

Escolas, pandemia e conversação: notas sobre uma educação inútil

Schools, pandemic, and conversation: notes on useless education

Escuelas, pandemia y conversación: notas sobre una educación inútil

Tiago Ribeiro¹

Carlos Skliar²

DOI: <http://dx.doi.org/10.20435/serie-estudos.v0i0.1484>

Resumo: O presente texto compartilha ideias e inquietações em torno da possibilidade de pensar a educação como comunidade e conversação, experiência de viver e pensar nas diferenças, potência para *re-invenção* de si, do outro e do mundo numa perspectiva ecológica, a partir de experiências investigativas vividas no Brasil e na Argentina. Tendo como disparadores narrativas docentes produzidas por professores de diferentes disciplinas e níveis de escolaridade em um contexto investigativo de conversa, reflete sobre modos e maneiras de pensar e plasmar o educativo, bem como algumas ideias quase já transparentes de tão usuais, as quais obliteram a potência transformativa da escola. Advogamos pela escuta como princípio educativo ao lado da inutilidade, aqui pensada como suspensão da aceleração e da necessidade de produção desenfreada. Como pano de fundo, o texto indaga o contexto de pandemia vivido e suas implicações para nossos processos educativos, sublinhando a necessidade de reaprendermos a pensar a escola desde a vida e o desejo que afloram e ganham corpo em seu interior, minuscilamente, por meio de gestos políticos.

Palavras-chave: educação; gestos políticos; inutilidade.

Abstract: This text shares ideas and concerns about the possibility of thinking about education as a community and conversation, the experience of living and thinking about differences (and in it), the power to *re-invent* yourself, the other, and the world from an ecological perspective and investigative experiences lived in Brazil and Argentina. The narratives produced by teachers from different disciplines and levels of education in an investigative context of conversation trigger reflections on different ways of thinking and giving existence to the educational, as well as some ideas that are almost transparent, of habitual, that diminish the transforming power of the school. We advocate listening as an educational principle alongside uselessness, here thought of

¹ Instituto Nacional de Educação de Surdos (Ines), Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, Brasil.

² Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (Flacso), Buenos Aires, Argentina.

as suspending acceleration and the need for unbridled production. The text inquires about the context of the experienced pandemic and its implications for our educational processes, underlining the need to relearn how to think about the school from life and the desire that emerge and take shape inside it, minusculely, through political gestures.

Keywords: education; political gestures; uselessness.

Resumen: Este texto comparte ideas e inquietudes sobre la posibilidad de pensar alrededor de la educación como comunidad y conversación, la experiencia de vivir y pensar sobre las diferencias, la potencialidad para *re-inventarse* a uno mismo, al otro y al mundo a partir de una mirada ecológica, desde experiencias investigativas vivenciadas entre Brasil y Argentina. Las narrativas producidas por maestros de diferentes disciplinas y niveles de educación en un contexto investigativo de conversación desencadenan reflexiones sobre distintas formas de pensar y dar existencia a lo educativo, así como algunas ideas que son casi transparentes, de tan habituales, que disminuyen el poder transformador de la escuela. Abogamos por la escucha como un principio educativo junto con la inutilidad, aquí considerada como suspensión de la aceleración y la necesidad de una producción desenfrenada. Como trasfondo, el texto indaga el contexto de la pandemia experimentada y sus implicaciones para nuestros procesos educativos, subrayando la necesidad de volver a aprender cómo pensar acerca de la escuela desde la vida y el deseo que emerge y toma forma en su interior, minúsculamente, a través de gestos políticos.

Palabras clave: educación; gestos políticos; inutilidad.

1 INTRODUÇÃO: PALAVRAS INTEMPESTIVAS EM TEMPOS DE SUSPENSÃO DO NORMAL

Vivemos, nos dias que correm, uma situação complexa e inimaginável devido à pandemia da Covid-19, situação que tem gerado incerteza, nossa única garantia mediante o desconhecido. O minúsculo e invisível viral nos faz recordar, quase a todo momento, que podemos sentir aquilo que não podemos ver, sim. Senti-lo bem como os seus efeitos, numa espécie de experiência estética que também compõe nosso estar sendo. Tantas cenas e cifras que gritam, estridentemente, a crueza da desigualdade, o rebosteio da oratória em prol da normalização do “assim das coisas”, a fragilidade de nossas democracias e de seus (im)previsíveis direitos prometidos.

O mundo parece estar se decompondo. Em sua decomposição, o esqueleto de algumas hipocrisias começam a se mostrar em sua gelidez e fealdade: o discurso neoliberal como remediador e democrático; a meritocracia como produtora de subjetividades obliteradas em sua potência; o absurdo da culpabilização da coisa pública pela falência do Estado; a política de mesmidade e homogeneidade como rota civilizatória e educativa; a educação como mercadoria; o pobre como culpável

pela pobreza; o aluno que não aprende como culpado pela não aprendizagem; o professor como vilão da educação; o flagelo e o genocídio como políticas de governos; e a vida como bem substituível ou descartável.

Para onde olhamos mundo afora, de diferentes maneiras e com intensidades variáveis, vemos espalharem-se forças necrófilas famintas pelo apagamento de potências e pulsões desejantes, pelo silenciamento de vozes, pela negação de culturas, experiências, existências, biografias e corpos, pela transformação da educação em um corpo inerte e morto, passível de sovar, como a famigerada Geni da música de Chico Buarque³: “Ela é feita para apanhar, ela é boa de cuspir”; em outras palavras, aos diferentes e diversos restariam, pois, a violência, a desigualdade e a indiferença como narrativas e narrações sobre si e sobre seus mundos. Aí, o futuro não é outra coisa senão a negação do sujeito e a proposição de algo diferente de quem se é: “deixa de ser tu para que possas ser alguém aceitável na confraria dos normais”.

Sobre o perigo dessa lógica nefasta, alerta-nos Ailton Krenak (2020), com o título de seu livro: “O amanhã não está à venda”. Tampouco aceitaremos como dada a situação de fim da história, de “fluxo natural das coisas” que sempre foi assim e, por isso mesmo, está justificada por si. Nosso amanhã é urdido aqui, hoje, agora, por meio de nossas histórias, corpos, vidas! Experiências de afirmação e polinização de vida, em meio à pandemia, lembram-nos disso! Não precisamos de autorização para ser outros: somos corpos vibrantes e singulares!

No entanto algumas autoridades vociferam a morte de tudo o que canta liberdade ou do que segue sendo um grito de transgressão, sempre quando esta for sinônimo de afirmação de um *self*, de singularidades irrepetíveis. “Vivemos outros tempos” – admoestam tais autoridades. Sim, é verdade... São outros os tempos: o anseio de aniquilação racista, preconceituoso e xenofóbico que se fez presente na Argentina dos 1870, momento em que os mais pobres foram deixados à própria sorte para morrerem de febre amarela no bucólico San Telmo (tanto quanto no Brasil dos 1850), nos dias atuais, segue disfarçado por meio de discursos pretensamente falsos e hipócritas – os mesmos que querem justificar o sucateamento de hospitais, o fechamento de escolas, o ataque às universidades públicas, o fim do serviço público, o fim da estabilidade de servidores públicos...

³ Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=jWHH4MlyXQQ>

Enfim, muitos, intermináveis poderiam ser os exemplos para desvelar e denunciar um mundo enfermo no qual a pressa pela produção, o afã pelo lucro e a preocupação desmesurada com a economia parecem reger o ritmo dos abraços, das conversas, dos olhares, da educação: a necessidade de sempre haver produções e produtos palpáveis como condição para a existência de uma aula, a supervalorização dos conteúdos como lista a ser cumprida, a compartimentalização e aceleração dos tempos escolares...

No entanto não anunciemos o fim dos tempos. O turbocapitalismo tem ditado uma narrativa do mundo (que comporta modos de ser, estar e habitar específicos), mas não a única. Talvez estejamos vivendo a ebulição, ao modo de Nietzsche (2011), de uma estrela que dança, parida das entranhas de nossos equívocos e tentativas de seguir inventando e afirmando ecologias de modos possíveis de ser e estar, isto é, de nossa humanidade terrena e profana, conectada com o que pulsa nas relações, nos cotidianos e nos processos de aprendizagem e formação: a vida. Mas em que medida tem sido a vida (e não o mercado ou o trabalho) a tônica de nossas preocupações, ações e políticas educativas? Em defesa de quem e desde que experiências, narrativas e vozes tais políticas têm sido escritas?

Em “A escuta das diferenças”, Carlos Skliar (2019) relata uma experiência investigativa que se consistiu em conversar (RIBEIRO; SOUZA; SAMPAIO, 2018) com crianças argentinas antes e depois do primeiro dia de aula, perguntando-as acerca do que fariam e do que tinham feito na escola. As respostas, grosso modo, acionavam duas grandes imagens: ao ir para a escola, o desejo de brincar, inventar, conversar, estar junto, criar. Na volta: trabalho, atividade, dever, obrigação.

O que tais imagens podem nos dar a pensar nesses tempos que nos tocam viver, em que se fala tanto de bases comuns curriculares, políticas curriculares e formativas e conteúdos mínimos, muitos dos quais trazem, consigo, a sanha pela homogeneidade, pela ratificação de narrativas e saberes instituídos? Podem as políticas que nos encaminham até aqui ser uma resposta possível à tessitura de outros mundos (educativos) possíveis, como resposta a esse(s) que elas mesmas ajudaram a criar? Não estão as políticas atuais compromissadas com uma agenda mercadológica e mercantil, como se a educação fosse mercadoria e o conhecimento um produto?

Neste texto, pensamos acerca de uma possível aproximação entre educação e inutilidade como forma de ser e estar no presente, de habitar experiências, as

relações que vivemos, de dizer basta à “fantasia financeira” (KRENAK, 2020) com que, paulatinamente, tem-se querido regular e dar sentido à vida. Assim, apostamos na suspensão, na calma, na possibilidade de estar presente como gestos educativos potentes na construção de relações nas diferenças, na educação como conversação e comunidade: espaço-tempo de partilha e indagação de saberes, experiências, histórias, de expressar e expressar-se, de pensar com os outros, de sermos no coletivo.

Para tal, trazemos algumas falas de docentes brasileiros em torno do papel da linguagem na escola e da importância desta última, em especial a linguagem escrita. Trata-se de narrativas produzidas em torno de uma ação investigativa com professores de diferentes níveis e modalidades de ensino na rede pública brasileira. O que elas provocam a pensar? Que inquietações nos suscitam nesse contexto atual?

2 CONVERSAR COMO PESQUISAR: UM BREVE CONTEXTO DA INVESTIGAÇÃO

Antes de mergulharmos no exercício de escrever, conversar e pensar com as narrativas docentes, gostaríamos de compartilhar o contexto no qual se dá a ação investigativa que anima a escrita deste artigo, com inspiração ensaística.

Em abril de 2020, viveríamos, em Buenos Aires, um encontro internacional com pesquisadores de diferentes países da América Latina e Europa para conversar e pensar sobre a escrita na escola, em modo de elogio. Outros encontros já haviam ocorrido. Nesse, cuja organização fora realizada desde o ano anterior, viveríamos conversações a partir de leituras de nossos textos, compartilhados com antecedência entre nós. Em outras palavras: nós nos reuniríamos para conversar e pensar a partir da leitura prévia e da partilha de nossos próprios textos, para sentir e compartilhar ressonâncias, sentidos, texturas, saberes e sabores.

Todavia, no meio do caminho, havia uma pandemia. A Covid-19 impossibilitou nossos planos, mostrando-nos, mais uma vez, que não temos, tal qual sugere a teoria da complexidade (NAJMANOVICH, 2008), controle sobre o fluxo e o acontecer de nossas vidas, ainda que isso não signifique que também não sejamos autores delas. Talvez se trate de uma autoria relativa – ou compartilhada –, à medida que somos e pensamos desde onde habitamos, na relação com o outro (BAKHTIN, 2011).

Diante da impossibilidade do encontro, os planos foram reconfigurados. Passamos a conversar virtualmente por e-mail, quando surgiu a proposta, por parte de um dos integrantes do grupo, de conversarmos com professores de diferentes disciplinas, modalidades e níveis de educação distintos, a fim de perguntar sobre impressões acerca da importância da escrita, da linguagem escrita na escola de hoje.

Assim, uma vez posto o desafio, mordemos a isca, e diferentes respostas, narrativas e conversações foram possíveis. Assumimos que conversar é um modo legítimo de investigação, de relação, porque implica uma forma especial de prestar atenção, de inquietar(se) e indagar(se) a partir da experiência, da vivência, das falas do outro. Conversar como gesto de escuta, quiçá como princípio e metodologia, como nos ensinam os Emberas, povo indígena colombiano cuja educação se baseia na premissa da escuta: sementeira do silêncio, suspensão da pressa, esquecimento da explicação... Escuta como tentativa de enxergar o outro e sua voz, sempre grávida de histórias e de sabedoria, de sair um pouco de si para receber e deixar-se banhar pela palavra alheia, as ressonâncias de sua experiência e vivências.

No caso aqui evocado, conversamos por escrito e oralmente, por meio de plataformas digitais. Nas conversações, falas e narrativas, não buscamos verdades: escuta-se e conversa-se não pela construção de uma verdade, mas pela desconstrução de muitas. Dessa maneira, interessam-nos ressonâncias, experiências grávidas, relatos com alguém dentro, habitados, encarnados, vividos... Em vez de verdades, interessam-nos e animam experiências e narrações vitais.

Nesse movimento, conversar possibilita pensar com o outro, escutar, estranhar, desentender, inquietar o corpo e o próprio pensamento, não rumo a um lugar melhor ou a um patamar de mais esclarecimento, senão como movimento, como exercício de espichar nossos modos de ver e compreender, de seguir sendo já diferente de nós mesmos. Damo-nos a ler quando conversamos. Conversa como intimidade, proximidade, *ex-posição* e disposição ao outro. Por isso, lançamos mão de diferentes estratégias e instrumentos metodológicos para seus registros: gravação de conversas on-line, troca de e-mails, escrita de notas de pesquisa contendo ideias e inquietações a partir dos encontros ou conversas vividos etc.

Para nós, conversar figura uma opção de pesquisa educativa para quem a vive, independentemente da posição que ocupa (investigador e/ou “investigado”, professor e/ou aluno), pois não se trata, novamente, da acepção clássica de pes-

quisa e de pesquisador. Na conversa, quiçá, em vez de investigadores, vivemos a possibilidade de fazermos investigação, como nos convidou a pensar Francisco Ramallo, em um dos encontros do Programa Específico de Investigação Narrativa e Autobiográfica, do Doutorado em Educação da Universidade Nacional de Rosário, na Argentina.

Ser investigação: cultivar o ouvido atento, o olhar sensível, o corpo disponível, os sentidos abertos e os preconceitos sob suspeição e indagação. Experimentar a aventura investigativa como viagem, como caminho percorrido e experimentado. O que passa quando conversamos? O que as narrativas do outro provocam em nós? E o que fazemos com aquilo que elas nos fazem? Que sentidos e ressonâncias as narrativas docentes, produzidas num contexto de pandemia, forcem-nos a pensar/perceber/imaginar em torno da educação? Que educação?

3 ELOGIO À INUTILIDADE COMO GESTO POLÍTICO EM EDUCAÇÃO

As perguntas com que fechamos momentaneamente a seção anterior nos abrem algumas inquietudes. O contexto pandêmico repercutiu nas nossas ações investigativas, nas nossas formas de ser e estar, nos nossos modos de viver a educação. A suspensão de muitas atividades, no mundo inteiro, faz aflorar especialistas de plantão e avaliadores de vocação: opiniões e mais opiniões sobre como fazer, o que fazer, quais estratégias e instrumentos, quais conteúdos mínimos considerar, como condensar currículos etc. Rios de atividades e folhas têm sido enviados para os lares. Muitas vezes, crianças de 3, 4, 5 anos precisam cumprir a tarefa enviada. Tudo em nome do currículo mínimo, tudo em nome de uma base comum... São aulas virtuais, cópias e mais cópias de folhas, produções e mais produções... Afinal, “não podemos perder o ano”, discurso talvez recheado da subjetividade capitalística que nos faz confundir vida e trabalho!

A lógica do não perder o ano revela: parece pulsar, nos discursos e argumentos educativos vigentes, não razões pedagógicas, mas, antes, mercadológicas, embasadas no lucro, nos dividendos, na fábrica. Educar parece, de novo, ter a ver com a possibilidade de seguir um modelo, obedecer a um dado sistema e responder de modo específico a questões pré-fabricadas, independentemente do quão diferente você seja, pense ou sinta. Escola como homogeneidade, ratificação do mesmo, como política de mesmidade, dispositivo de docilização e colonização.

Não seria essa lógica fundante das políticas públicas que se arvoram no direito de definir o que é comum (leia-se, aqui, comum como “obrigatório”) a todos, sem considerar ou escutar suas vozes e pontos de vista? Não poderíamos direcionar essa pergunta, por exemplo, à Base Nacional Comum Curricular, como forma de denunciar sua abissalidade enquanto projeto excludente que mercantiliza a educação (SÜSSEKIND; FERNANDES, 2019)?

Diferente do comum como sinônimo de obrigatório, pensamos o comum como aquilo que não diz respeito a mim nem a você, mas a todos e a qualquer um: nossas experiências e saberes locais; fatos históricos que nos ajudam a pensar nossos dias; saberes ecológicos e geográficos que nos ensinam sobre o mundo e sobre esse corpo constelar que somos junto do universo; as criações artísticas mundo afora; as múltiplas linguagens. Educação como experiência de assombro, encantamento, descoberta, inquietude e indagação. Educação como conversação e comunidade – espaço de pensar por si com o outro, de tornarmo-nos aldeias afetivas e colaborativas, sujeitos coletivos (KRENAK, 2019).

Por isso, interessa menos pensar tais políticas nacionais nos limites deste texto. Gostaríamos, ao contrário, de propor a ideia de *gestos políticos*. E, ao acionarmos “gestos políticos”, referimo-nos a gestos vitais, grávidos de desejo, de corpo, de sangue, pele, nome próprio; gestos que aproximam, tocam, fazem tremer, impõem pausas, pensar, escutar e acolher devagar, tratando de silenciar nossos ecos e preconceitos: olhar nos olhos da criança enquanto falamos com ela; perguntar à turma o que gostaria de aprender; pegar na mão da criança que precisa de mais confiança e de mais calor humano... Estar presente.

Para nós, gestos políticos são minúsculos, mínimos, tecidos no aqui e agora, entre nós; são fruto de relação, convite à escuta e autolibertação de si mesmo: afirmação de modos singulares de existência no mundo; vozes, corpos, vibrações, presenças, territórios... E o que muda quando são a vida e as experiências vitais os princípios que regem nossas ações e apostas formativas e educativas? O que muda quando, no lugar de políticas normatizantes, entoamos os tambores e atabaques dos gestos que, na miudeza cotidiana, conformam mundos?

Gestos políticos: movimentos de invenção e transformação de si e das relações em seu curso – com outros, com o mundo, com os saberes e as produções culturais, artísticas, éticas, estéticas e políticas disponíveis. Uma constelação – de saberes, sabores, cores, texturas, histórias, biografias, travessias, narrações,

mitos... Ecologias. Multiplicidades. Força e pulsação que possibilitam a todos e a qualquer um o ato de compreender-se como sujeito potente e legítimo no mundo, na conversação.

A ideia de gestos políticos nasce das narrativas docentes, das histórias que confirmam aquilo que *os estudos com os cotidianos* (OLIVEIRA; ALVES, 2008; GARCIA, 2003), há muito, nos dizem: as cotidianidades escolares são espaços-tempos de produção, e não apenas reprodução, são espaços de criação, invenção, resignificação, contestação do assim das coisas. Aí, nas redes de afeto e conversações vividas, produz-se, todo o tempo e o tempo todo, currículos, didáticas, pedagogias. A escola, em sua ambivalência, é lugar, também, de polinização de vida, de afirmação de diferenças... Movimentos instituintes que vão se compondo de gestos políticos, afetivos e inventivos, como narra o professor e diretor de escola da rede municipal do Rio de Janeiro Luan Gustavo, sobre o modo como a dança vem sendo um dispositivo de reinvenção da aula com os estudantes:

Arte e suas múltiplas linguagens têm sido grandes aliadas na busca de outras formas de escrita e leitura. Formas que não reduzam os educandxs ou os segmentem segundo a detenção de competências, mas que olhem para eles em sua totalidade, considerando principalmente suas histórias e experiências. Baseado em minha prática, a dança tem sido o principal instrumental de vislumbrar novos caminhos. Temos dançado Ciências; temos dançado a relação do homem com a natureza; temos dançado o conceito de saúde amplamente discutido, falando do lazer e morte das crianças de favela etc. Nessa dança científica, temos criado outras possibilidades de leitura e de escrita. Garanto: os educandxs até aqui “incompetentes” leem e escrevem muito bem... com a expressão de seus corpos. (Arquivo da pesquisa).

A pandemia veio tornar mais evidente algo que, há muito, tantas e tantas docentes nos dizem, com insistência: educação é mais do que conteúdo, mais do que um currículo mínimo (entendido como grade, como lista, rol de assuntos necessários a se dar conta). Quiçá os nossos mapas cognitivos e nossos territórios estéticos e afetivos dualistas costumeiros já não correspondam à necessária ecologia entre diferentes modos de ser, estar, pensar, viver, habitar, criar a partir de outras imagens que trazem consigo percursos e trajetórias possíveis, coletivas, compartilhadas, constelares. Diante de um mundo em constante fluxo, parecemos que as imagens e metáforas capitalísticas e colonialistas construídas sob um sistema-mundo de subalternidade e silenciamento já não nos servem... Tampouco

as políticas que aí se sustentam. Em vez da norma, do maiúsculo, apostamos no minúsculo, no mínimo, no pequeno, na inutilidade.

E aqui abrimos parênteses: ao sublinharmos a inutilidade como potência para pensar a educação hoje, dialogamos com Ailton Krenak (2020, p. 109):

Nós estamos, em nossa relação com a vida, como um peixinho num imenso oceano, em maravilhosa fruição. Nunca vai ocorrer a um peixinho que o oceano tem de ser útil, o oceano é a vida. Mas nós somos cobrados o tempo inteiro a fazer coisas úteis.

Somos cobrados o tempo inteiro a abdicar da vida em prol de outra coisa, que talvez seja consumir e gerar lucros para as grandes empresas/corporações (CONCHEIRO, 2016). Indagamos: pode a escola ser uma experiência de negligenciamento da vida em prol do mercado de trabalho? Tal inquietude nos aproxima das proposições de Masschelein e Simons (2013) acerca do educativo e do escolar.

De acordo com os autores acima referidos, na qualidade de invenção grega destinada ao exercício do tempo livre para o pensar e fazer coisas, isto é, como possibilidade de suspender os objetos, assuntos e o próprio mundo de sua “utilidade” socialmente estipulada e exercitar a atenção e o pensar como processo de busca e cuidado de si e do mundo, para além da lógica mercantil e mercantilista em torno do conhecer e do pensar, a escola pode ser compreendida, em sua acepção e experiência grega, como lugar de suspensão das “desigualdades” socialmente atribuídas aos sujeitos por sua cor, classe social, sexo etc. Escola é, portanto, lugar para o exercício da potência de cada sujeito diante de um mundo novo e desconhecido que lhe é apresentado para que possa recomeçá-lo, reinventá-lo. Escola como suspensão do tempo produtivo orientado ao mercado, como tempo livre ou liberado. Escola como exercício de inutilidade, defendemos nós!

Escola como inutilidade: conversar nas diferenças, inventar, criar, pintar, ler, escrever, sonhar, compadecer-se com a dor do outro, assombrar-se diante das mazelas sociais, indignar-se com a desigualdade, ler e questionar o mundo e as injustiças...

Conversar com esse modo intempestivo de ver a escola nos possibilita pensá-la fora de essencializações, como espaço em aberto para o exercício, a experimentação de diferentes usos, modos de ser, estar, viver, habitar, existir. Escola como relação. E é exatamente essa relação que faz dela algo plural, múltiplo: há muitas escolas na escola (KOHAN, 2013). Sua dimensão relacional, seu caráter

acontecimental e criador são processo, movimento e tessitura cotidiana. Não estão dados a *priori*, porém hão de ser construídos e gestados no próprio movimento minúsculo de nos inventarmos a nós mesmos na interação/tensão com o outro e, nessa dinâmica, reinventar os espaços habitados e as próprias relações tecidas.

Fazer escola nas escolas, como nos fala Kohan (2013), por conseguinte, é um processo em cujo cerne está, desde nosso ponto de vista, o desafio da descolonização (FANON, 2015) das relações, do pensamento e do próprio ser. Afirmar o que tem sido negado: que todos e qualquer um pensam, têm voz, são hoje, aqui e agora! Um compromisso ético e político com a experiência da alteridade, com a escuta das diferenças e com os oceanos e rios de histórias e trajetórias singulares que o outro carrega, com suas formas de ver e compreender, como invita a sentir-pensar a professora Vanderléa Oliveira, do Instituto Nacional de Educação de Surdos, também no Rio de Janeiro:

Em um dos meus primeiros dias de trabalho, propus aos alunos a leitura de um livro de sua escolha e a produção de um texto resumindo a história lida. Durante a atividade, Leonardo, um menino de dez anos, me perguntava insistentemente sobre vários livros que tirava da estante:

— Professora, a senhora conhece esse livro?

Literatura infanto-juvenil é uma das minhas paixões e, por acaso, eu conhecia os livros que ele me mostrava. Fiz alguns comentários com o intuito de incentivar a leitura, mas o interesse do aluno parecia se dissipar muito rápido e, devolvendo o livro à prateleira, me respondia sem o menor entusiasmo:

— Ah, tá...

Depois da cena se repetir algumas vezes, eu estava tentando entender o que havia feito de errado, quando Leonardo sinalizou que a questão era muito mais complexa do que minhas momentâneas hipóteses poderiam supor. Ele se recusou a participar da atividade e protestou:

— Para que eu vou contar a história do livro se a senhora já leu?

Há décadas essa pergunta permanece ecoando em meus ouvidos. O questionamento do menino envolve aspectos importantes das práticas escolares. Temos um conflito entre a lógica da criança e a lógica da professora. (Arquivo de pesquisa).

Ressoa, na narrativa da professora, o educativo como responsabilidade amorosa com o outro, um compromisso ético com uma resposta a esse outro que nos interpela com sua existência, sua potência e afirmação, sua alteridade radical. Um amor atento, responsável e responsivo, afetivo e comprometido: implicado e

empático. Não amor romântico, porém como capacidade de se comover com a dor que não arde em nossa pele, não viola nossa existência... Como possibilidade de olhar sem manchar o outro com nossos preconceitos e ignorâncias. Implicar-se com outrem, aproximar-se dele, olhar no olho, conversar, escutar, sair do lugar da utilidade... As relações, muito menos as educativas, não são utilitárias!

Lembramo-nos dos estudantes surdos: roubados do contato com uma língua comum em sua própria casa, para muitos deles, a escola é seu lugar. É onde falam e podem ser compreendidos, onde têm voz, onde podem conversar, falar de seus medos, histórias, sofrimentos, dores, afetos, amores, sonhos para um outro que lhe escuta. Como o peixinho de Krenak, não esperam da escola nenhuma utilidade; vivem-na (a escola) e, no vivê-la, tornam-se outros de si mesmos!

Então, perguntamos: que política, senão políticas minúsculas, tecidas por meio de gestos mínimos, poéticos e políticos, enquanto polinização de vida e pluralização de mundos que suspendem a necessidade de utilidade, de aplicabilidade em todas as ações e propostas vividas? Gestos políticos como possibilidade de suspensão e reinvenção das políticas curriculares nas singularidades dos cotidianos, a modo de experiência vivida com face, corpo, desejo?

Temos a sensação de que, sobretudo nesses tempos pandêmicos, tempos em que o horizonte, pintado de chumbo, insiste em soprar cinzas de utopia e esperança, precisamos apostar e cultivar um certo grau de inutilidade. Já vimos e nos saturamos com tantos para-quês, porquês... Educação para o trabalho, para a vida (compreendida como mercado), para a cidadania, para, para, para... Amanhã, depois, em outro momento... Quase como se o presente fosse um dispositivo para a urgência da utilidade, da produção desenfreada: não basta uma roda de conversa, uma ida ao parque, uma atividade exploratória no terreno da escola. Se não há produto resultante, dá a impressão de que o vivido é inútil, não serve para nada, não produz efeitos, não dá lucro (aprendizado)...

Por isso, homenageamos a inutilidade – suspensão da pressa em fazer do outro e da sua experiência de vida outra coisa de si mesmo, de civilizar, explicar, guiar. Chega de sermos educadores! A vida, em sua pulsão e acontecer, convida-nos a sermos educação. E ser educação talvez seja inútil, porque não serve para nada: é ser escuta, pergunta, convite, herança e testemunho. E é essa inutilidade que buscamos afirmar, inspirados na narrativa de Renata Dionysio, também professora do Instituto Nacional de Educação de Surdos:

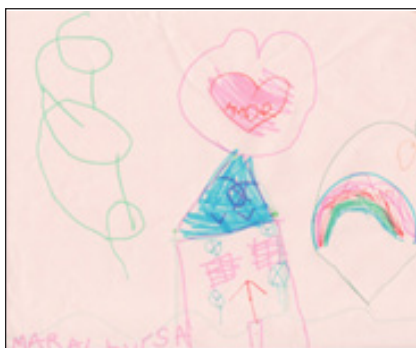
Aprendemos aquilo que nos afeta de alguma forma, seja pelo amor ou pela dor. E tem algo que mobiliza esse processo, a curiosidade, o desejo de ler o mundo. Não se trata de apenas uma leitura verbal... Mas trago aqui as diversas matrizes da linguagem... ler imagens, ler expressões faciais, ler ambientes, ler palavras que são postas e apresentadas numa atmosfera de significações.

Professora, atuando na escola desde 1997, comecei a fazer um levantamento de quantas vezes trouxe a leitura de mundo de forma a despertar a curiosidade dos meus alunos. Percebi que muitas vezes misturei os conteúdos curriculares dentro de um liquidificador e bati... vendo o furacão cinza se formar em seu interior, numa falsa esperança de ser “mais fácil” para eles engolirem... Tempos de olhar para dentro... em locais em que vivemos e nunca mais pisamos novamente.

E aí vejo brotar na minha Maria a matriz verbal na forma escrita nas águas da sereia Ariel...



...na forma de uma casa, com janelas e portas bem trancadas para o CORONA não entrar. Mas numa atmosfera de AMOR e ali está também ele... o furacão trazendo o verde, a cor da cura, dividindo espaço com um arco-íris e toda a sua potência.



(Arquivo de pesquisa).

Novamente, Masschelein e Simons (2013) nos instam a pensar. Apesar de reconhecerem a existência das problemáticas e dos fenômenos que obliteram a escola em sua potência de atenção e cuidado para com todos e qualquer um (desvalorização docente, falta de recursos e estruturas, acusações de toda sorte etc.), destoam quanto a suas causas. Para os autores, não se trata (ou não apenas) de um monstro exterior cujos tentáculos adentram as engrenagens da escola e a contaminam; antes, a domaçoão tem a ver com a maneira como os sujeitos vivem, pensam e fazem escola, como se pensa e é pensada – e, portanto, praticada – a escola. Logo, as ações, políticas e processos que visam domar a escola ganham força capilarmente também no seu interior, forjadas no bojo de uma trama complexa que envolve sociedade, cultura, espaço-tempo, sujeitos e constituem nossas formas de ser e pensar – neste caso em especial, o educativo.

Para os referidos autores, a escola, em sua acepção grega, é uma intervenção democrática no sentido de que “cria” tempo livre para todos, independentemente de antecedentes ou origem, e, por essas razões, instala a igualdade (p. 105, grifos dos autores). Instalar a igualdade, em sua leitura, significa: apostar e assumir a potencialidade de todos e qualquer um para conhecer, saber, falar, pensar, comungar do educativo e da escola como espaço-tempo para se desligar das necessidades econômicas e sociais impostas sobre seus corpos e existências e poder conhecer, saber, falar, pensar, experimentar coisas, objetos e experiências que não lhes são “destinadas”. Em outras palavras, aumentar cada mundo individual e singular na relação com outros mundos individuais e singulares: construir e partilhar, partilhar e construir um mundo comum: educação como comunidade.

Nesse ponto de vista, insistimos, a escola (como criação da polis grega e não instituição moderna) instauraria a democracia como verificação da igualdade (RANCIÉRE, 2011), isto é, como ponto de partida: um espaço-tempo de escuta, atenção, partilha, de pensar e fazer coisas com o outro, de inscrever a própria voz, falar em nome próprio, independentemente de origem social, sexo, cor, local de nascimento... Escola, portanto, como espaço-tempo de indagação, de atenção a si e aos outros, de ampliação de repertórios particulares, de diferenças. Portanto a escola teria, em seu projeto, todos os ingredientes para afrontar o desejo de manutenção das relações de poder, justificadas pelo “assim” das coisas, provocando reações sociais internas e externas, pró e contra sua tônica comunista (no sentido político de ser – comum – para todos e qualquer um) (MASSCHELEIN; SIMONS, 2013).

Dessa forma, a releitura ou a leitura “moderna” da escola seria, ela mesma, um exemplo da tentativa de dissipar a renovação, o potencial radical e a “capacidade de começar” que ela (a escola) oferece por meio de toda sorte de normativas, impositivas, cartilhas, manuais, da atribuição de papéis e funções que não são nem poderiam ser da escola (como a solução da desigualdade, por exemplo), da pauperização e desvalorização do professor, do investimento na criação de uma cultura de competição e hierarquização entre escolas e professores, entre muitos outros modos de (tentar, sempre tentar...) domar a escola e os docentes.

Como sujeitos históricos, ainda que construtores de um mundo novo, ainda que obreiros de uma possível renovação, tal qual sugerem Masschelein e Simons (2013), muitas de nossas práticas também alimentam uma lógica da aceleração, da competição, do individualismo: as provas individuais e sem consulta como verdades absolutas, as brincadeiras e os jogos competitivos, a negação da ajuda como possibilidade de tessitura do saber, a necessidade de toda aula resultar em algum “dever feito”. Um retrato da lógica individualista, acelerada e acumulativa do mercado é também, de alguma maneira e em alguma medida, um retrato da escola, de muitas escolas, das escolas que produzimos com nossos corpos! Daí a necessidade do “fazer sozinho”, da pressa em apresentar conteúdos e mais conteúdos, de tantos e tantos trabalhos “valendo ponto”, seja nos anos iniciais do ensino fundamental, seja no ensino médio, na graduação ou mesmo no doutorado: tantos e tantos textos para ler e fazer resumo porque sem um produto não há aprendizagem, tantos seminários para mostrar que o investimento das aulas resultou em algum “lucro” do ponto de vista do conhecimento... O pensar juntos, o colocar em xeque quem somos e pensamos não serve; está fora desse léxico.

No entanto sempre há mais, muito mais do que podemos compreender e pensar. Enquanto plural, a escola é isso e muito mais que isso. Como as narrativas docentes nos sugerem, a escola é ecologia de práticas, experiências e afetos. Em seu ventre, pluralidades, diferenças, heterogeneidades e vidas também estão pulsando e brotando o tempo todo. Estamos, nela, sempre escrevendo, lendo e compondo textos – sejam eles escritos, sejam eles imagéticos ou a própria vida, ao modo como o professor André Cordeiro, do INES, nos toca:

Tenho dificuldade de pensar em alguma experiência dentro ou fora da escola que prescindia da leitura. Vejo-nos (e o nós aqui somos os seres humanos) como perseguidores inveterados do sentido. Qualquer manifestação

linguística (isto engloba qualquer manifestação, afinal: o que escapa à linguagem?) é lançada no fluxo desse rio de enunciados que corre a nossa volta e, imediatamente, ao encontrar interação tem sobre si atribuída um sentido. E a atribuição de sentido é, sem exceção, feita a partir de leituras.

Acho que para poder trabalhar com a leitura dentro do ambiente escolar é importante considerar que as interações são únicas, inapreensíveis e irrecuperáveis, dessa forma, o resultado da leitura já nos escapa no segundo seguinte da sua existência. Essa compreensão dificulta manter-nos nos instrumentos costumeiros da rotina escolar. Aprender a leitura, avaliá-la, esperar respostas previamente são caminhos que não encontram o que entendo como leitura.

Por isso, respondendo à pergunta feita, não considero a escola sem leitura e sem escrita porque não considero interação sem esses dois exercícios. Pra mim, a pergunta a ser feita é quais leituras devemos provocar, direcionar, incitar nas escolas. (Arquivo de pesquisa).

O que temos lido, escrito, conversado e pensado na escola? Que textos e linguagens têm habitado nossas experiências educativas com os estudantes? Estão a serviço da vida e sua inutilidade ou do trabalho e da imposição de uma função imediata? Podemos fantasiar e criar na escola? Que gestos políticos polinizam nossas práticas?

4 INCONCLUSÕES

Retomamos, para encerrar momentaneamente o texto, duas perguntas já realizadas anteriormente: em que medida tem sido a vida (e não o mercado ou o trabalho) a tônica de nossas preocupações, ações e políticas educativas? Em defesa de quem e desde que experiências, narrativas e vozes tais políticas têm sido escritas?

A educação, em especial nesse contexto pandêmico, lança-nos tais indagações a todo tempo. Narrativas docentes, experiências e acontecimentos vividos nas salas de aula e nas pesquisas-conversações que vivemos, com estudantes e docentes, têm nos revelado a urgência de uma educação grávida de vida, guiada pelo comum, pela relação nas diferenças.

De alguma maneira, o esgarçamento das políticas macro têm nos sinalizado a potência dos gestos políticos enquanto possibilidade para fortalecer e polinizar experiências educativas e curriculares minúsculas, gestadas desde os cotidianos,

em redes e constelações horizontais, a modo de uma nova política. Uma política mínima? Inútil? Educação como gesto político, como nos ensina Paulo Freire (1996)? Por que não?

REFERÊNCIAS

BAKHTIN, Mikhail. *Estética da criação verbal*. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2011.

CONCHEIRO, Luciano. *Contra el tiempo: Filosofía práctica del instante*. Barcelona: Anagrama, 2016.

FANON, Frantz. *Los condenados de la tierra*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica, 2015.

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

GARCIA, Regina Leite. *Método: pesquisa com o cotidiano*. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

KOHAN, Walter. *O mestre inventor: relatos de um viajante educador*. Belo Horizonte: Autêntica, 2013.

KRENAK, Ailton. *A vida não é útil*. São Paulo: Companhia das Letras, 2020.

KRENAK, Ailton. *Ideias para adiar o fim do mundo*. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

MASSCHELEIN, Jan; SIMONS, Maarten. *Em defesa da escola*. Belo Horizonte: Autêntica, 2013.

NAJMANOVICH, Denise. *Mirar con nuevos ojos: nuevos paradigmas en la ciencia y pensamiento complejo*. 2. ed. Buenos Aires: Editorial Biblos, 2008.

NIETZSCHE, Friedrich. *Assim falou Zaratustra*. São Paulo: Companhia das Letras, 2011.

OLIVEIRA, Inês Barbosa; ALVES, Nilda (Org.). *Pesquisa nos/dos/com os cotidianos das escolas: sobre redes de saberes*. 3. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2008.

RANCIÈRE, Jacques. *O mestre ignorante: cinco lições sobre a emancipação intelectual*. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

RIBEIRO, Tiago; SOUZA, Rafael de; SAMPAIO, Carmen Sanches. *Conversa como metodologia de pesquisa: por que não?* Rio de Janeiro: Ayvu, 2018.

SKLIAR, Carlos. *A escuta das diferenças*. Porto Alegre: Mediação, 2019.

SÜSSEKIND, Maria Luiza; FERNANDES, Maria Diléia Espíndola. Os debates sobre os currículos nacionais e a defesa da educação democrática. *Linguagem, Educação e Sociedade*, Teresina, Ano 24, n. 41, jan./abr. 2019.

Sobre os autores:

Tiago Ribeiro: Doutor em Educação. Professor do Departamento de Educação Básica do Instituto Nacional de Educação de Surdos (Ines), Brasil, e do Programa Específico em Formação de Investigadores Narrativos/Doutorado em Educação da Universidad Nacional de Rosario, Argentina. Cooordenador do Grupo ArteGestoAção. **E-mail:** tribeiro.ines@gmail.com, **Orcid:** <https://orcid.org/0000-0001-7264-3388>

Carlos Skliar: Doutor em Ciências da Recuperação Humana. Professor da Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (Flacso) – Argentina. Pesquisador do Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (Conicet). **E-mail:** skliar@flacso.org.ar, **Orcid:** <https://orcid.org/0000-0002-6360-6259>

Recebido em: 29 de julho de 2020

Última revisão: 17 de agosto de 2020

Aprovado em: 9 de setembro de 2020