconhece (2007) ao desenvolver a capacidade imaginativa do ser humano para compreender emoções, aspirações, desejos do outro, em se colocar no lugar do outro e estar sensíveis as dores, angústias e sofrimentos alheios. Embora a filósofa norte americana difira um pouco do filósofo compatriota, por dar um destaque maior para a novela, concebendo-a como uma “forma viva”, diferenciada de outros gêneros, ao influir um elo de emoções e sentimentos provenientes das relações entre personagem e leitor, ambos estão em sintonia quanto ao valor da imaginação narrativa, seja nos termos de reconhecimento da mesma como capacidade combinada da imaginação pública, seja

nos termos redescritivos do uso das metáforas em alterar crenças e desejos que possibilitam pensar num leque mais abrangente de variações narrativas.

Enfatizando a questão humana, as narrativas redescritivas, articuladas ao desenvolvimento das produções e mediações do eu, são ferramentas que podem contribuir para a expansão das capacidades individuais, melhorias na qualidade de vida e proporcionar um processo de mudança social. No entanto, conforme já foi mencionado nos capítulos anteriores, há um embate entre a socialização e a individualização nas contribuições de Rorty (2007) que encena o desafio de promover o desenvolvimento moral, sobretudo, em expectativas reificadas do padrão social que podem cair no risco alertado por Arendt (1993) da doutrinação que o uso de livros ruins podem exercer, aqueles nos quais, na visão da autora, são os mais eficazes para impor, de forma totalitária, nossos argumentos.

Larrosa (2010) faz um alerta semelhante ao que ele denominou como pedagogização da leitura. Ele diz que quando um texto passa a fazer parte do discurso pedagógico, fica como que submetido a outras regras, incorporado em uma outra gramática mais didática que o texto, escolarizando-o do ponto de vista da transmissão-aquisição e, portanto, ideológico. Por outro lado, todo texto leva consigo possibilidades de significação que escapam de um controle total do discurso, tendo abertura para pôr em questão e modificar as regras no qual se está inserido.

Acontece que essa abertura nem sempre possibilita o diálogo, desse modo, ocorreria então uma privação do potencial transformador e do belo da literatura no âmbito moral, restringindo-a ao aspecto sublime e não discursivo da autocriação. Apesar de Larrosa (2010) não apontar para uma divisão historicista entre as esferas público e privada, há em seus ensaios sobre a experiência da leitura, em especial em “Sobre a lição”, o que ele chamou do ato de ler em público ou do ensinar e do aprender na amizade e na liberdade, da experiência da leitura em comum, em mútua entrega e duplo devir. O comum do texto, ele diz, articula-se em uma forma particular de comunidade daqueles que compartilham o texto, uma comunidade de diferenças ou, estritamente, uma conversação que também tem sua face silenciosa, reflexiva, solitária. O comum não é outra coisa senão o que se dá a pensar para que seja pensado de muitas maneiras e o que se dá a perguntar para que seja perguntado de muitas maneiras e o que se dá a dizer para que seja dito de muitas maneiras. “A lição” ressalta um elemento importante que não pode faltar na experiência da leitura em público: o diálogo.

O diálogo possibilita a participação do comum do texto como aquilo que diferencia e permite caminhar para além do texto, possibilitando novas palavras, novos sentidos e novos escritos. O comum é aberto para a diversidade, e isso só se faz possível porque os leitores comparecem juntos ante a solução ou a desintegração daquilo que os une, numa comunidade dos que não têm em comum senão o espaço que faz possível suas diferenças. A comunidade que cria “A lição”, diz Larrosa (2010), é a amizade cúmplice daqueles que foram mordidos pelo mesmo veneno, em condição de mútua entrega dos que foram inquietados pelo mesmo texto. Uma cumplicidade que possibilita a liberdade e o diálogo da leitura aberta para um devir plural e criativo.

Em Larrosa (2010) não há o cuidado de Rorty (2007) da diferenciação moral e estética. Considero que esta seja uma diferenciação importante quanto ao critério de seleção do texto, principalmente ao que remete a faixa etária e a maturidade de julgamento do leitor, considerando a questão pedagógica. Para além da questão moral ou uso público, político ou pedagógico, o espaço da autocriação privada, denota o sublime, embora seja incomensurável, também não pode ser descartada.

Contudo, há ainda mais uma questão a ser considerada, a que remete ao espaço escolar, conforme já mencionado no segundo capítulo, a escola tem dupla tarefa de proteger as crianças do mundo e o mundo das crianças. A escola comporta uma ambiguidade tanto pública quanto privada. Para Arendt (2011), a instituição escolar marca a interposição entre o domínio privado do lar e o espaço público do mundo. Mas, o comparecimento das crianças na escola não é exigido pela família, e sim pelo Estado, o mundo público, demonstrando assim a prevalência do caráter público na escola.

Tal ambiguidade pode revelar o silêncio, o espaço em branco, ou pode ser o espaço onde se revelam possíveis as diferenças e a liberdade para tomar a palavra, não como poder ou propriedade, mas como uma abertura para o novo e o desconhecido. O público e o privado são esferas distintas, mas também estão interrelacionadas. Quanto ao espaço escolar, o desenvolvimento das produções e mediações do eu se dá numa tensão que implica na escolha que se faz entre os processos de socialização e individualização quanto aos usos e aos propósitos das narrativas para transformação e redescrição do sujeito.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao iniciar esta dissertação, busquei inspiração no ensaio por não saber exatamente o que pensar sobre o objeto no qual propunha pesquisar. Escrever, nesse sentido, não foi um ato de comunicar o que eu já sabia, mas de caminhar e compartilhar na medida em que refletia, analisava e compreendia, em dimensão individual e coletiva, com outros autores e atores que participaram dessa experiência comigo no cotidiano escolar, na escrita acadêmica e na conversação continuada do enredo de educação patrimonial vivenciado no município.

Na medida em que escrevia, assumia perspectivas teóricas e metodológicas que ajudaram a pensar sobre o uso das narrativas e da literatura como elemento de redescrição, no caso de Rorty, e nos mecanismos de produção e mediação do eu, no caso de Larrosa, bem como construía sentidos e possibilidades de compreensão dos riscos e rabiscos dos alunos na escola.

Rorty ajudou a pensar no movimento redescritivo que as metáforas desencadeiam, e que exigem critério de seleção político e pedagógico no espaço escolar, quanto ao uso moral, no caso da socialização, enquanto que o caráter estético e idiossincrático se aplica melhor no espaço privado de autocriação e individualização. Além disso, há um espaço de contingência e de surpresa da redescrição que não tem muita abertura para o planejamento nem para o premeditado, mas que pode sim ser desenvolvido na socialização, isso requer da escola encontrar maneiras para conferir novas variações e novos vocabulários às narrativas sobre nós mesmos e sobre o mundo, de modo a contribuir para nos tornarmos pessoas melhores em um mundo melhor do que conhecemos até então.

Larrosa contribuiu para analisar as dimensões discursivas das práticas educacionais, culturais e sociais frente à ausência do diálogo, da experiência e da elaboração do sentido para o que se passa, comprometendo assim a compreensão do que se fazia na escola, tanto por parte dos alunos, quanto dos educadores e gestores, além de culminar no problema da violência escolar, na palavra emparedada, devido ao fracasso da linguagem.

Os escritos dos alunos, presentes nos riscos e rabiscos de corretivo, denotaram uma prática que se fazia presente na cultura escolar por um longo período e de um modo

espontâneo, os quais se davam na exposição e na exterioridade do “eu” para fora do “si mesmo”, marcando um movimento que não opunha a nada, nem participava de um jogo como a mascarada ou a ironia, em outras palavras, resultando num movimento cíclico da linguagem, fechado em seus próprios limites e redutível em si mesmo.

O enredo vivenciado pelos alunos, educadores e gestores no desenvolvimento do projeto de educação patrimonial é algo que se repete. Sabe-se que muitos projetos e programas são realizados a todo o momento nas práticas escolares por solicitações municipais, estaduais e federais, incluindo parcerias entre essas esferas, além, é claro, das próprias implementações internas das escolas no desenvolvimento de projetos e eventos afins.

A ponderação que se coloca é quanto ao cuidado que se deve ter para que as ações não se reduzam a sucessões de ocorridos, resultando em um empobrecimento da experiência na prática educativa, das produções, mediações e transformações do eu, conseqüentemente, da qualidade na educação. Um cuidado para que essas ações não se reduzam a atividades corriqueiras, fugazes e efêmeras, de modo a impedir a conexão significativa entre os acontecimentos e a memória, dificultando a habilidade narrativa, o contar da própria história e as possibilidades redescritivas em âmbitos individuais e coletivos.

A qualidade da educação, no que diz respeito ao desenvolvimento humano, deve estar intrinsecamente relacionada, em termos culturais e sociais, em criar uma comunidade melhor, mais democrática e solidária. Todavia, as próprias escolas, enquanto locais propícios para forjar identidades morais mais coerentes, estão com as suas identidades comprometidas.

Um breve retrato da identidade escolar pode ser feito a partir dos indicadores de qualidade da educação. No Brasil, todas as etapas e níveis de ensino, exceto a educação infantil, passam por avaliação padronizada, organizada e centralizada pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), órgão ligado ao Ministério da Educação (MEC). De acordo com Silva (2010), o destaque premente nos resultados do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB) é do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) que, por meio de acordos e convênios intergovernamentais, tem instigado a curiosidade de pesquisadores da área acerca do seu funcionamento, mecanismos, relevância e implicações na política educacional brasileira.

Além das avaliações internas, há um programa internacional de avaliação comparada, o PISA, sigla do “Programme for International Student Assessment”, traduzido no Brasil como Programa Internacional de Avaliação de Alunos, aplicado a estudantes da 7ª série em diante, na faixa dos 15 anos, idade em que se pressupõe o término da escolaridade básica obrigatória na maioria dos países. Esse programa é desenvolvido e coordenado internacionalmente pela Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), havendo em cada país participante uma coordenação nacional. No Brasil, o PISA é coordenado pelo INEP.

As avaliações do PISA acontecem a cada três anos e abrangem três áreas do conhecimento: Leitura, Matemática e Ciências, havendo, a cada edição do programa, maior ênfase em uma dessas áreas. Na última avaliação, reportada pela BBC Brasil, dentre os 40 países divididos em cinco grandes grupos de acordo com os resultados, o Brasil ficou em penúltimo lugar em um ranking global de educação, ao lado de seis nações incluídas na lista dos piores sistemas de educação do mundo: Turquia, Argentina, Colômbia, Tailândia, México e Indonésia (PISA, 2013).

Dentre tais dados, deve-se ponderar: a educação é um processo complexo, sobretudo porque vai além da prática da ação concreta, atuando na produção da subjetividade dos alunos, perpassa pelo interno do sujeito, sendo difícil de lidar e de mensurar. Todavia, ao que tange as questões materiais, o resultado da qualidade da educação brasileira no exame do PISA está ruim.

O relatório do PISA destaca a importância de empregar professores de alta qualidade, a necessidade de encontrar maneiras de recrutá-los e o pagamento de bons salários (PISA, 2013). Melhorar a remuneração dos professores e os incentivos para a carreira docente deveriam ser um dos pilares fundamentais das políticas públicas para a educação, entretanto, isto não vem ocorrendo. O que se vê no contexto educacional, tomando as avaliações de qualidade como exemplo, são ações confusas: os dados das avaliações internas³⁹ não condizem concretamente com a realidade comparativa dos indicadores externos de aprendizagem.

Ao invés de incentivo docente, houve um desperdício das ações dos professores envolvidos no projeto de educação patrimonial do município, ao executar atividades

³⁹Conforme afirmam os pesquisadores Alfredo Jr., Antônio Palladino e Emerson Borges (2011): a situação de expressiva melhora na educação brasileira demonstrada pelos indicadores oficiais como o IDEB é muito diferente quando observados os indicadores oficiais como o PISA.

desconexas com as demandas de educação patrimonial, além da mudança do prédio escolar, no qual os riscos e rabiscos dos alunos ficaram apagados na antiga escola e nada fora feito para se prestar conta da história e da prática cultural presente nos atos dos alunos, prejudicando o avanço educacional, porque a escola não soube eleger nas histórias o mecanismo de poder e de identidade política.

A própria diretora da escola quando questionada sobre os pontos negativos de realização do projeto, citou a dificuldade com a oscilação do corpo docente: “a gente trabalha com muita contratação, então o professor começa a se envolver e de repente ele tem que deixar o cargo, aí ele vai para uma outra escola com outra realidade”. Eu mesma fui uma das que deixou a escola no final do ano letivo de 2012, pois não era concursada e não havia previsão de abertura de nova turma de magistério.

Relembrando “A Menina do Vestido Azul”, permite-se então um trocadilho: “a escola da tinta azul”, o lugar abandonado, das paredes rabiscadas, não tanto em sua estrutura física, mas de pessoal, demandando melhor remuneração, recrutamento e dedicação em serviço para oferecer uma educação pública de qualidade.

Isso me faz pensar no meu trabalho atual em um setor de coordenação e supervisão de políticas do ensino superior. Entre as atividades que desempenho, está a de acompanhar o desenvolvimento do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) nos cursos de licenciaturas, atendendo às atribuições legais de induzir e fomentar a formação inicial de profissionais do magistério. O programa tem despertado a minha atenção porque, dentre outros critérios previstos no edital, há a seguinte obrigatoriedade: “a estratégia para que o bolsista aperfeiçoe o domínio da língua portuguesa, incluindo leitura, escrita e fala, de modo a promover a capacidade comunicativa do licenciando”. Isso permite pensar com Larrosa na questão da escrita como experiência de formação docente, e com Rorty na importância das narrativas, como a literatura, a arte e o teatro como instrumentos para a formação, além do embate entre individualização e socialização, um questionamento para pesquisas futuras: o estudante já não deveria chegar à universidade exercendo tal domínio comunicativo? Se não chega, tal exigência no programa seria uma estratégia para suprimir a defasagem dessas capacidades aos alunos de licenciatura?

A formação de professores, a remuneração e as características do trabalho docente têm sido um problema frequente nas pesquisas educacionais. Thiago Alves e José Marcelino (2011) apontam sobre os cursos de licenciatura serem mais acessíveis,

isso está relacionado com a desvalorização docente e a falta de professores no Brasil, embora a oferta de vagas seja mais do que suficiente. Muitos alunos das licenciaturas têm desistido dos cursos e os que se formam não têm ingressado na carreira docente e migrado para outras áreas mais atrativas de atuação.

Oferecer programas de incentivo a formação docente, priorizar as licenciaturas nas instituições públicas, melhorar as condições de oferta e estímulos para que os ingressantes concluam a formação, tem sido uma demanda urgente e necessária. Contudo, seria uma solução pela metade, de nada adianta formar bons professores sem oferecer políticas de melhorias e incentivos a carreira docente, melhorar a remuneração e tornar a profissão do magistério mais atrativa, de modo que os educadores possam estabelecer vínculo e dedicação na escola.

Além disso, a própria escola deve ser um lugar agradável e bem cuidado. Deve ter recursos suficientes para se manter em bom estado, oferecer espaços de lazer, práticas esportivas, laboratórios de estudos, biblioteca com acervo compatível ao público de alunos e professores. Tão importante quanto ofertar e preservar uma boa estrutura escolar, é estabelecer e possibilitar o patrimônio imaterial da escola, priorizar também os espaços não físicos abertos para criatividade, para a imaginação, para o diálogo, para a pluralidade e as diferenças.

Ao incentivar as capacidades morais e intelectuais que valorizam a vida e a liberdade, considerando as especificidades e ambiguidades entre as esferas público e privada, a educação é um vetor para o desenvolvimento de uma sociedade mais justa e democrática, pois pode contribuir para o incentivo e o cultivo das práticas culturais de conversação, favorecendo o diálogo entre as diferenças, da imaginação, sensibilizando-nos perante as dores, angústias e sofrimentos alheios, e da humanidade, proporcionando melhores formas de convivência e compartilhamento de ações voltadas para o bem estar e desenvolvimento social.

O contexto educacional vivenciado no Brasil, especialmente na escola pública, requer melhores condições para o trabalho docente, de modo que permitam produções e mediações de usos mais elaborados das narrativas e da conversação, tanto dos pares de alunos, daquilo que se passa na escola, na comunidade, na sociedade, quanto entre os educadores, quanto ao sentido das políticas e ações educativas, melhorando o diálogo e a compreensão do que se faz, das escolhas temáticas e das capacidades de redescritção e transformação dos sujeitos e do mundo.

REFERÊNCIAS

ALVES, Thiago; PINTO, José Marcelino de Rezende. *Remuneração e características do trabalho docente no Brasil: um aporte*. **Cad. Pesqui.**, São Paulo, v. 41, n. 143, Aug. 2011. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-15742011000200014&lng=en&nrm=iso Acesso em 21 fev. 2015.

ARENDT, Hannah. *A condição humana*. 10ª Edição. Tradução: Roberto Raposo. Rio de Janeiro: Editora Forense Universitária, 2004.

_____. *Compreensão e política*. In: A dignidade política. Tradução: Helena Martins e outros. Rio de Janeiro: Relume-Dumará, 1993.

_____. *Entre o passado e o futuro*. Tradução: Mauro W. Barbosa. 7. ed. São Paulo: Perspectiva, 2011.

ASSIS, Machado de. *O Espelho*. In: _____ Papéis Avulsos. São Paulo: Martin Claret, 2006.

BARBOSA, Eduardo F. ; GOMES, Maria Elasir S. *A Técnica de Grupos Focais para Obtenção de Dados Qualitativos*. Instituto de Pesquisas e Inovações Educacionais. (Publicação interna). Disponível em: http://www.tecnologiaprojetos.com.br/banco_objetos/%7B9FEA090E-98E9-49D2-A638-6D3922787D19%7D_Tecnica%20de%20Grupos%20Focais%20pdf.pdf Acesso em 12 mai. 2013.

BARBOSA, Manuel Gonçalves. *Educação e desenvolvimento: cultivando a humanidade nas esferas da sociedade civil*. Fazer Pedagógico, v. 21, n. 1, Passo Fundo, p. 41-60, jan./jun. 2014. Disponível em www.upf.br/seer/index.php/rep Acesso em 25 mai. 2014.

BARRETO, Cristiane (Coord.). *Seminário Juventude e Pixação – Marcar/Ser marcado*, 2013, Belo Horizonte, Conselho Regional de Psicologia de Minas Gerais - CRPMG.

BBC Brasil. *O Brasil ficou em penúltimo lugar em um ranking global de educação*. (reportagem) 27 nov. 2012. Brasília. Disponível em: http://www.bbc.co.uk/portuguese/noticias/2012/11/121127_educacao_ranking_eiu_jp.shtml Acesso em: 05 jun. 2013.

BOSI, Alfredo. *Cultura brasileira e culturas brasileiras*. In: Dialética da colonização. São Paulo: Companhia da Letras, 1992.

BRASIL. *Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996*. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm Acesso em 07 mai. 2012.

_____. *Introdução aos Parâmetros Curriculares Nacionais*. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros Curriculares Nacionais. Brasília: MEC/SEF, 1997.

CASTRO, Susana de. *Três temas essenciais à filosofia da educação: cidadania, razão e arte*. In: A nova filosofia da educação. Ghiraldelli Jr., Paulo; Castro, Susana de. Baurueri, SP: Manole, 2014.

COLLODI, Carlo. *As aventuras de Pinóquio*. Tradução de Pietro Nasseti. São Paulo: Martin Claret, 2005.

COLOMBIER, Claire. *A violência na escola*. Tradução de Roseana Kligerman Murrayl. São Paulo: Summus, 1984.

COSTA-MOURA, Fernanda; LO BIANCO, Anna Carolina. *Escrever nas coisas: a utopia contemporânea na linguagem dos adolescentes*. Estilos da Clínica, 2009, vol. XIV, n. 27.

CROCKER, David. *Qualidade de vida e desenvolvimento: o enfoque normativo de Sen e Nussbaum*. Lua Nova, São Paulo, n. 31, Dec. 1993. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-64451993000300006&lng=en&nrm=iso. Acesso em mai 2014.

DAVIDSON, Donald. *O que significam as metáforas*. Tradução: Pedro Serra. Universidade de Salamanca. Disponível em: http://www.ilicia.es/imagenes/tablaContenidos03/davidson_met%C3%A1fora_portugu%C3%A1s_pedro%20serra.pdf Acesso em 22 dez 2014.

FORTUNA, Carlos. *George Simmel: a metrópole e a alegoria da ruína*. In: A pretexto de Simmel: Cultura e subjetividade na metrópole contemporânea. Rio de Janeiro: Letra Capital, 2014.

_____. *Questões urbanas e culturais: os desafios sociais do desenvolvimento atual*. IV Simpósio de Desenvolvimento, tecnologias e sociedade, 2014, Itajubá, Universidade de Itajubá - UNIFEI.

FOUCAULT, Michel. *Prefácio à transgressão*. Tradução: Inês Barbosa. In: Estética: literatura e pintura, música e cinema. Rio de Janeiro, Forense Universitária, 2009.

FRASER, Nancy. *Solidariedade ou singularidade? Richard Rorty entre Romantismo e tecnocracia*. Tradução: Susana de Castro. Revista Redescrições – Revista on line do GT de Pragmatismo e Filosofia Norte-americana Ano 2, Número 1, 2010.

GATTI, Angelina Bernadete. *Grupo Focal na Pesquisa em Ciências Sociais e Humanas*. Série Pesquisa em Educação v. 10. Brasília – DF, 2005.

GHIRALDELLI Jr, P.; RICHARD, R. *Ensaio pragmatistas sobre subjetividade e verdade*. Rio de Janeiro: DP&A editora, 2006.

GHIRALDELLI Jr., Paulo. *Filosofia da educação*. São Paulo: Ática, 2006.

_____. *O que é pedagogia?* São Paulo: Brasiliense, 2007.

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e estatística. *Censo 2010*. Disponível em: <http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/censo2010/default.shtm> . Acesso em 10 nov. 2012.

IEPHA/MG. Instituto Estadual do Patrimônio Histórico e Artístico de Minas Gerais. *Diretrizes para a Proteção do Patrimônio Cultural de Minas Gerais*. Belo Horizonte: IEPHA/MG, 2001.

_____. *Instituto Estadual do Patrimônio Histórico e Artístico de Minas Gerais* (site institucional). Disponível em: <<http://www.iepha.mg.gov.br/>> Acesso em 02 mai. 2013.

_____. *Relatório de Atividades 2007-2010 do IEPHA/MG*. Belo Horizonte: Instituto Estadual do Patrimônio Histórico e Artístico de Minas Gerais – IEPHA/MG, 2010.

INEP. *Censo da Educação Superior de 2012* / Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). Brasília - DF, 2012.

IPHAN. *Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional* (site institucional). Disponível em: <<http://portal.iphan.gov.br/portal/montarPaginaInicial.do>> Acesso em 02 mai. 2013.

LAJONQUIÈRE, Leandro de. *Infância e Ilusão (psico)pedagógica: escritos de psicanálise e educação*. 4. ed. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

LARROSA, Jorge. *Experiência e alteridade em educação*. Tradução: Carmem Silveira Barbosa e Suzana Beatriz Fernandes. *Revista Reflexão e Ação*. Santa Cruz do Sul, v. 19, n2, p. 04-27, jul./dez. 2011.

_____. *La experiencia de la lectura*. Estudios sobre literatura y formación. México: Fondo de Cultura Económica, 2003.

_____. *Linguagem e educação depois de Babel*. Tradução de Cinthia Farina. Belo Horizonte: Autêntica, 2004a.

_____. *Nietzsche e a Educação*. Tradução. Semíramis Gorini da Veiga. Belo Horizonte: Autêntica, 2004b.

_____. *Notas sobre a experiência e o saber da experiência*. Tradução: João Wanderley Geraldi. *Revista Brasileira de Educação*. Jan/Fer/Mar/Abr, n19, 2002.

_____. *Pedagogia Profana: danças, piruetas e mascaradas*. Tradução: Alfredo Veiga-Neto, - 5. ed. – Belo Horizonte; Autentica, 2010.

_____. *O ensaio e a escrita acadêmica*. Tradução: Malvina do Amaral Dorneles. *Revista Educação & Realidade*, Porto Alegre, vol.28, n.2, 2003. p.101-115.

_____. *Tecnologias do eu e educação*. In: Silva, Tomaz tadeu. O sujeito da educação. Petrópolis: Vozes, 1994, p. 35-86.

LETTIERI, Antonio. *A fábrica e a escola*. In: GORZ, André. Crítica da divisão do trabalho. São Paulo, Martins Fontes, 1980.

LISPECTOR, Clarice. Os desastres de Sofia. In: Felicidade Clandestina. Rio de Janeiro: Rocco, 1998.

LODI, Maria Inês. *A escrita das ruas e o poder público no Projeto Guernica de Belo Horizonte*. Dissertação de mestrado em Ciências Sociais da Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, 2003.

LOPES, Marcos Carvalho. *Uma defesa da poesia: poesia e autocriação na filosofia de Richard Rorty*. Universidade Federal do Rio de Janeiro: Programa de pós-graduação em filosofia; Rio de Janeiro, 2013. Tese (doutorado em filosofia).

MAGALHÃES, Leandro H. ZANON, Elisa R. BRANCO, Patrícia M. C. *Educação Patrimonial: da teoria à prática*. Londrina: Ed. Unifil, 2009.

MIGUEL, Fernanda Valim C. *A entrevista como instrumento para investigação em pesquisas qualitativas no campo da lingüística aplicada*. Revista Odisséia – PpgEL/UFRN, nº 5, jan – jun 2010.

MINAS GERAIS. *Lei 12.040 de 28 de dezembro de 1995*. Disponível em: <http://200.198.22.171/docs/hobinhood.pdf> Acesso em 02 mai. 2013.

MATTOS, Sérgio (Debat.). *Seminário Juventude e Pixação – Marcar/Ser marcado*, 2013, Belo Horizonte, Conselho Regional de Psicologia de Minas Gerais - CRPMG.

NUSSBAUM, Martha. *La imaginación literaria en la vida pública*. ISEGORIA: Revista de Filosofía Moral y Política, nº 11, 1995.

_____. *Sin fines de lucro. Por qué la democracia necesita de las humanidades*. Buenos Aires: Katz, 2010.

_____. *The central capabilities*. In: Creating capabilities: The human Development Approach. Havard University Pres. Cambridge, Masschusetts, and London England. (2011)

PAZ, Octavio. *O arco e a lira*. Tradução: Olga Savary. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1982.

PINNOCCHIO. Produção: Disney, 1940, DVD (86 min). Inglês Dolby Digital 5.1, color. Legendado. Port.

PINÓQUIO e a Subjetividade Moderna. Apresentação: Paulo Ghiraldelli Jr. Produção: Centro de Estudos em Filosofia Americana.[online]. 2011, Vídeo (12 min.). Disponível

em:

http://www.youtube.com/watch?v=JOUjqdv3tjw&list=PL1147EBE14156CBF5&index=5&feature=plpp_video .Acesso em 07 mai. 2012.

PROGRAMA INSTITUCIONAL DE BOLSA DE INICIAÇÃO À DOCÊNCIA – Pibid.

Edital n. 061/2013 disponível em: <http://www.capes.gov.br/educacao-basica/capespibid/editais-e-selecoes>

PNUD. *United Nations Development Programme* 1990. UN Plaza, New York, USA. Disponível em: http://hdr.undp.org/sites/default/files/reports/219/hdr_1990_en_complete_nostats.pdf

_____. Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento. *Relatório de Desenvolvimento Humano 2010*. New York, NY, USA.

RIBETO, Anelice. *Experimentar a pesquisa em educação e ensaiar a sua escrita*. Universidade Federal Fluminense. Programa de pós-graduação em educação; Niterói, RJ, 2009. Tese (doutorado em educação).

RODRIGUES, Rogério. *Para além de qualquer princípio educativo: a educação escolar como processo de construção do saber*. Conjectura: Filos. Educ., Caxias do Sul, v. 18, n. 3, p. 89-106, set./dez. 2013.

RORTY, Richard. *A Filosofia e o espelho da natureza*; tradução Antônio Trânsito. Rio de Janeiro: Relume-Dumará, 1994.

_____. *Conseqüências do pragmatismo*. Tradução: João Duarte. Lisboa: Instituto Piaget, 1982.

_____. *Contingência, Ironia e Solidariedade*. Tradução: Vera Ribeiro. São Paulo: Martins, 2007.

_____. *Ensaio sobre Heidegger e outros*. Tradução: Eugênia Antunes. Lisboa: Instituto Piaget, 1991.

_____. *Pragmatismo e política*. Tradução: Paulo Ghiraldelli Jr. São Paulo: Martins, 2005.

_____. *Educação como socialização e como individualização*. Tradução: Paulo Ghiraldelli Jr. In: *Filosofia da educação*. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

SAINT-EXUPÉRY, Antonie. *O pequeno príncipe*. Rio de Janeiro: Agir, 2006. 48 ed.

SILVA, Heraldo Aparecido. *Narrativa e educação: algumas reflexões a partir de Benjamin, Kundera e Rorty*. Ver. *Diálogo Educ.*, Curitiba, v. 11, n. 33, p. 515-531, maio/ago. 2011.

SILVA, Isabelle Fiorelli. *O sistema nacional de avaliação: características, dispositivos legais e resultados*. Est. Aval. Educ., São Paulo, v. 21, n. 47, p. 427-448, set./dez. 2010.

SOARES, Flávia. A crítica do pior: criminalização (mesa). In: *Seminário Juventude e Pixação – Marcar/Ser marcado*, 2013, Belo Horizonte, Conselho Regional de Psicologia de Minas Gerais - CRPMG.

SOUSA, Nayara Barros de. *Contribuições rortyanas para uma filosofia feminista-(re)leituras a partir da autocriação*. Dissertação (Mestrado). Universidade Federal do Piauí, 2013.

ZAGGO, Ludmila. Crítica da moral: assimilação (mesa). In: *Seminário Juventude e Pixação – Marcar/Ser marcado*, 2013, Belo Horizonte, Conselho Regional de Psicologia de Minas Gerais - CRPMG.

ANEXO I

Roteiro

GRUPO FOCAL **INTRODUÇÃO**

Bom dia/Boa Noite! Meu nome é ___Lívia___. O nosso objetivo aqui é ouvir as opiniões de vocês, sobre o que pensam em relação à escola, os cuidados com a escola, preservação do patrimônio público, depredação, pichações/expressões dos alunos no ambiente escolar. Os pontos de vista discutidos nos ajudarão muito a entender essas questões e vocês estarão contribuindo para a realização de uma pesquisa sobre a Educação Patrimonial aqui em Cachoeira de Minas. Por isso, muito obrigada pela participação de todos e esperamos que ela seja informativa e estimulante.

Para que essa discussão seja proveitosa e frutífera temos algumas recomendações e esclarecimentos a fazer. Em primeiro lugar, sintam-se à vontade para participar e expressar suas idéias. Pedimos, no entanto, que fale uma pessoa de cada vez. Em segundo lugar, sabemos que cada um aqui tem experiências diferentes que gostaríamos de conhecer. Portanto, deixem de lado a timidez e contem-nos o que vocês realmente pensam. Finalmente, por favor, sintam-se à vontade para discordar e oferecer o seu próprio ponto de vista, mas respeitando as opiniões dos outros participantes. Para nós não existem respostas certas ou erradas, o que queremos conhecer é a sua vivência sobre o que for perguntado.

Temos ainda uma última observação: essa discussão será gravada. Mas vocês podem ficar absolutamente tranquilos com relação ao sigilo de todas estas informações gravadas, transcritas e anotadas. Em outras palavras, vocês não serão identificados de qualquer forma no relatório. Nesse mesmo espírito, é importante que vocês não comentem depois, lá fora, a discussão compartilhada aqui. E, antes de iniciarmos, gostaríamos de saber se vocês têm alguma pergunta.

QUEBRA GELO

Para começar gostaríamos de pedir que cada um de vocês se apresentasse dizendo seu nome e bairro onde moram.

ROTEIRO PARA DISCUSSÃO

1) Para começar, gostaria que cada um falasse sobre a escola de vocês.

PROBES: Como é estudar aqui? Do que vocês gostam? Do que vocês não gostam?

JUSTIFICATIVA: Analisar o envolvimento dos alunos na escola

2) Como foi para vocês a mudança para nova escola?

PROBES: Como era a escola antiga? Do que vocês mais sentem falta dela e do que não

sentem falta? O que era diferente, que se podia fazer lá e não se pode mais fazer aqui?

JUSTIFICATIVA: Analisar a percepção dos alunos sobre ambiente na nova escola (sem as expressões da subjetividade).

3) Como vocês interpretam os escritos nas paredes, portas e janelas na antiga escola?

PROBES: O que vocês lembram dos escritos? Vocês já fizeram algum desenho, escreveram o nome ou outra coisa no ambiente da escola? O que expressaram? Como se sentiam ao fazer isto? O que fazem agora na escola atual?

JUSTIFICATIVA: Investigar se os alunos sentem faltam dessas expressões e como se expressam no novo ambiente escolar (sobre as expressões na subjetividade)

4) Como foi participar do projeto de educação patrimonial?

PROBES: O que vocês aprenderam? O que vocês acham que poderia ter sido melhor? O que é depreder? O que é cuidar?

JUSTIFICATIVA: Analisar a percepção dos alunos sobre o projeto de educação patrimonial e o que ficou para eles como aprendizado.

5) Quais as histórias/narrativas trabalhadas na escola que foram marcantes para vocês?

PROBES: Como elas são trabalhadas em sala de aula? Como foram lidas, contadas ou recontadas?

JUSTIFICATIVA: Analisar o modo como as narrativas são trabalhadas na escola com os alunos e o sentido que vêm nelas.

Antes de concluir, alguém tem mais alguma coisa que gostaria de acrescentar?

CONCLUSÃO

Muito obrigada a todos por passar esse tempo conosco, compartilhando seus valiosos pontos-de-vista. Foi possível aprofundar vários pontos relacionados aos temas propostos. A discussão que vocês tiveram sobre todos esses aspectos foi muito informativa e muito útil para a nossa pesquisa.

ANEXO II

Roteiro das Entrevistas:

Professores e Diretora da escola de ensino médio

- 1) Com tem sido a mudança de escola para o trabalho docente? O fato de não ter “pichações” nas paredes da escola faz diferença para o contexto educacional?
- 2) Como foi a realização do Projeto Patrimônio? Quais os pontos positivos e negativos? O que mudou depois da realização dele?
- 3) Qual a relação do projeto com as políticas públicas de educação patrimonial?
- 4) O que é cuidar do patrimônio? O que é depredar?
- 5) O que você entende por pichação?
- 6) O que há nas pichações/expressões dos alunos de significativo para escola?

Secretária de educação:

- 1) Como foi a realização do Projeto Patrimônio? Quais os pontos positivos e negativos? O que mudou depois da realização dele?
- 2) Qual a relação do projeto com as políticas públicas de educação patrimonial?
- 3) O que é cuidar do patrimônio? O que é depredar? O que é pichar a escola?
- 4) O que há de significativo para as escolas nas pichações/expressões dos alunos?