

**UNIVERSIDADE DE SANTA CRUZ DO SUL
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO E DOUTORADO**

Alana Morari

EDUCAÇÃO E SENTIDOS: DO LUGAR DA ESCOLA À ESCOLA-LUGAR

Santa Cruz do Sul
2016

Alana Morari

EDUCAÇÃO E SENTIDOS: DO LUGAR DA ESCOLA A ESCOLA-LUGAR

Dissertação de Mestrado apresentado ao Programa de Pós-Graduação em Educação, na Linha de Pesquisa Aprendizagem, Tecnologias e Linguagem na Educação, da Universidade de Santa Cruz do Sul – UNISC como requisito para obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientador: Prof. Dr. Felipe Gustsack

Santa Cruz do Sul

2016

M311e

Morari, Alana

Educação e sentidos: do lugar da escola à escola-lugar / Alana Morari. – 2016.

104 f. ; 30 cm.

Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de Santa Cruz do Sul, 2016.

Orientador: Prof. Dr. Felipe Gustsack.

1. Educação – Finalidades e objetivos. 2. Aprendizagem. I. Gustsack, Felipe. II. Título.

Bibliotecária responsável: Edi Focking - CRB 10/1197

Alana Morari

EDUCAÇÃO E SENTIDOS: DO LUGAR DA ESCOLA À ESCOLA-LUGAR

Esta dissertação foi submetida ao Programa de Pós-Graduação em Educação, Área de Concentração em Educação, Linha de Pesquisa Aprendizagem, Tecnologias e Linguagem na Educação, da Universidade de Santa Cruz do Sul – UNISC, como requisito para obtenção do título de Mestre em Educação.

Dr. Felipe Gustsack

Professor Orientador – UNISC

Sandra Regina Simonis Richter

Professora Examinadora – UNISC

Celso Ilgo Henz

Professor Examinador – UFSM

Santa Cruz do Sul

2016

Dedico esta escrita...

Ao querido 'nonno' Rissieri, que pelos pedidos de escrita de seu nome, verbalizava o amor pela escrita das palavras.

Para Marinês, minha mãe, companheira do sempre.

AGRADECIMENTOS

Sou grata às palavras. Elas agora, se tornam ação de reconhecimento daqueles e daquelas que estão comigo na escrita dessa narrativa. A atitude de escrever esse agradecimento é meu corpo abraçando profundamente cada uma das pessoas que participa deste lugar. Lembro também, daquelas que não estão escritas, mas permanecem nas entrelinhas, na recordação do coração agora.

Primeiro, agradecer a oportunidade de viver, de ser inteira a cada passo, a cada instante.

Agradeço minha mãe, Marinês. Por estarmos lado a lado, em todos os momentos, pelo exemplo vivo da ética, cuidado, compromisso e do amor.

Ao Joaquim, página linda de minha vida, meu amor. Pela presença de ser quem é, pelas palavras, pelo companheirismo; por todos os sonhos compartilhados-dialogados; obrigada por estar olhando comigo na mesma direção.

Obrigada à minha família e amigos, especialmente Miriam e Orlando e, também aos colegas, gente que amo.

Ao querido orientador, professor Felipe Gustsack. Neste tempo, escolheu as palavras mais bonitas, poéticas e singulares para me acompanhar. Estarei nas ressonâncias que me foram produzidas. Permaneço com o professor Felipe que atravessou meus modos de pensar na humildade, generosidade e amizade. Lembro com afeto de que fui acompanhada pela sensibilidade e coragem.

Aos professores do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Santa Cruz do Sul; Especialmente: professora Cheron pela alegria, amizade, fazendo intenso o tempo compartilhado; E, professora Sandra que dialoga com os livros, como extensão de si, provocando-me a ser outra.

À Daiane Isotton, secretária do Programa de Pós Graduação em Educação, pela ajuda, disposição e amizade.

Ao professor Celso Ilgo Henz, membro da banca de qualificação e defesa, pelas palavras *grávidas de sentidos*, pela abertura ao diálogo; pelo esforço da presença em tempos que limitam nosso ser junto a outro.

Aos inesquecíveis colegas amorosos: Beatran, Andreza, Letícia, Luiz Elcides e Roberto, amigos queridos!

É preciso ousar, no sentido pleno desta palavra, para falar em amor sem temer ser chamado de piegas, de meloso, de acientífico, senão de anticientífico. É preciso ousar para dizer cientificamente que estudamos, aprendemos, ensinamos, conhecemos com nosso corpo inteiro. Com sentimentos, com emoções, com os desejos, com os medos, com as dúvidas, com a paixão e também com a razão crítica. Jamais com esta apenas. É preciso ousar para jamais dicotomizar o cognitivo do emocional.

Paulo Freire

RESUMO

Educação e sentidos: do lugar da escola à escola-lugar é uma escrita essencialmente vinculada aos momentos e aos encontros que foram acontecendo em minha vida, na carência de novos sentidos para meus pensares, minhas escritas e assim para meu viver. Busco, nessa dissertação, pensar a escola como um lugar de encontro com outros como acontecimento e mistério. Fenômeno esse, que perpassa os conceitos de diálogo, cuidado, amorosidade e utopia, que vêm surgindo no embalo do meu caminhar. Desta forma, consigo estabelecer os objetivos deste pensar, que está na reflexão de um espaço escolar como um lugar de encontros com outras pessoas, com vistas à invenção, leitura e pronúncia do mundo. E, questionar os modos de inventar e fazer escola na busca por entrelaçamentos e rupturas de maneira que seja possível transformá-la. Apoiada em um referencial teórico sigo acompanhada de Paulo Freire, Jorge Larrosa, Leonardo Boff, Martin Buber, Jan Masschelein e Maarten Simons, entre outros. Conforme me aproximo da temática, deixo o lugar da escola e passo à escola-lugar. Por esta via, deslizo pelos terrenos da Geografia com autores como Milton Santos, Yi-Fu Tuan e Edward Relph. Na tratativa de não-lugares, Marc Augé integra esse pensar. Trata-se de uma escrita poética-filosófica e assim, Manoel de Barros, Rubem Alves, Mia Couto deixam ressonâncias na produção de sentidos. O espírito da escrita vai se transformando à medida que vai acontecendo. Busco, pensar uma escola como bem público, algo que se coloca em comum, todos fazem parte legitimados e reconhecidos como outros e por isso, verdadeiramente, aceitos. Para essa escola do encontro é que convido a caminhar. Torna-se, por isso, um convite aberto a todos que possam e queiram ajudar a nomear esta escola. Este convite se estendeu também a educadores e educandos de uma escola e que oportunamente *dizem a sua palavra*. A partir desse lugar sinalizo a emergência de ruptura das concepções lineares que permeiam a escola e algumas práticas pedagógicas, sugerindo um olhar sensível e atento que priorize a apresentação e a convivência no mundo ao invés da sua representação. A escola-lugar pode se constituir como lugar de acolhimento e estabelecimento de vínculos entre as pessoas para a compreensão de si e do mundo como um gesto de abertura para o riso, a convivência, a presença e a amorosidade. Uma escrita que permitiu assumir a amorosidade: amor que tenho pelo mundo, pela escola, pela vida.

Palavras-chave: escola, encontro, acolhimento, escola-lugar, diálogo

RESUMEN

Educación y sentidos: del lugar de la escuela hasta la escuela-lugar está esencialmente ligado a momentos de escritura y encuentros que estaban ocurriendo en mi vida, la falta de nuevas direcciones para mis pensamientos, mis escritos y así para mi vivir. Busco, en esta tesis de maestría, pensar la escuela como un lugar de encuentro con el otro como acontecimiento y misterio. Un fenómeno que corre a través de los conceptos de diálogo, de la solicitud, de la hermosura y de la utopía, que han surgido en el balanceo de mí caminar. De esta manera, puedo establecer objetivos de este pensamiento, que es el reflejo de una escuela como un lugar de encuentros con otras personas, con vistas a la invención, la lectura y la pronunciación del mundo. Y, cuestionando las formas de inventar y hacer la escuela en la búsqueda de entrelazado y descansos para que pueda transformarla. Apoyado en un seguimiento teórico acompañado de Paulo Freire, Jorge Larrosa, Leonardo Boff, Martin Buber, Masschelein y Simons, entre otros. A medida que me acerco al tema, dejo el lugar de la escuela y paso a la escuela-lugar. De esta manera, me deslizo por los espacios de la Geografía con autores como Milton Santos, Yi-Fu Tuan y Edward Relph. En el trato de los no lugares, Marc Augé integra esta forma de pensar. Se trata de una escritura poética y filosófica y así, Manoel de Barros, Rubem Alves, Mia Couto dejan resonancias en la producción del sentido. El espíritu de la escritura se transformando en la medida que se va sucediendo. Busco pensar una escuela como un bien público, algo que se pone en común, todos son legítimos y reconocidos como parte de otro de modo verdaderamente aceptado. Para esta escuela del encuentro es que invito a caminar. Es, por lo tanto, una invitación abierta a todos los que pueden y quieren ayudar nombrar esta escuela. Esta invitación también se ha extendido a los profesores y estudiantes de una escuela que oportunamente dicen su palabra. Desde este lugar señalo la aparición de la ruptura de los conceptos lineales que impregnan la escuela y algunas prácticas pedagógicas, lo que sugiriendo una mirada sensible y vigilante que da prioridad a la presentación y la convivencia en el mundo en lugar de su representación. La escuela-lugar puede ser un lugar de acogida y el establecimiento de vínculos entre las personas a entenderse a sí mismos y al mundo como un gesto de apertura de la risa, la convivencia, la presencia y la belleza. Un escrito que permitió llevar belleza: el amor que tengo por el mundo, para la escuela, para la vida.

Palabras clave: escuela, encuentro, acogimiento, escuela-lugar, diálogo

SUMÁRIO

1	MOVER-SE: CAMINHOS POR UMA ESCRITA VIVA	10
1.1	Memorial	10
1.2	Deslocamentos iniciais	14
1.2.1	Deslocando-me pela escrita... ..	16
1.3	Breves aproximações.....	19
2	DO LUGAR.....	23
2.1	Conceituando lugar e lugares	23
2.2	Alongando a conversa	26
2.3	Cuidar deste lugar: relações necessárias	34
3	PREPARANDO UMA ESCOLA-LUGAR: OUTRO MODO DE PENSAR A ESCOLA.....	40
3.1	Da utopia à esperança.....	40
3.2	A possibilidade de uma escola amorosa: do amor-mundi ao amor na perspectiva Freireana.....	43
3.3	Encontrar-se pelo diálogo.....	49
4	O ENCONTRO ENTRE EU E TU, E ENTRE NÓS	52
4.1	Pôr-se a caminho: aos encontros!	57
4.2	Ressoando palavras	60
5	CONSIDERAÇÕES PARA INTERROMPER E SEGUIR.....	86
	REFERÊNCIAS	93
	ANEXO A – Questionário aos educadores	101
	ANEXO B – Questionário aos educandos	103

1 MOVER-SE: CAMINHOS POR UMA ESCRITA VIVA

1.1 Memorial

Desde muito pequena ando pelas escolas e elas por assim dizer, andam por mim. A paixão e a defesa da escola, especialmente a pública, vêm do fato de nunca ter me desligado desta.

Os cenários é bem verdade, se alteraram ao longo das etapas da educação básica, e assim as oportunidades de experiências distintas também foram importantes.

Na educação infantil, memórias me emocionam. Lembro-me da turma do Jardim, da professora e especialmente de uma colega. No pátio, eu e minha colega nos questionávamos porque tantas grades na escola. Sentíamos falta de nossos pais, e permanecer na escola foi uma abstração dolorida para mim. Depois de algum tempo, a escola infantil passou a ser um local feliz e alegre quando comecei a auxiliar a professora em uma tarefa pra lá de especial: amarrar cadarços. Eu lembro muito bem, havia aprendido com minha mãe como amarrar cadarços, e depois esse conhecimento se escolarizou, quando ajudava a professora com isso. Neste momento entrelaço minhas lembranças com todos aqueles momentos que os olhos de meus alunos brilhavam quando puderam trazer suas contribuições, sua realidade e assim seus conhecimentos de mundo para a escola.

Por essas experiências escolares que me constituem e me deixam sentidos é que acredito que a escola possa ser um maravilhoso espaço para possibilidades incríveis. Não que tudo que experimentei na escola tivesse sido bom, porque não o foi. Mas pensar essas possibilidades é algo que me motiva.

Estive durante todo o Ensino Fundamental, na Escola Estadual José Pretto, Xaxim/Progresso/RS. Trata-se de uma escola do interior, onde a comunidade e escola quase são indissociáveis, e juntas caminham em perfeita harmonia. As memórias desta escola-tempo-lugar estão intimamente ligadas a uma professora; A professora que me parece que foi semelhante a que descrita por Ziraldo em seu livro “Uma Professora Muito Maluquinha”. Ela era competente e me encantava com seu amor a profissão assim como, sua maneira ética e séria de ser professora. De sua crença, que em nós estariam as mudanças necessárias de uma sociedade futura melhor.

Por ela, conheci muitos mundos. Os conhecimentos faziam-nos sentidos e, nossa realidade chegava até os diálogos e trabalhos escolares. Éramos, enquanto turma, sua aposta de futuro ao mesmo tempo em que, seu compromisso do presente. Das tantas Silvia's professoras, esta era uma a quem, parafraseando Ziraldo: “agradeço à vida o privilégio de ter tido uma professora, como ela, inesquecível”!

Ao finalizar a etapa do ensino fundamental segui para o ensino médio modalidade Normal/Magistério. Cursei no Instituto Estadual de Educação Estrela da Manhã, em Estrela/RS, modalidade internato. Algo que mudaria para sempre meu modo de me relacionar com a vida. Estive por três anos frequentando um local que aprendi um gosto diferente de viver. Por este período, longe de casa, morando com colegas dentro da escola, a escola era nada menos que a própria vida. Encontros, desencontros, aprendizagens, vivências... Uma organização, uma rotina que era constantemente pulsante. Pulsava anseios, conhecimento, velocidade, intensidade, mas ao mesmo instante muita lentidão. Pulsava sensações e lutas. Poesia e música.

Aulas pela manhã e tarde. As noites dedicadas aos estudos e a convivência. Era comum, no espaço da escola um grupo de amigos, jogar conversas fora, tomar chimarrão, cantar e ler. Ler muito.

Formaram-se laços invisíveis (talvez os cadarços tenham sido amarrados aqui), cheios de sensibilidade. Laços fortes de amizade, companheirismo, coleguismo, amor. Profundamente. Laços que tem cheiros, tem cores, formas, sensações. Tem movimento. Isso impulsionou o viver e a busca de sentidos para a existência subjetiva. Vivenciei aquilo de forma tão intensa, que não há possibilidade de se descolar desta experiência. Ela toca, passa e constitui a cada momento. A escola foi o abrigo de muitos sonhos, sonhados a partir de muitas decepções e ensaios.

Ensaio estes, de profissão docente. De formação do ser professor, da busca e principalmente, de pensar o inacabamento como princípio para alargar o pensamento.

Este meu viver me trouxe questões de afirmação, de que sim, é possível pensar a escola. Aquela que vai além de fórmulas dadas de como poderia ser a escola. Aliás, este é um ensaio primeiro de denúncia-anúncio. Estamos carentes de modos de estar e fazer escola. Uma concepção tradicional que permanece e insiste em manter escasso o vocabulário que circula a escola, que se fica a repetir que

devemos. Devemos e ficamos para sempre devendo coisas e pessoas, sonhos e formação. Haverá de haver, em algum espaço, o senhor dever.

Esta escola que fugiu em substancial medida do dever ser, é a escola que me potencializou para o imprevisível. Anuncio que isso põe uma porção de coisas em harmonia. O prédio de escola além de bonito oferecia segurança e qualidade, os professores apresentavam uma coerência quanto ao que se falava e fazia, a gestão escolar buscava a gestão democrática. Isto não significa que problemas não existiram ou de pretender cristalizar algo em perfeição. Indica muito antes em afirmar de que a escola se torna um lugar à medida que é pensado e principalmente, de que a escola pública precisa de investimento, de que professores são capazes de nos cativar uma vida toda. Creio na escola lugar de sentidos, que nós a fazemos. Escola esta, que nos coloca em movimento como gente, como educadora, como afirmava Freire.

Cabe dizer que nesta escola, fui apresentada aos escritos de Paulo Freire, que até hoje me acompanha e que em muito já me modificou. Mais uma vez, atravessada pela postura ética e estética de uma educadora, sou cativada-convidada à docência, à luta. Foi um movimento em que dizer e fazer precisavam ter muita proximidade, a boniteza, a alegria e a vontade de estar em harmonia. Eu que não imaginava que isto tudo ficaria comigo sendo, e sendo mais, e sendo até agora. Preciso, com palavras claras, deixar evidente a marca de pessoa que a educadora Beatris, com “S” deixou. Com “S”, porque como ela bem alertava, a maioria deste nome é escrito com Z, mas eu sou “S”. Isso me torna essa Beatris. E, por isso passei a compreender que sou gente, como sou, com aquilo que sou e estou.

Chegou o tempo da graduação. Iniciei cursando dois cursos: Pedagogia e Direito. Gostava muito de ambos, e fiquei por volta de três anos fazendo esse paralelo. Quando se aproximava o final do curso de Pedagogia, outros interesses foram surgindo e, de tal forma, optei em trancar o andamento do curso de Direito. Assim, resolvi investir em pós-graduação de Gestão e Supervisão Escolar.

Em paralelo com os estudos sempre trabalhei. Comecei como estagiária na educação Infantil, depois monitora e professora. Tempo depois fui para séries iniciais do ensino fundamental, seguindo por uma vivência na direção de escola infantil. O caminho seguiu para a secretaria municipal de educação do município de Travesseiro/RS como supervisão de ensino, onde coordenei o projeto “*Vivências e Experiências: em constante renovação*”. Foram muitas as vivências com o objetivo

claro de proporcionar uma escola diferente para além da sala de aula. O projeto deixa marcas em mim quando relembro que a partir da ideia das crianças, criamos animais como coelhos, galinhas e codornas na escola¹. Tantas outras situações se realizaram, mas pelo recorte e tempo ficam aqui nas entrelinhas, na memória.

Tenho que escrever e assim deixar dito que a escola possibilitou tornar-me pessoa, gente. Gente que é capaz de escrever minha história nunca como acabamento, mas como experiência de pensamento, de criticidade, de pensar sobre. Nesta escrita que se constitui não há um eu que faz, mas que se re-faz, se des-faz. Nas palavras de Larrosa (1999), “conta-te a ti mesmo a tua própria história” (p. 41).

O homem se faz ao se desfazer: não há mais do que risco, o desconhecido que volta a começar. O homem se diz ao se desdizer: no gesto de apagar o que acaba de ser dito, para que a página continue em branco. (...) Aprende a ler e escrever de novo. Conta-te a ti mesmo a tua própria história. E queima-a logo que a tenhas escrito. Não seja nunca de tal forma que não possa ser também de outra maneira. Recorda-te de teu futuro e caminha até a tua infância (LARROSA, 1999, p. 41).

Esse percurso escrito vem elucidar porque mantenho essa ou aquela postura enquanto pesquisadora, e colocar-me no movimento que é próprio da autonarrativa, ao movimento de pensar de ir e vir ao longo da história (de uma história que não é só minha). Constituo-me dessa maneira, mas não negarei jamais as outras tantas maneiras das quais fui, estou e ainda serei.

No exercício desta escrita não questiono a minha infância e aos meus outros tantos ‘eus’ na busca de respostas, se não antes, de perguntas. As respostas deixariam minha pergunta “como se chega a ser quem se é?” em uma substancial pobreza de espírito. O que gostaria de evidenciar, é que me mantenho como a própria pergunta-escrita: viva, latente e intensa.

Estar voltado a si mesmo e escrever é olhar-se milhares de vezes em um espelho e não reconhecer-se em nenhuma das vezes, se não em todas. E aí, há um sentido muito interessante nessa questão. Sinto que neste mistério busco lugar para

¹ Este foi um projeto em parceria com o Círculo de Pais e Mestres da Escola, Prefeitura Municipal, Secretaria de Educação, Secretaria da Agricultura e Meio Ambiente. Exigiu dos alunos e demais envolvidos as preocupações com a procedência dos animais, os cuidados, a alimentação e bem estar dos animais. O veterinário da prefeitura passou a estar na escola com frequência; E as crianças organizadas para estarem próximas destes animais. A horta escolar passou a produzir alimentos também para os animais e a produção dos ovos das codornas a fazer parte da alimentação das crianças. Importante salientar que as crianças desta escola vivem, em sua maioria no interior, então a vivência com animais não é algo somente escolar. Mas, dar espaço na escola para a realidade foi algo indiscutivelmente incrível.

me fazer e refazer, sentido pelo qual, percebo que é também almejado pela escola. Escola-lugar que abre fendas, rachaduras nos 'deveres', para fazer e refazer, atentando nos sentidos e detalhes das coisas. Como essas coisas de lugar, que já desconheço se ando por eles ou eles por mim.

1.2 Deslocamentos iniciais...

Quem anda no trilho é trem de ferro. Sou água que corre entre pedras - liberdade caça jeito (BARROS, 2013, p. 146).

Deslocar-se tornou-se verbo-ação em minha vida, e assim foi tomando para si vários sentidos.

[...] O sentido é a vida da palavra e insiste nelas como acontecimento. Não é em sua gramática nem em sua materialidade nua que encontraremos a vida das palavras. As palavras são sempre as mesmas; seu sentido, porém é diferente a cada vez que são pronunciadas ou ouvidas. Porque o sentido é acontecimento vivo das palavras (LÓPEZ, 2008, p. 10).

No meu viver, o acontecimento foi perceber a importância dos deslocamentos, assim como pensá-los como essencialmente necessários. Quando me refiro aos muitos sentidos vivos desta palavra desloco-me por três questões principais.

A primeira delas tem relação com a necessidade que tive de me deslocar na continuidade de meus pensares. Isto é, a escolha pelo mestrado veio como uma necessidade pautada na busca por um '*ser mais*'. Na concepção de Paulo Freire, '*ser mais*' tem relação com tornar-se mais humano, e isso caminha pela educação. "É importante insistir em que, ao falar do '*ser mais*' ou da humanização como vocação ontológica do ser humano, não estou caindo em nenhuma posição fundamentalista [...]" (FREIRE, 1992, p. 51). Está, obviamente, muito além da educação escolar, mas educação como algo maior. *Ser mais* nesse sentido, não está em ser ou tornar-se superior a alguém ou alguma coisa, mas justamente estar mais sensível, humilde, para aprender a me tornar um novo eu.

Esse foi um primeiro sentido para a palavra deslocamento. Foi preciso um movimento de busca, no tempo e espaço interno e externo, por um ser mais. No primeiro caso todo meu corpo, meu eu e minhas reflexões se deslocando de um lugar que já não satisfazia (um não-lugar) até outro no qual podia acariciar meus desejos. E, externamente, de minha cidade atual Travesseiro/RS até Santa Cruz do

Sul/RS – UNISC – PPGEduc-Mestrado. E desses outros lugares, eu mesma imagino os pontos que chego, nesse grandioso mundo, aparentemente sem fronteiras.

A segunda questão foi sentir-me incompleta. Não que eu tenha buscado deslocamentos para acabar-me, completar-me. Trata-se de um deslocamento que implica um movimento que é vital, que pega meus suspiros em devaneios por momentos dessa vida. Tal como nas palavras de Manoel de Barros (2013), preciso mais que uma linha de trem, ou um caminho estabelecido. Preciso mesmo inventar meus próprios caminhos, meus andares, minhas andarilhagens. E, rapidamente constatar que não há chegadas. É um movimento incerto, inseguro, misterioso, vital. A partir dessas incompletudes minha busca não foi e não está em saciá-las. Penso de fato. Fui e estou a buscar novas incompletudes. Busco novos sentidos para as palavras, para meu corpo, minhas reflexões, minha vida: novas coisas para nomear. Estou na investigação de sentidos. Como afirma López (2008, p.11): “O sentido não se conserva, se renova, se produz a cada vez. O sentido é acontecimento”.

A terceira questão considera meu deslocamento pelos acontecimentos. E, consigo chegar a isso porque são inúmeros deslocamentos que fiz e faço com meu pensamento, a cada passo. Nas palavras de López:

[...] A distinção que Deleuze estabelece entre “corpo” e “incorporais” nos permite pensar a diferença que existe entre saber e pensar. Enquanto o saber diz respeito à informação e seu acúmulo, à memória, o pensamento tem a ver com o acontecimento, com o sentido, e o sentido não é algo que se possui, mas uma relação que se estabelece (2008, p. 11).

Por isso, quero me deslocar e registrar aqui esses deslocamentos pela e na ação de pensar. Eu quero ser em minha vida uma caçadora e uma participante apaixonada de acontecimentos. Assim, aos poucos o que passava despercebido foi fazendo parte de um pensar que está mais cuidadoso e atento. Eu pensava saber muitas coisas. Mas eu não pensava, eu somente sabia. Eu continuo sabendo muitas coisas, mas já sei que não penso saber, apenas quero saber pensar e é nisso que desejo estar. Sei também que pensar é algo extremamente doloroso-prazeroso, exige um movimento corporal espiritual complexo e profundo. E, não quero dizer que para pensar é preciso estudar isso ou aquilo. Fui percebendo que muitas pessoas pensam sem nenhum, ou com pequeno grau de escolaridade. Fui me encantando com as crianças que produzem sentidos, inventam, imaginam e desestabilizam sentidos outros para as coisas e pessoas que se fazem presentes no seu cotidiano.

Crianças estabelecem uma relação com o pensar na produção de sentidos, porque vivem nesses acontecimentos. Precisei perceber que na simplicidade mora o mistério, e o mistério habita a complexidade dos encontros. Da mesma forma, debrucei-me sobre esses encontros, e por eles passei a compreender que são carregados de materialidades e imaterialidades. Nas palavras de Deleuze, “corpo e incorporais”.

Meus deslocamentos de vida, de estudo, de ser, são como já descrevi: iniciais. São começos, vindos à tona pela força que esta escrita tem para mim, com o sentido de acontecimento, de meus movimentos em um recorte de tempo e espaço. Por isso mesmo, não objetivam chegar, nem parar, pois estão indissociáveis de meu viver, de meu ser-aí. Pretendo mesmo é continuar me deslocando tanto pelos sentidos já inventados de palavras quanto por aqueles que ainda estão por ser inventados, na certeza de que deslocar-me exige me tornar mais: um ser humano cada vez mais humilde, amoroso e, sobretudo esperançoso de aprender.

1.2.1 Deslocando-me pela escrita...

Escrever é afirmar uma vida. Isso porque há sempre, atravessando uma escrita, uma vida sendo afirmada (e muitas outras sendo negadas), seja qual for o tema e o propósito. Não há como separar a vida da escrita (KOHAN, 2013, p. 17).

Começar e recomeçar uma escrita, na certeza de muitos erros e acertos, os quais me fazem inventar começos, novas estradas e outras possibilidades é como percebo esse deslocamento. Lembro-me do poeta Manoel de Barros, especialmente quando afirma que: “Tudo que não invento é falso” (2013, p. 319). Pois bem, estou aqui inventando sentidos, verdades e não verdades, traços, linhas de autoria: uma narrativa que passa a ser constitutiva de minha vida. Essa ação de escrita, assim, está aquém e além da afirmação de vidas. Nas palavras de Kohan:

[...] não escrevemos para demonstrar a verdade de uma história, para defendermos ideias ou conceitos, para render homenagens ou tributos, nem para consagrar pensamentos, ainda que algo de tudo isso também possa habitar essa escrita. Não nos interessa a palavra dissociada do movimento vital que a pronuncia e a transporta para onde as condições para escutá-las não parecem instauradas. Importa a palavra no movimento múltiplo da vida, da escrita e da leitura, do que ela traz e origina de uma vida vivida inteiramente pelas vidas por viver a partir das leituras dessa vida que se manifesta em palavras. Para isso escrevemos, por isso estamos escrevendo, para afirmar e gerar novas vidas (2013, p.18).

Penso pela escrita. Mas, está muito além do que pensar pode significar, principalmente quando tomada por um viés cartesiano de que pensar diz respeito à cabeça e/ou razão. Pensar carrega para mim, o corpo todo. Algo que vem como recordações e sonhos, que cria-transforma-recria sentidos, percepções. Que este modo que concebo *pensar*, se relaciona sempre com outro, e um nós que está em movimento e, que a partir destes nossos mundos dialogam, condição esta de me tornar alguém sempre melhor. Por tudo isso, pensar pela escrita para mim, surge como um movimento de colocar-me com outros na tentativa de um “*ser mais*”. Esta dimensão faz sentido porque meus pensamentos se tornam pensamentos a partir da palavra. Por isso, mesmo que muitas das coisas que aqui estão escritas já soem como clichês, preciso continuar a escrevê-las para organizar meus modos de pensar, meus passos, como eternos deslocamentos. Deslocamentos estes que se dão pelas histórias que me constituem e sem dúvidas, pelas emoções antes do que pela razão. “A gente gostava das palavras quando elas perturbavam o sentido normal das ideias. Porque a gente sabia que só os absurdos enriqueciam a poesia. (...) Certas visões não significavam nada, mas eram passeios verbais” (BARROS, 2013. p. 10, 11).

O que ocorre é que não sou apenas eu me deslocando pela escrita, senão que a escrita também me causa deslocamentos. Ela me exige muito, ao mesmo tempo em que me possibilita. Sinto isso como se ela escrevesse meus sonhos, medos e desejos, os quais ainda não possuem voz, mas formas e encaixe entre as formas. As formas, neste caso, são palavras. Eu ousaria escrever que penso pela escrita. As palavras vão dimensionando os sentidos que fui imaginando, criando e que acontecem na organização e movimento destas palavras. Sugiro essa escrita como minhas próprias extensões: (re)afirmações de minha vida.

Lembro-me de uma leitura que fiz há algum tempo atrás, de um texto de Rubem Alves. Recordo-me o nome dele “A arte de produzir fome”. Seu sentido ficou nas fibras de meu corpo, isto é, está além da memória. Tratava-se de um texto que o desafio estava em pegar, alcançar pitangas em uma árvore bastante grande. Rubem Alves escreve que foi provocado pelo desejo, ao ver a beleza daquelas frutinhas:

Eram pequenas, redondas, vermelhas, brilhantes. A simples visão daquelas frutinhas vermelhas provocou o meu desejo. Eu queria comê-las. E foi então que, provocada pelo meu desejo, minha máquina de pensar se pôs a

funcionar. Anote isso: o pensamento é a ponte que o corpo constrói a fim de chegar ao objeto do seu desejo. Se eu não tivesse visto e desejado as ditas frutinhas, minha máquina de pensar teria permanecido parada. Imagine se a vizinha, ao ver os meus olhos desejantes sobre o muro, com dó de mim, tivesse me dado um punhado das ditas frutinhas, as pitangas. Nesse caso, também minha máquina de pensar não teria funcionado. Meu desejo teria se realizado por meio de um atalho, sem que eu tivesse tido necessidade de pensar. Anote isso também: se o desejo for satisfeito, a máquina de pensar não pensa. Assim, realizando-se o desejo, o pensamento não acontece. A maneira mais fácil de abortar o pensamento é realizando o desejo. Esse é o pecado de muitos pais e professores que ensinam as respostas antes que tivesse havido perguntas. Provocada pelo meu desejo, minha máquina de pensar me fez uma primeira sugestão, criminosa. “Pule o muro à noite e roube as pitangas.” Furto, fruto, tão próximos... Sim, de fato era uma solução racional. O furto me levaria ao fruto desejado. Mas havia um senão: o medo. E se eu fosse pilhado no momento do meu furto? Assim, rejeitei o pensamento criminoso, pelo seu perigo. Mas o desejo continuou e minha máquina de pensar tratou de encontrar outra solução: “Construa uma maquineta de roubar pitangas”. McLuhan nos ensinou que todos os meios técnicos são extensões do corpo. Bicicletas são extensões das pernas, óculos são extensões dos olhos, facas são extensões das unhas. Uma maquineta de roubar pitangas teria de ser uma extensão do braço. Um braço comprido, com cerca de dois metros. Peguei um pedaço de bambu. Mas um braço comprido de bambu, sem uma mão, seria inútil: as pitangas cairiam. Achei uma lata de massa de tomates vazia. Amarrei-a com um arame na ponta do bambu. E lhe fiz um dente, que funcionasse como um dedo que segura a fruta. Feita a minha máquina, apanhei todas as pitangas que quis e satisfiz meu desejo. Anote isso também: conhecimentos são extensões do corpo para a realização do desejo. (...) Toda tese acadêmica deveria ser isso: uma maquineta de roubar o objeto que se deseja... (2004, p. 22,23).

Desejo é me deslocar pela escrita. Faço dela a minha maquineta de alcançar e roubar outros desejos no universo. Porque por via deste emaranhado de escrita que hoje me proponho a desenrolar com tantas significações e sentidos que podem acontecer com o humano, que está apetitoso deste labirinto de perguntas que convergem os mundos, passo a um espaço de possibilidades, de invenções e acima de tudo, de abertura para a escrita de meus desejos. Ou seja, estou a fabricar minha maquineta a partir da escrita, me deslocar pelo pensamento-sentido. Estou apetitosa por inventar maquinetas que produzam fendas de aberturas para os acontecimentos.

E, com este intuito faço de mim mesma essa escrita; como propósito de invenção de um estar-sendo no mundo e não como um estar no mundo representado. O questionamento que permanece latente é: como concebo e me relaciono com o que fizeram de mim? Nas palavras do Paulinho Moska²: “Quem é que tá dentro de mim que eu não conheço?”. Pode ser que habite nessa pergunta

² Trecho da música: Me deixe sozinho; Disponível em: <http://letras.mus.br/paulinho-moska/156000/>.

aquilo que esta escrita me provoca, esse deslocamento pelo qual venho inventando um percurso, um traçado.

Esse caminho está cheio de perguntas e cada vez mais distante de respostas e, são as incertezas que me colocam nesse incessante movimento a ser trilhado com outra lógica de pensar e aprender, diferente de uma lógica cartesiana, de linearidade e fragmentação. É preciso uma lógica que considere a complexidade do viver e estar com os outros, onde todos possam estar em linguagem, emoções e experiências. Nesse sentido, Freire (2001, p.40) adverte que: “Ninguém nasce feito, é experimentando-nos no mundo que nós nos fazemos”.

Portanto, essa escrita ousa me experimentar, me fazer e refazer. Ousa recusar resultados, indicadores e chegadas, uma vez que é meu próprio caminho. E, por fim, retomo o fragmento de Manoel de Barros (2013), e torno deste, meu desejo: que esta escrita perturbe o sentido normal das ideias, de minhas cômodas e convenientes ideias, e que se tornem passeios de escritas, de viver, de encontrar e de ser encontrada.

1.3 Breves aproximações...

Nietzsche sabia muito bem que não se pode fixar um método seguro nem uma via direta para chegar à verdade sobre si mesmo: não há um caminho traçado de antemão que bastasse segui-lo, sem desviar-se, para se chegar a ser o que se é (LARROSA, 1999, p. 9).

Estou, por meio desta escrita, percebendo que me aproximo de mim mesma, e daquilo que ainda não conheço de mim. Eu poderia pensar esse caminhar como breves aproximações comigo. Breves, porque antes de terminarem se renovam, e não se esgotam.

Assim, também isso envolve minha temática de pesquisa, que está voltada ao que me faz sentido. Por isso, este território me anima, me alegra e me enche de esperanças.

E nesse sentido, ressalto que estas palavras não são para representar o mundo, mas de um modo vivaz e repleto de discussões, busco refletir um modo de fazer a escola como um lugar, acolhedor das simplicidades e complexidades da vida, do dia-a-dia, que vai fundamentalmente oportunizando a tecitura de sentidos

aos que ali estão. Busco conhecer o lugar da escola como também a escola do lugar.

É oportuno o momento de refletir um lugar que pode impulsionar o movimento do aprender. Assim, a discussão da aprendizagem é motivadora, mas, não se esgota por aí. Esse pensar, que ainda vem se alinhavando e se constituindo, propõe uma escola que não se limite a um processo de ensino-aprendizagem pedagógico, mas que considere aquilo que está além da aprendizagem. Ou seja, refletir acerca do espaço escolar como um lugar de encontros com vistas à invenção, à leitura e à pronúncia do mundo a partir do encontro com o outro, do diálogo, e da esperança. Investigar essa possibilidade de escola é arriscar-se a estar em deslocamentos, perceber que não podemos simplificar saberes. Ao ampliar os diálogos, os movimentos de encontro com o outro, vamos alinhavando sentidos para as coisas, e assim nos abrindo à experiência sentida e vivida, construindo nossas relações e nossos olhares de forma complexa.

Vejo este caminhar como possibilidade de ensaio a um caminho da pergunta. É um início de caminhada por percursos que começo a traçar, como um movimento latente. A possibilidade de inventar e me reinventar deixam-me em um tempo diferente do qual estou inserida e em um lugar que só faz parte e se agrega às coisas que passam a fazer parte de mim. Falo desse movimento proposto pela leitura e escrita, que consiste em um sair de si mesmo, um transbordar meus contornos. Fazer isso para ir além da cronologia (Chronos) que marca os passos, e os espaços da escola, deslocando-me com as palavras (Atena – Inteligência; e Eros – Amor) enquanto experiências de pensar, que não tem um fim definido (Ayon – eternidade).

Nesse momento, ler e escrever soa-me como um convite a passear pelas minhas experiências, que não são somente minhas. O exercício da escrita de nossa própria história faz com que possamos perceber o que vem nos constituindo. Nesse sentido Larrosa afirma que: “E, talvez nessa história de que um homem se narra a si mesmo, nessa história que talvez não seja senão a repetição de outras histórias, possamos adivinhar algo daquilo que somos” (1999, p.21).

Atrever-se à escrita de uma escola, a nomear uma escola, e sobretudo essa que estou a imaginar é um (in)tenso desafio. Torna-se, desta forma, invenção, começo, um agir em (in)finitudes. Assim, pensar uma escola, exige uma escrita que possa nomeá-la. E, ao sair em busca de palavras com as quais possa dizer essa

escola, corro o risco de ser capturada pelas não palavras, aquelas que nada dizem da escola. Poderia, assim, aferrar-me ao medo e desistir, e nada dizer, não agir. Mas, assalta-me a esperança de que poderei encontrar outros e inventarmos essa escola como um lugar para escrevermos, exercício de experiência, de afirmação de vidas, para adivinharmos, como indica Larrosa, algo daquilo que somos. Ainda, sobre a experiência:

A experiência é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca. Não o que se passa, não o que acontece, ou o que toca. A cada dia se passam muitas coisas, porém, ao mesmo tempo, quase nada nos acontece. Dir-se-ia que tudo o que se passa está organizado para que nada nos aconteça [...] (LARROSA, 2002, p.21).

Isso nos indica que a experiência é cada vez mais rara. Por isso, essa esperança é oportuna, esperança de uma experiência. Na esperança de vê-la e deslocar-se até essa escola, até esse lugar, porque todos temos a chance de escrevê-la e de escrever-se, para que novas vidas sejam afirmadas a partir disso, em um movimento em que menos vidas sejam silenciadas.

E, eis que essas escritas se tornam eu mesma, minhas extensões, com seus limites. É um pensar que associa meus sonhos, esperanças com meus desejos futuros, por isso a utopia me é importante. Ao mesmo tempo em que potencializa meus sonhos, possibilita-me renascer a cada trecho, recordando-os com vitalidade. Aqui, mais do que relembrar, como nas palavras de Eduardo Galeano, recordar: “do latim: *re-cordaris*, tornar a passar pelo coração”.

O desejo de escrever e pensar os lugares escolares surge na medida em que penso a escola como lugar de possibilidades de (re)invenção. Para tanto, é necessário abordar questões relativas às concepções de amorosidade, diálogo e esperança como elementos constitutivos de ser e estar na escola, procurando compreender esta como lugar, um importante lugar, de encontro e acolhimento do outro. E, ainda que meus desejos anunciem essa escola que está carregada de bonitezas e sutilezas, ao mesmo tempo não podemos ignorar que pode carregar uma opressão, ser uma silenciadora de sentidos, tornando-se um não-lugar, segundo a concepção de Marc Augé (1994).

Exercito-me a pensar a escola que está além do prédio escolar. Essa escola está cheia de gentes. De gargalhadas e lágrimas, inúmeras vezes paralelas. Está rodeada de amorosidade e indiferença, de cultura, de desejos, de não desejos, de

coisas e não coisas. Essa escola que possivelmente, está promovendo o ver mais que o desver, e transver. Isso tem uma conexão íntima com as palavras de Barros: (2013, p.324) “O olho vê, a lembrança revê, e a imaginação transvê. É preciso transver o mundo”.

É nesse incessante movimento de me perguntar essa escola que recorro à imaginação. E nessa imaginação não há espaço para uma escola perfeita, aliás, a perfeição não seria e não é um caminho viável para deslocamentos. Há uma profunda fenda que se tece e se rompe à medida que vai se constituindo, se organizando e sendo pensada. São conceitos e ideologias. Amarrada à utopia é que vou fundando essa escola verdadeira, a qual se refere Mia Couto (2014): “é como se alguma coisa para ser verdadeira, tem que primeiro ser fantasia para que seja aceita como racionalidade”. E ainda: “O que faz andar a estrada? É o sonho. Enquanto a gente sonhar a estrada permanecerá viva. É para isso que servem os caminhos, para nos fazerem parentes do futuro” (COUTO, 2007 p. 1). De fato, o que posso afirmar é que muitos sonhos estão carregados nessas escritas, que estão como uma linha, tecendo esse lugar de pertencimento. O mistério surge no pensar uma escola, que tradicionalmente vem sendo apontada como acabada, inócua, sem falar de outros adjetivos mais desabonativos. Mas, será que as ações de silenciar os sentidos se sobrepõem às vidas que chegam até aí? E ainda me questiono: o que faz de uma escola uma escola? Visivelmente está cheia de vidas que circulam e ocupam este espaço. O mistério, talvez resida no desejo, que busco roubar com esta maquina da escrita, de mostrar que ela não está acabada. De que é possível, e desejável, continuar a inventá-la nomeando nela e com ela outros sentidos. É com estas inquietações que se configuram minhas intenções, que circula a reflexão acerca do espaço escolar como lugar de mistérios e assim, de relações com o mundo, considerando esse eterno movimento que é a aprendizagem, que é o viver com o outro. É, sobretudo com um olhar atento, na vigília de meu pensar, da minha escrita que busco interrogar nossa cultura de inventar e fazer escola. Não se trata, porém, de desprezar ou supervalorizar nossa cultura, mas de pensar com ela, estabelecendo ao longo desse pensar entrelaçamentos necessários e rupturas possíveis e emergentes que sinalizam desafios que me geram um profundo movimento, que neste momento, começa o tomar formas.

2 DO LUGAR

2.1 Conceituando Lugar e Lugares

Lugar que está amarrado às narrativas que me constituem. Por isso, essa escrita é também brincadeira, que mostra e esconde o meu lugar, fazendo para si um lugar de pertencimento. Dar espaço ao lugar é, talvez, escrevê-lo.

Nesse sentido, o estudo do lugar é algo que faz esta pesquisa, que move, anima e se expande. Caminho pela Geografia, acreditando que os estudos e concepções ajudam a me aproximar destes fenômenos, assim como a melhorar meus olhares.

Os passos leves e sutis no aconchego da Geografia Humanista e Crítica, não delimitando a esta ou aquela, mas compreendendo de que lugar de fronteiras é desafiador e por isso tão vital. A postura de olhar para Geografia Humanista acompanhada da Crítica também se dá pela expansão que o fenômeno lugar contém em si, e a capacidade de perceber que não é somente algo bom e agradável, ensaios estes que a Geografia Crítica traçou.

Deslizar pela Geografia é um grande desafio que tem em si uma exigência pontual: que eu estude bastante. Estude quer trazer: postura atenta, vigília, experiência da leitura e da escrita.

Começo me aproximando de um viés histórico. A força da Geografia Humanista é impulsionada a partir de certo desagrado com a Geografia Quantitativa assim como, a necessidade de se considerar os estudos fenomenológicos com Husserl (1859-1938), Merleau-Ponty (1908-1961), Martin Heidegger (1889-1976) e Paul Ricoeur (1913-2005). Em seu livro Breve Histórico do Pensamento Geográfico Brasileiro do Século XIX e XX, Rui Ribeiro de Campos (2011) contribui afirmando que:

O positivismo gerou a crise nas ciências humanas e forçou o repensar dos fundamentos destas disciplinas, para mostrar que elas eram viáveis. Para isso era fundamental rediscutir o saber, retomando a relação sujeito-objeto, e procurando superar o dualismo psico-físico, a separação homem-mundo, provocado pelo racionalismo e empirismo (CAMPOS, 2011, p. 491).

Há que se pontuar, de forma sucinta, que o racionalismo valoriza a razão como processo de conhecer, acentuando ideias de que o sujeito conhece e, que por meio

desta razão se explica a realidade. Por outro lado o empirismo, que valoriza o objeto, a experiência que vem de fora, de um mundo exterior a ser 'captado'. Em contramão, a fenomenologia que desencadeia outros modos de conceber Geografia propõe que não há sujeito-objeto, se não uma consciência que não se separa do mundo e do objeto.

Na concepção quantitativa, a Geografia aproximava-se da ciência que apenas descrevia lugares e assim, as discussões propriamente sobre lugares eram raras. Nesse sentido, a Geografia estava ligada à perspectiva racionalista que:

[...] é acusada de esquecer que o espaço é cotidianamente apropriado pelos grupos que nele habitam e lhe conferem dimensões simbólicas e estéticas. Assim, olhar o espaço sob um ângulo objetivo e generalizador é arriscar deixar de lado toda uma série de aspectos que dão sentido e espessura a ele, tais como o sentimento de pertencimento, as imagens dos lugares, a dinâmica identitária, a experiência estética, etc (GOMES, 1996, p.312 apud CAMPOS, 2011, p.485).

Relações que se alteram com a Geografia Humanista ou Humanística que não concebe o espaço e lugar como simples categorias geográficas, mas como algo de vivência, experiência, afetividade, pertencimento e envolvimento, considerando aspectos mais humanos. O avanço da Geografia Humanista está na crítica que faz à racionalista e na valorização do dia-a-dia das pessoas, além de indicar que, lugar é fenômeno.

Na Geografia Crítica ou Dialética a base está na dialética marxista, mas isso não significa a adoção da integralidade do Marxismo. Cito como autores Ruy Moreira, José Willian Vesentini, Melhen Adas e Milton Santos. Os autores dessa corrente valorizavam os processos históricos, de tal modo que o diálogo com a História tornou-se fundamental. O contexto, os problemas sociais fazem agora parte da Geografia mais do que nunca. A Geografia Crítica se aproxima e por isso se afina com uma ciência social.

Seguindo por mudanças históricas ao longo do tempo, a definição do conceito lugar na Geografia avançou. Como afirma Suertegaray (2001, p. 6): "por muito tempo a Geografia tratou o lugar nesta perspectiva e considerou-o como único e auto-explicável". Isto é, pensaria neste lugar como algo pontual e até preciso, e que de certa maneira continha suas próprias explicações, suas relações consigo mesmo.

A autora frisa que de modo recente, o lugar vem sendo trazido à discussão e novas potências são dimensionadas, ou seja, o conceito em si, vivo, vai se tornando

mais abrangente. Milton Santos (2004, p. 322) acrescenta que ao conceber um lugar hoje, se trata: "de um cotidiano compartilhado entre as mais diversas pessoas, firmas, instituições—cooperação e conflito são à base da vida em comum". E, nas palavras de Suertegaray (2001, p. 6): "Trata-se de um conceito que nos remete à reflexão de nossa relação com o mundo". Isto implica pensar nas contribuições de Santos (1997) quando resgata Serres (1990), o lugar antes pontual e até auto-explicável pudesse ter relações locais, isto é, local-local. Neste momento, as relações se ampliam, relação com o mundo, portanto local-global.

Suertegaray (2001) ainda contribui a esse respeito:

O conceito de lugar induz a análise geográfica a uma outra dimensão - a da existência- "pois refere-se a um tratamento geográfico do mundo vivido" (Milton Santos, 1997). Este tratamento vem assumindo diferentes dimensões. De um lado, o lugar se singulariza a partir de visões subjetivas vinculadas a percepções emotivas, a exemplo do sentimento topofílico (experiências felizes) das quais se refere Yi-Fu Tuan (1975). De outro, o lugar pode ser lido através do conceito de geograficidade, termo que, segundo Relph (1979), "encerra todas as respostas e experiências que temos de ambientes na qual vivemos, antes de analisarmos e atribuímos conceitos a essas experiências". Isto implica em compreender o lugar através de nossas necessidades existenciais quais sejam, localização, posição, mobilidade, interação com os objetos e/ou com as pessoas. Identifica-se esta perspectiva com a nossa corporeidade e, a partir dela, o nosso estar no mundo, no caso, a partir do lugar como espaço de existência e coexistência (p.6).

E, nesse sentido ainda é importante ressaltar:

No lugar, nosso Próximo, se superpõe dialeticamente ao eixo das sucessões, que transmite os tempos externos das escalas superiores e o eixo dos tempos internos, que é o eixo das coexistências, onde tudo se funde, enlaçando definitivamente, as noções e as realidades de espaço e tempo (SANTOS, 2004, p. 322).

Milton Santos (2004) escreve acerca da força deste lugar para a Geografia, indicando haver articulações de relações de existência e coexistência imbricadas. Isso transborda um conceito estático com referência a algo estagnado. Assim, o autor chama atenção para o lugar em uma posição central, intermédio entre mundo e indivíduo, lugar mundo. Cada lugar um mundo diferente à sua maneira, que conjuga local-global e vice-versa.

Não tenho a pretensão de esgotar ou escrever tudo aquilo que já foi produzido em torno de lugar. Sigo dialogando na escrita aberta, livre de articulações impostas

por uma conexão entre textos, preferindo manter-me nas ressonâncias do espírito destas palavras que se constituem.

2.2 Alongando a conversa

As discussões de lugar foram, desse modo, acompanhando momentos mais presentes do que outros, as viradas da Geografia.

O autor Edward Relph (2014) em um histórico sobre lugar, afirma que há quarenta anos as publicações e reflexões eram raras sobre isso. Algo que se altera com as centenas de produções que existem atualmente. Relph afirma contudo, que Edward Casey mostra que lugar já fazia parte das discussões desde a antiguidade: “Platão considerou lugar como ‘alimento do ser’, enquanto outros aproximaram de um sentido geográfico como o contexto em que os seres estão reunidos” (RELPH, 2014, p. 18).

É preciso evidenciar que o lugar me motiva a escrita, aos estudos porque ele não é isolado antes disso, ele exige presença, envolvimento e sentimentos. Por isso, creio que aqueles e estes que refletem o lugar tem no âmago uma necessidade existencial única: ser com os outros.

Em contramão, nas concepções cartesianas e newtonianas de espaço as coisas são mensuráveis e, lugar passa a ficar de fora de muitas discussões. Cerca de trezentos anos mais tarde, é que geógrafos sinalizam mudanças. E nesse tempo, os fenomenologistas já haviam traçado críticas para ao racionalismo de tal forma que lugar já não era algo simples e acabado. Lugar passa a ter relação com experiência que a abordagem fenomenológica de Husserl, Heidegger integram os trabalhos de Yi-Fu Tuan, Anne Buttimer e Edward Relph.

Os estudos sobre lugar atualmente ampliam-se na mesma medida em que os cenários se alteram com velocidade, modificam-se em arquitetura e identidade dos locais. O que pretendo, contudo, não é discutir e esgotar histórico e concepções atuais sobre lugar, mas compreender o que circula de mais pontual a discussão de lugar. Relph (2014), afirma algo importante:

Desde os anos de 1990, interpretações sobre lugar floresceram e foram refinadas. As interpretações são frequentemente contraditórias e muitas vezes contestadas, mas na base parece haver uma visão geral de que lugar tem um papel importante a desempenhar para compreender e, talvez,

corrigir a insistência neoliberal na eficiência global de ganhos que diminui a qualidade de nossas vidas, erodindo tudo que é local. Em suma, estudar e promover o lugar, [...], é uma prática de resistência (p. 21).

Essa prática de resistência me anima. E nesse sentido, não se trata de imunizar o lugar ao ponto de percebê-lo apenas como positivo. É preciso ter criticidade e tencionar de que aspectos negativos também ocorrem no lugar, mas antes disso é preciso resistência, para dialogar com lugar como a forma como nos relacionamos com o mundo. A partir do lugar dialogamos, resistimos e existimos com o mundo.

Quando nos voltamos ao estudo de lugar, tempo e espaço, movimento e pausa são palavras que emanam sentidos. Lugar como fronteira que delimita e une em um mesmo traço, “em outras palavras, o lugar como limite, é um balanço rítmico entre razão e história ou movimento e pausa” (OLIVEIRA, 2014, p. 07). Pois, é no lugar da fronteira que há espaço para a convivência, o estar com outros, eu-outros, é essa talvez seja uma possibilidade de tempos em um mesmo espaço: lembranças, memórias, evocações e produção de sentidos.

O geógrafo Yi-Fu Tuan é quem se aproxima da fenomenologia para discutir espaço vivido e lugar. Ele tece lugar com o conceito de experiência:

Na experiência, o significado de espaço frequentemente se funde com o lugar. “Espaço” é mais abstrato do que “lugar”. O que começa como espaço indiferenciado transforma-se em lugar à medida que conhecemos melhor e o dotamos de valor. (...) As ideias de “espaço” e “lugar” não podem ser definidas uma sem a outra. A partir da segurança e estabilidade do lugar estamos cientes da amplitude, da liberdade e da ameaça do espaço, e vice-versa. Além disso, se pensamos nos espaço como algo que permite movimento, então o lugar é pausa; cada pausa no movimento torna possível que localização se transforme em lugar (TUAN, 1983, p. 6).

A contribuição de Tuan (1983) me leva a pensar neste espaço-lugar escola. A escola passa a se dimensionar neste caso, quando a dotamos de valor, passa a fazer sentido. A pausa, como indica o autor para o lugar, eu associaria à pedagogia da interrupção do tempo. Isto é, uma pausa no tempo. Tempo que desta forma seria menos medido e fragmentado, de certo modo controlado, para um tempo com mais espaço e lugar. Um tempo possivelmente criativo, tendo em vista o tempo livre.

O autor afirma que “lugar é pausa no movimento” (1983, p.153) e destaca que animais e seres humanos procuram descansar em alguma localidade que supra certas necessidades, indicando pausa. Ele afirma que são a partir dessas pausas

que as possibilidades de lugar se tornam mais presentes e de que esse fato contribui para que os lugares tenham sentidos para nós.

Tuan também descreve a experiência com lugares íntimos. Afirma que as experiências estão no âmago do nosso ser, e que, não são raras as vezes que não encontramos palavras, imagens para lhes dar forma. Trata que, as experiências íntimas são muitíssimo difíceis de anunciar, pois são efêmeras e eternas.

Os momentos íntimos são muitas vezes aqueles em que nos tornamos passivos e que nos deixam vulneráveis, expostos à carícia e ao estímulo a nova experiência. As crianças se relacionam com pessoas e objetos com uma retidão e intensidade que fazem inveja aos adultos maltratados pela vida (TUAN, 1983, p.152).

Penso que o lugar abre fendas para momentos íntimos. Por isso, desejo com tamanha força que a escola se torne um lugar íntimo. Que ela seja possibilidade viva de momentos vulneráveis de experiência, de carinho, de intensidade e principalmente de aconchego de quem se é, do jeito que se é. Porque, nas palavras de Tuan: “Os lugares íntimos são lugares onde encontramos carinho, onde nossas necessidades fundamentais são consideradas e merecem atenção sem espalhafato”. (1983, p. 152). Lugares íntimos exigem presença, na ausência não se faz lugares. A presença no lugar-escola depende das relações humanas, da intimidade dessas tecituras. Nesse sentido, a intimidade entre as pessoas não depende de conhecimentos particulares da vida um do outro, mas da profundidade do encontro dessas pessoas. Encontro como ocasião-tempo de ligação, de afetar-se.

Com Tuan, espaço e lugar estão intrínsecos. Um acontecimento por si exige outros tempos, e reforça a frase corriqueira de que “levamos tempo para conhecer um lugar”. Por isso, acontecimento no tempo torna-se lugar: “Quando o espaço nos é inteiramente familiar, torna-se um lugar”. (TUAN, 1983, p. 83). Ainda para o autor: “Lugar é um mundo de significado organizado. É essencialmente um conceito estático. Se víssemos o mundo como processo, em constante mudança, não seríamos capazes de desenvolver nenhum sentido de lugar” (p.198).

Tuan (1983) traz o questionamento ímpar e desafiador: “quanto tempo demora para se conhecer um lugar?” (p. 203), e afirma que o homem com suas movimentações rápidas, nessa sociedade da velocidade quase não dispõe de tempo para fixar-desenvolver raízes. Na continuidade de seus escritos indica que os

conhecimentos convencionais sobre o lugar pode se dar em curto espaço de tempo. Ao contrário do *sentir* que ele destaca que leva mais tempo:

[...] “sentir” um lugar leva mais tempo: se faz de experiências, em sua maior parte fugazes e pouco dramáticas, repetidas dia após dia e através dos anos. É uma mistura singular de vistas, sons e cheiros, uma harmonia ímpar de ritmos naturais e artificiais, como a hora do sol nascer e se pôr, de trabalhar e brincar. Sentir um lugar é registrado pelos nossos músculos e ossos (p. 203).

Significa refletir que sentir o lugar é uma experiência de totalidade do ser. E que, o registro nos músculos e ossos será sempre subjetivo e particular. Com o tempo, podemos nos familiarizar com o lugar e reforçando a sensação de que ele é extremamente conhecido, deixando de senti-lo verdadeiramente. As pistas que surgem quando faço relações com a escola é de que ela, muitas vezes, silencia aos poucos a capacidade de misturar sensações para senti-la como lugar. A madeira em forma de classe, lápis e a folha de papel não podem se resumir nos únicos registros nos músculos e ossos dos educandos e educadores que fazem escola.

Essas considerações fazem da escola lugar um local onde cada um de nós tem viva a possibilidade de se relacionar com o mundo e ele conosco. É um infinito finito nos seus (des)limites. Por isso, lugar não é dado ou pronto, mas está constantemente desafiando para fazer-se e refazer-se. Não se trata de algo exterior aonde vamos “lá” ou “aqui” para explorar algo, mas estar com.

Gosto das palavras sobre lugar microcosmo e reunião de pessoas.

Lugar não é meramente aquilo que possui raízes, conhecer e ser conhecido no bairro; não é apenas a distinção e apreciação de fragmentos de geografia. O núcleo do significado de lugar se estende, penso eu, em suas ligações inextricáveis com o ser, com a nossa própria existência. Lugar é um microcosmo. É onde cada um de nós se relaciona com o mundo e onde o mundo se relaciona conosco (RELPH, 2014, p.31).

O conceito de lugar transcende, pois costura o local e o global de modo que nenhum é diminuído ou sobreposto ao outro. Há uma harmonia tão afinada e própria, que se tentássemos pegar isso e fabricar de outro modo, seria redução total da experiência de lugar. Isso porque, lugar e mundo não se resumem a recursos para exploração.

Neste sentido, cópias e reproduções de estruturas escolares de outros espaços soam sempre como tentativas dolorosas de se sustentar. A escola da Ponte de

Portugal, por exemplo, é amplamente conhecida por nós pedagogos como referência de educação escolar que valoriza a produção de sentidos. Tenho certeza, que há algo muito profundo que circula aquele lugar. Ele já foi almejado por tantos locais, que cópias fiéis de estrutura, de funcionamento e organização não foram raras e ao mesmo tempo o insucesso também.

A ideia de que lugar pode ser transferido não é aceitável, embora a resistência dessa defesa diante dessa sociedade neoliberal é algo muito desafiador. De tal modo, que é preciso pontuar as diferenças quando (de agora em diante) me refiro a lugar e a lugares.

A distinção entre lugar e lugares é fundamental. Geografia como estudo de lugares se refere à descrição e comparação de diferentes partes específicas do mundo; geografia como estudo de lugar baseia-se (e ao mesmo tempo transcende), naquelas observações particulares para esclarecer as maneiras como os seres humanos se relacionam com o mundo (RELPH, 2014, p.22).

Tamanha a profundidade disso, que fico a pensar, no exemplo da escola da Ponte que, o que de fato se tentou foram comparações, descrições e cópias dos modos como aqueles seres humanos se encontram com o mundo.

Por isso, cada lugar é único e particular, embora que mantenham certos aspectos comuns entre si, pelos quais trago a partir das considerações de Relph (2014):

“Lugar como reunião” (p. 22): envolve comunidade, que dizem seus modos de ser e estar no mundo, compartilhando sentidos e significados: “um lugar “reúne” ou aglutina qualidades, experiências e significados em nossa existência imediata e o nome se refere a lugar de uma reunião específica e única” (p. 22). Para o autor, uma parte sem nome que deixa de reunir, não é um lugar.

A escola-lugar que me proponho reúne gentes. A boniteza de um encontro, de uma conversa e de um confronto de ideias. Nessa aglutinação, essa escola acolhe quem está nela e quem vem a ela. Quando deixa de fazer isso, ela se reduz aos lugares estruturados passíveis de uma descrição ou outra, mas carentes de encontros.

Sentido de lugar (p. 24): dotamos de sentido o lugar quando apreciamos suas qualidades, quando temos afeto a ele. Importante às palavras do autor “as pessoas têm sentidos e lugares não”. Isto é, no caso da escola-lugar somos nós que

dimensionamos os sentidos, e não a escola como algo exterior que produz sentidos por si só. Trata-se de um exercício que o humano é capaz de fazer a partir da experiência do lugar.

Interioridade (p. 24): diz respeito à “familiaridade, conhecendo o lugar de dentro para fora, diferente de como faz o turista ou um observador.” (p. 24). A escola-lugar carrega seus mistérios de intimidade, fazendo com que os olhares tomem direção do interior para o exterior. Atualmente, parece haver um modismo de visitas aos lugares, passear por eles, observar, achar interessante, outras vezes não gostar, mas haver um momento certo para sair dele, sem envolvimento, sem interiorizá-lo. Interioridade necessita acolhimento e pertencimento.

Lugar-sem-lugaridade e não-lugar (p. 25):

Em sentido trivial, como localização, toda parte é um lugar, mas, em um nível mais complexo, lugar se refere às configurações diferenciadas de seu entorno, pois são focos que reúnem coisas, atividades e significados. Sempre que a capacidade do lugar de promover a reunião é fraca e inexistente temos não-lugares ou lugares-sem-lugaridade. Essas ideias são importantes porque permitem entender lugar pela ausência, tanto quanto pela presença. Não-lugar é mais obvio em ambientes construídos padronizados, como supermercados, lanchonetes *fast food* ou aeroportos internacionais. Já a relação entre lugar e lugares-sem-lugaridades não é uma simples oposição binária. Os processos que levam à diferenciação de lugar estão por toda parte comprometidos em uma luta contra aqueles que levam à ausência-de-lugaridade. Assim, qualquer parte, não importa o quão uniforme possa ser, tem alguns elementos de lugar. Não importa quão forte seja o espírito do lugar, este possuirá alguns aspectos de ausência-de-lugaridade compartilhados com outros lugares. A identidade de alguma parte não é ser lugar nem ausência-de-lugaridade, mas a expressão do equilíbrio entre particularidade e uniformidade (RELPH, p.25).

Para lutar por uma escola-lugar é preciso perceber suas ausências-de-lugaridades e mais do que isso, é preciso defender suas permanências. Porque esta escola também carrega pontos de não-lugaridades que não se sobrepõem aos aspectos do lugar. Assim como, os não-lugares se tornam assim, pois, carregam elementos de lugar. Portanto, anunciar esta escola é proclamar um ritmo de equilíbrio entre lugar e pontos de não-lugaridades.

Sentido contaminado de lugar (p. 26): trata-se de uma atitude que revela concepções do lugar que não considera o diferente. Em alguns casos, há um incentivo pelo deslocamento, pelo simples fato do estranhamento, aproximando-se da exclusão, pela justificativa de que o lugar é mais meu do que seu: “é importante lembrar que o lugar pode ter um lado muito feio.” (p. 26). Pensar que a escola atual,

em vários graus possa não estar acolhendo às diferenças é tencionar os movimentos repulsivos que surgem das concepções que este lugar é meu.

Construção de lugar (p. 26): o autor acredita que o lugar só pode ser feito por aqueles que vivem e trabalham nele, mesmo reconhecendo a importância de conhecimentos técnicos específicos, (arquitetos, planejadores). “Planejadores e arquitetos não podem fazer lugar, mas se forem sensíveis às condições locais, podem prover de infraestrutura e construir ambientes que facilitem a criação de lugares por aqueles que vivem neles” (p. 26). O educador na escola-lugar se assemelha a isso, sozinho não faz lugar, mas pode favorecer condições que facilitem a criação de lugar para os que ali estão.

Depois de destacar os aspectos que acredito ser importantes sobre lugar, fica evidente que ele é potência e transformação. Fenômeno que não é inteiramente positivo, mas um acontecimento que nos leva a comunicar nossa consciência, registrando a partir da linguagem, nossa existência.

Mia Couto (2014) me ajuda a pensar que “o importante não é a casa onde moramos. Mas onde, em nós, a casa mora”. Não importa exclusivamente onde é a escola que vamos, mas onde a escola, em nós, está.

Então tal e qual acontecem nas histórias, na casa, na rua, no bairro, na chuva é preciso que a gente restitua essa dimensão humana a essas, a aquilo que hoje nós chamamos de territórios que são de fato lugares. É preciso que esses lugares não morram porque perderam raiz ou porque perderam sua própria alma (COUTO, 2014).

Escrevo, pois, a partir de um lugar que para mim é muito importante: a escola. A partir do que nela, existe ou inexistente, das materialidades e das imaterialidades. Isso porque, se trata de pensar no que tem sentidos, ao ponto que o conceito lugar exige em si mesmo. Mia Couto ainda acrescenta que:

Há pessoas que vivem em cidades, bairros que não conhecem suas histórias, nem de sua própria casa, o que significa que vivem em lugares que são mortos. Um lugar é morto quando ele não produz histórias e nem evoca memórias (COUTO, 2014).

A possibilidade de a escola ser (ou vir a ser) lugar morto, que não evoca memórias e não produz histórias me estremece. É complicado pensar que a sociedade de consumo e imediatista talvez possa não fomentar o conhecimento e o pertencimento ao lugar.

Marc Augé (1994) disserta e aponta a existência de não-lugares. Os não-lugares, para o autor, caracterizam-se pelos espaços de rápida circulação, que não dimensionam sentidos. Em suas palavras:

[...] o espaço do não-lugar não cria nem identidade singular e nem relação, mas sim solidão e similitude. Ele também não concede espaço à história, eventualmente transformada em elemento de espetáculo, isto é, na maior parte das vezes transformados em textos alusivos (AUGÉ, 1994, p. 95).

Assim, é preciso cautela para que a escola não venha se firmando, especialmente no segundo sentido que Callai (2000, p. 121) apresenta, especialmente quando afirma que: “[...] há vazios, concretamente falando, no sentido de espaços não ocupados, e há vazios no sentido de lugares que não interessam, que não têm significado para a vida das pessoas, onde não se delineiam experiências compartilhadas”.

Pensando que a escola não é estática, lugar e não-lugar são conceitos que se imbricam. O que tenciono é para que enquanto escola, tenhamos cautela para que as práticas vigentes e a própria estrutura da escola não seja acabada, no sentido de se tornar um espaço que não seja convidativo, como para a autora Callai. Ela ainda contribui escrevendo que: “Os não lugares são espaços vazios de conteúdo, sem história. São neutros, são transitórios, em geral, de uma arquitetura de desnudamento” (2000, p. 121).

Pensando que o que faz uma escola não é somente seu espaço físico, o conceito lugar vem a somar na reflexão. Por tudo isso, para que a escola se torne esse lugar é preciso de um tempo para que seja dimensionada a partir de sentidos, e não exclusivamente, porque hoje é um local de frequência obrigatória. As exigências do conceito lugar se afirmam com o pertencimento, quando as pessoas sentem que integram e se tornam a própria escola. Isso implica a ela não estar dada e pronta, mas oportunizar as pessoas que participem e transformem efetivamente este lugar.

Muitas conexões se tecem entre lugar e corpo, porque dizer o lugar é inscrevê-lo na (i)materialidade da sensibilidade de cada um. Não se vive fora do que o lugar apresenta e do que apresentamos a ele. Nosso corpo, sempre mundano, inclina-se aberto às marcas do lugar.

Participar desta escola-lugar é sentir que pertencemos a ela e não ela a nós. Que lugar é fenômeno vivo, que carece de cuidados.

2.3 Cuidar deste lugar: relações necessárias

Ele guardava os lugares. Isso mesmo, ele tinha naquela lata uma coleção de lugares. (JANER, 2013 p. 18-24).

Figura 1 – Coleção de lugares



Fonte: Livro de JANER, Jader: ilustração: NÚÑEZ, Rodi. (2013)

A escola-lugar não é por si só. Quem faz de uma escola um lugar é cada pessoa que faz parte dela, que está nela e com ela, à medida que a dimensiona com valor. É importante aprendermos uns com os outros as relações necessárias, os princípios que tornam o espaço um lugar.

O lugar precisa de manutenção de sentidos e valores, por isso, desejo neste momento pensar o cultivo desse lugar. Aos poucos, eu gostaria que esse jardim-escola-lugar produzisse pimentas, que surgiriam ao longo deste caminhar.

Pimentas são frutinhas coloridas que têm poder para provocar incêndios na boca. Pois há ideias que se assemelham às pimentas? Elas podem provocar incêndios nos pensamentos [...] Zaratustra sabia que suas ideias queimavam e que muitas pessoas, ao lê-lo, “pensariam que estavam devorando fogo e queimariam suas bocas”. Mas, para provocar incêndios, não é preciso fogo. Basta uma única brasa. Um único pensamento-pimenta (ALVES, 2012, p. 9).

Mas, desejar que as pimentas se façam presença nesse caminhar não é algo banal, simplista porque justamente está vinculada ao cultivo. Está muito além de ter pimentas, está no processo de estar com elas. É preciso que a escola possa aprender a cultivar, o que ecoa como uma prática distante do contexto atual. Cultivar ultrapassa escritas-pimentas, pois será necessário regar esta escola com risos, amizades e diálogo. Não espero que as pimentas se tornem resultados de manejos, mas que se tornem frutos de um mistério e sementes de outros encontros.

Cultivar o cuidado para eclodir vidas. Talvez a escola atual esteja carente de cultivo do cuidado. O cuidado com a terra como envolvente deste lugar, como também dos filhos desta terra. Eu poderia dizer que uma das coisas que faz da escola uma escola é certamente a forma como ela se cultiva, como todos os que pertencem a esse lugar se cultivam. São essenciais relações de cuidado uns com os outros, relações de vida. Nas palavras de López (2008) pode-se pensar a partir da vida das plantas: “o cultivo do ponto de vista agrícola diz respeito à vida das plantas. Cultiva-se a terra com o fim de exprimir a vida que nela se desenvolve” (p. 09).

No caso da escola, cultivam-se todos e a cada um por via de uma sensibilidade ímpar, exprimindo sua alteridade e que, se cultive os encontros que nela surgem como acontecimento. A tarefa não se direciona apenas à escola, mas à educação. O cultivo da vida é trabalho da educação, e, conforme López, “a educação é uma relação de cuidado com a vida”. Porque vida antes de ser coletiva, é ímpar, única, finita. “O objetivo do cultivo é sempre a vida, não as coisas, quer se trate do cultivo de plantas, do cultivo das artes, quer se trate do cultivo do pensamento [...]” (2008, p.9). Este mesmo autor ainda escreve que:

O cultivo implica sempre uma relação de cuidado com a vida. Pode-se possuir uma terra e não cultivá-la, por não atender à vida que nela se desenvolve. A cultura não é algo que simplesmente se possui, mas algo que se faz (LÓPEZ, 2008, p. 9).

Isso tudo tem a ver com as relações de cuidado que confiamos como tarefas para as escolas. Percebo inúmeros princípios para cuidarmos do prédio da escola, do lixo da escola, do pátio, das salas e assim com as diferentes estruturas que ela pode vir a oferecer. De forma alguma estou a negar que isso seja necessário, mas a afirmar que é mais necessário ainda voltarmos nossa atenção para o que é anterior a esse cuidado. Respeito e compreendo o que está na escola quando dimensiono sentidos, quando me torno coautor, quando percebo que estou entre um amor maior, isto é, quando sou feliz, amo e sou amada neste lugar.

Cuidado na escola faz dela uma escola-lugar, se direciona a algo maior do que um cuidado físico, embora este seja necessário. O que isso implica pensar, é que o cuidado estabelece relações com a amorosidade, talvez soando como um princípio da mesma. Esse endereçamento é tomado, fazendo conexão ao que Leonardo Boff (2011) defende, entendendo o cuidado como algo maior que um *ato*, mas, como uma *atitude*.

A atitude é uma fonte, gera muitos atos que expressam a atitude de fundo. Quando dizemos, por exemplo: “nós cuidamos de nossa casa” subentendemos múltiplos atos, como: preocupamo-nos com as pessoas que nela habitam, dando-lhes atenção, garantindo-lhes as provisões e interessando-nos com o seu bem-estar. Cuidamos da aura boa que deve inundar cada cômodo, o quarto, a sala e a cozinha. Zelamos pelas relações de amizade com os vizinhos e de calor com os hóspedes. Desvelamo-nos para que a casa seja um lugar de benquerença deixando saudades quando partimos e despertando alegria quando voltamos. Alimentamos uma atitude geral de diligência pelo estado físico da casa, pelo terreno e pelo jardim. Ocupamo-nos do gato e do cachorro, dos peixes e dos pássaros que povoam nossas árvores. Tudo isso pertence à atitude do cuidado material, pessoal, social, ecológico e espiritual da casa (BOFF, 2011, p. 33).

É preciso um olhar atento para que não seja resumido a apenas a uma singularidade da complexidade de que se trata o cuidar. Como nos escritos de Boff, acima, a escola também envolve cuidado com os seus cômodos, pela sua boa aura. Talvez seja um indicativo de que os cômodos desta escola não sejam dados como acabados, e de que os que estão por vir tenham a oportunidade de colocar-se como parte fundamental desta aura.

Ao mesmo tempo, a escola também necessita de boas relações com a vizinhança, entendendo-se como um lugar que não é isolado e que seus limites não são restringidos aos muros. Também, propõe calor aos hóspedes. E, nesse ponto não se trata de esperar alguém em algo dado e pronto e realizar esforços para acolher, acalentá-lo naquilo que já está imposto. Justamente está na lógica contrária, cultivarmos esse calor aos hóspedes como possibilidade de compartilharmos nossos calores como modo de ser humanos: acolher ao “outro como legítimo outro na convivência” (MATURANA, 2002, p. 08).

O interessante é pensar o cuidado como essencial, como aponta Martin Heidegger em seu livro *Ser e Tempo*, trazido por Leonardo Boff: “do ponto de vista existencial, o cuidado se acha *a priori*, antes de toda atitude e situação do ser humano, o que significa dizer que ele se acha em toda a atitude e situação de fato” (2011, p. 89). O cuidado, nesse sentido, perpassa a constituição do ser humano, e dos modos de sermos humanos. Afinal, desde o nascimento necessitamos de cuidados e esta é uma necessidade que vai se alongando ao longo de nossas vidas, até nossa morte. Evidente que as formas de cuidados são outras ao longo da vida, mas o fato está que o cuidado a perpassa em sua totalidade. Aventuro-me a pensar que a existência humana é possibilidade viva porque se faz e refaz através do cuidado.

Boff ainda contribui quando pensa na “fenomenologia do cuidado”.

Por fenomenologia entendemos a maneira pela qual qualquer realidade, no caso o cuidado, se torna um fenômeno para a nossa consciência, se mostra em nossa experiência e molda nossa prática. Nesse sentido não se trata de pensar e falar sobre o cuidado como objeto independente de nós. Mas de pensar e falar a partir do cuidado como é vivido e se estrutura em nós mesmos. Nós temos cuidado. Somos cuidado. Isto significa que o cuidado possui uma dimensão ontológica que entra em constituição do ser humano. É um modo de ser singular do homem e da mulher. Sem cuidado deixamos de ser humanos (2011, p. 89).

Concordando com Boff, é importante minha percepção de que ao escrever sobre o cuidado, não estou a pensá-lo como exterioridade, mas como constituinte de mim, de minha extensão que é esta escrita. O próprio processo desta escrita dimensiona cuidado, requer isso para si, e por isso é vivido. De maneira complementar é importante pensar, que o cuidado não se mostra em nossa experiência, porque creio que a experiência não nos mostra. Ela é e, fica sendo. Portanto, o cuidado é a própria possibilidade da experiência e não sua amostragem.

Além disso, também não molda nossas práticas, soa como nossas práticas, são elas mesmas e estão vivas!

E ainda, preciso alongar a discussão no que se refere ao modo de ser singular do homem e da mulher que necessita se estender ao princípio do cuidado não somente aos humanos, mas a tudo que nos cerca enquanto planeta, a todas as formas de vida que são possíveis.

A atitude do cuidado nasce quando passo a pensar a importância que as coisas têm para mim. Ou seja, não revelo cuidado para aquilo que não me importo ou não faz sentido para mim. “O cuidado somente surge quando a existência de alguém tem importância para mim. Passo então a dedicar-me a ele; disponho-me a participar de meu destino, de suas buscas, de seus sofrimentos e de seus sucessos, enfim, de sua vida” (BOFF, 2011, p. 91).

Por tudo isso, essa escola-lugar dimensiona importância para as pessoas, exigindo-lhes desvelo, solicitude e atenção. Isto é, sai do centro de si mesma como exclusividade e centra-se também no outro. Carrega-se aí uma preocupação com o outro, porque se passa a estar envolvido afetuosamente com o outro. Aí poderia estar ligada a questão da indiferença que, como define Boff, é “a morte do amor e do cuidado” (2011, p. 92). E assim, ao tomar dimensões de atitude, o cuidado vai (re)apresentando características de “preocupação, de responsabilização e de envolvimento afetivo com o outro” (2011, p. 33).

O cuidado vai se tecendo pela intimidade e respeito aos tempos das outras pessoas, com os quais aos poucos vamos afinando os ritmos. Acerca disso, Boff ainda contribui quando escreve:

Este modo de ser-no-mundo, na forma do cuidado, permite ao ser humano viver a experiência fundamental do valor, daquilo que tem como importância e definitivamente conta. Não do valor utilitarista, só para seu uso, mas do valor intrínseco às coisas. A partir desse valor substantivo emerge a dimensão de alteridade, de respeito, de sacralidade, de reciprocidade e de complementaridade. Todos nos sentimos ligados e re-ligados uns com os outros, formando um todo orgânico único, diverso e sempre includente. Esse todo remete a um derradeiro Elo que tudo re-liga, sustenta e dinamiza. Irrrompe como Valor supremo que em tudo se vela e se revela. Esse Valor supremo tem o caráter de Mistério, no sentido de sempre se anunciar e ao mesmo tempo se recolher. Esse Mistério não mete medo, fascina e atrai como um sol (2011, p. 96).

O mistério do cuidado, para mim, também reside na atitude de não ter uma ideia prescrita, um modelo normativo do que é cuidar. Há o *comum* no cuidado, na alteridade de cada um.

Essa experiência misteriosa de escrever agora me remete aos escritos de Barros (2006, p. 19): “[...] a importância de uma coisa não se mede com fita métrica nem com balanças nem barômetros, etc. Que a importância de uma coisa há que ser medida pelo encantamento que a coisa produza em nós”. O cuidado por isso não é mensurável, contudo, como fenômeno pode produzir encantamentos. A escola-lugar que cultiva em si o cuidado perpassa as materialidades e as imaterialidades, alongando os sentidos e a responsabilidade que nos é colocada: a necessidade de aprendermos o cuidado com este lugar a partir do amor.

Tudo isso me direciona a outra forma de pensar escola, pela qual o cuidado está tecendo-se junto à amorosidade e ao diálogo, que faz deste lugar uma possibilidade em que as pessoas se sintam felizes e pertencentes, a partir de encontros com o outro sempre legitimado. Esta escola, que procuro nomear como escola-lugar, acerca da qual me propus escrever é assim possível porque se funda no desafio da utopia e na esperança, que é sempre viva e exigente.

3 PREPARANDO UMA ESCOLA-LUGAR: OUTRO MODO DE PENSAR A ESCOLA

3.1 Da utopia à esperança

A aliança que venho fazendo dessas minhas palavras com a utopia foi necessária para que emergisse essa outra forma de pensar escola. Qual seja, pensar escola a partir de relações de cuidado, amorosidade e diálogo. E isso foi aos poucos passando a existir.

O significado de utopia trazida pelo dicionário Aurélio Online³ está em: “1. País imaginário em que tudo está organizado de uma forma superior. 2. Sistema ou plano que parece irrealizável. 3. Fantasia”. Tal definição passa a ter relação com as ocorrências do conceito de utopia encontrada nos escritos dos poetas gregos, como Hesíodo e Homero. Os gregos, no entanto, não definiram utopia e nem a viveram, fizeram de forma consciente.

Os gregos antigos não tinham então um conceito consciente de utopia, e também não formulavam utopias conscientemente. No entanto, desde Hesíodo as duas características fundamentais do conceito moderno de utopia podem ser identificados, ou seja: (1) o ideal de uma vida perfeita e abençoada, imune a todos os problemas e cheia de todos os tipos de bens, combinados com (2) o ideal de um estado perfeito, onde a justiça e a paz predominam (LAURIOLA, 2009, p. 92).

Embora os gregos não utilizassem a palavra utopia, de raiz grega ela significa: “o resultado de um termo composto que consiste do advérbio ‘negative’ *ou*, significando *não*, e a palavra *topos*, que significa *lugar*” (LAURIOLA, 2009, p. 92). A autora ainda contribui afirmando que “de fato, o termo ‘utopia’, de raiz grega, significa ‘nenhum lugar’. Mas este termo não foi cunhado pelos gregos antigos. O primeiro a usar a palavra “utopia” foi o filósofo britânico Thomas More” (LAURIOLA, 2009, p. 92).

Thomas More (1478-1535) escreveu a obra “*Utopia*” que se tratava de uma ilha que não existia, no Oceano Atlântico, em que descreveu um mundo perfeito, com valores tais como justiça, tolerância, respeito e igualdade. Em tese, algo bem diferente do que ele estava a viver na Inglaterra considerando o período, 1516. A

³ <http://www.dicionariodoaurelio.com/Utopia>

ilha tinha nome de Utopia, era perfeita, e como ele salientou, localizada em “lugar nenhum”. A obra de More faz com que o termo utopia se torne comum quando se refere a algum projeto futuro imaginário.

O conceito de utopia, porém, não se mantém estático, pois alargou seu sentido no século XX. Isso ocorre principalmente com Ernst Bloch (1885-1977), filósofo alemão, que escreveu sobre diversos assuntos, com destaque sobre a utopia. Com a obra *O Princípio Esperança*⁴ (1938-1947), Bloch atrela ao conceito de utopia a esperança crítica, trazendo a utopia concreta em oposição à concepção de utopia abstrata.

Dá destaque ao caráter positivo da força criadora dos produtos da imaginação social subversiva, ao considerar que a utopia não constitui um *topos* idealizado ou projetado, mas é, em primeiro lugar um *topos* da atividade humana orientada para um futuro; um *topos* da consciência antecipadora e a força ativa dos sonhos diurnos (FREITAS, 2010, p. 413).

A aproximação com Bloch permite perceber o alargamento do conceito de utopia, trazendo-a para a prática. Sobre a utopia na perspectiva concreta de Bloch, o educador Paulo Freire avançou: “[...] o utópico não é o irrealizável; a utopia não é o idealismo, é a dialetização dos atos de denunciar e anunciar, ato de denunciar a estrutura desumanizante e de anunciar a estrutura humanizante” (1979, p.27).

Nesse sentido é que a utopia é necessária para esse pensar a escola, como uma denúncia daquilo que está e que é desumanizante, como um currículo engessado, um tempo fragmentado, em que ambos têm em comum a falta de produção de sentidos.

[...] não há utopia verdadeira fora da tensão entre a denúncia de um presente tornando-se cada vez mais intolerável e o anúncio de um futuro a ser criado, construído, política, estética e eticamente, por nós, mulheres e homens. A utopia implica essa denúncia e esse anúncio, mas não deixa de esgotar-se a tensão entre ambos quando da produção do futuro antes anunciado e agora novo presente. A nova experiência de sonho se instaura, na medida mesma em que a história não se imobiliza, não *morre*. Pelo contrário, continua (FREIRE, 1992, p. 47).

A história, neste caso, não como algo estagnado, determinado, mas, como possibilidade.

⁴ A obra *O Princípio Esperança*, de Ernst Bloch foi publicada entre 1954 e 1959.

Na verdade, toda vez que o futuro seja considerado como um pré-dado, ora porque seja a pura repetição mecânica do presente, só adverbialmente mudado, ora porque seja o que teria que ser, não há lugar para a utopia, portanto para o sonho, para a opção, para a decisão, para a espera na luta, somente como existe esperança (FREIRE, 1992, p. 47).

Pensar a utopia na escola, e como possibilidade viva de fazer escola, é pensar na singularidade da utopia de cada um que vem a escola. Que sonhos possíveis tu terás para essa escola? Que outros sonhos terão as crianças quando se encontram neste lugar?

Escrevo por uma escola que tenha lugar para a utopia, em que as pessoas possam sonhar com um futuro que é sempre diverso, múltiplo, diferente. Que com ela venha a esperança. Porque, como nos escritos de Freire (1992), se faltasse a esperança, a utopia não seria possível, e sem a esperança não lutaríamos. Freitas (2010) destaca que Paulo Freire traça a utopia dos sonhos possíveis, que envolve a realidade que pode vir a ser transformada. Portanto, a escola pode não estar sendo, mas pode vir a ser. E isso me enche de esperança.

Na perspectiva Freireana, utopia e esperança estão intimamente ligadas. Por me encontrar em seus escritos, e assim em sua perspectiva, também julgo a esperança algo marcante para a utopia de fazer outra escola possível. Isso porque Freire (1992) traz ao educador o papel de cuidado para com a esperança, para que esta não se torne desesperança ou desespero. Afirma que a esperança sozinha não muda o mundo, mas sem ela tão pouco o mudamos. Aponta para a esperança como “necessidade ontológica” pela qual precisa fixar-se na prática, tornando-se viva. Nesse sentido a esperança não se resume à espera, mas à possibilidade de luta, de transformação que se inicia agora e não em momentos que ainda estão por vir.

Parece-me que a escola que está estruturada já está tão atrelada em sua tradicional estrutura e funcionamento que dificulta a utopia e a esperança. À medida que se chega a espaço que está pronto, de forma física e espiritual, se torna difícil dimensionar valor a ele. Isso não só com crianças e jovens, mas com educadores, que chegam a uma escola que já o antecipa, que já pré-definiu o que e como ensinar, quando e como avaliar, por exemplo. Não se trata de abolir um currículo, a discussão não se alonga sobre ele, mas obviamente poderia ser uma questão para reflexão. Trata-se de um exemplo. Mas, talvez fosse o caso de dar-lhe sentido, oportunizar sua re-invenção, dar-lhe vida para além de um documento escolar que deixa dito o que deve ser trabalhado.

Outro momento dado são os tempos da escola. Há tempo determinado para tudo, como se as pessoas tivessem a necessidade de encaixar-se neste tempo *Kronos*, em que se dividem horas, minutos, aulas, intervalos, esquecendo-se dos tempos da intensidade e da oportunidade, respectivamente, *Aion*⁵ e *Kairós*⁶. Nomeio uma escola que possibilite os tempos da vida, que não sinalizam encaixe com um tempo dado e estático. É um desafio sonhar com outra escola possível, pela utopia e esperança, porque sempre é mais fácil denunciar sem anunciar.

“A esperança é a última a morrer.” Diz-se. Mas não é verdade. A esperança não morre por si mesma. A esperança é morta. Não é um assassinio espetacular, não sai nos jornais. É um processo lento e silencioso que faz esmorecer os corações, envelhecer os olhos dos meninos e nos ensina a perder crença no futuro (COUTO, 2009, p. 7).

Por isso, tratar de utopia e esperança é a busca concreta dessa escola de outra forma, a partir daquela que aqui está instalada, estruturada. E nesta escola é necessário agregar mais sonhos e mais esperanças, que ambas se encontrem, a partir do diálogo do eu e tu, do nós, dos nossos sonhos, amores, utopias e esperanças. “Não há mudança sem sonho como não há sonho sem esperança” (FREIRE, 1992 p. 47).

Não posso perder a esperança e a utopia, em outro modo de fazer escola, porque seria deixar de sonhar com um futuro. O futuro em si não pertence a alguém em específico que está por vir, mas a nós mesmos que aqui estamos a tencionar e refletir. De que me adianta refletir se não há a expectativa de um futuro, que é sempre melhor e mais amoroso?

3.2 A possibilidade de uma escola amorosa: do amor-mundi ao amor na perspectiva Freireana

Mas, não apenas utopia e esperança constituem o universo dessa escola-lugar que procuro nomear. O que há de materialidades nesta escola-lugar precisa fazer

⁵ *Aion*: O tempo grego pelo qual a vida é uma oportunidade. Não se trata de um tempo mensurável, mas um tempo de presença, de finitude, humildade. Há neste tempo a dimensão do eterno, do tempo que será para sempre.

⁶ *Kairós*: um tempo voltado à oportunidade que pode passar uma única vez, e por isso, é tempo que exige sabedoria para que não se percam as chances. É um tempo que nos revitaliza, nos alegra a alma. Disponível em: http://www.educacaoonline.pro.br/cronos_e_kairos.asp?f_id_artigo=117

sentidos aos que ali estão. Pode-se, por exemplo, ter uma escola cheia de brinquedos, bancos, flores, murais e tantas outras coisas que pareçam comuns ao espaço, mas de tal modo que nada faça de fato sentido. Isto é, sentido aos que estão, e principalmente aos que chegam.

Seria possibilitar aos novos, a oportunidade de dispor no lugar aquilo que lhes faz sentido. Na escola-lugar, nesse sentido, haveríamos de nos preparar para ensinar e aprender o *amor-mundi*⁷. Permitir que a alteridade dos novos pudesse aos poucos colocar neste espaço as materialidades e imaterialidades que lhes fizessem sentidos, e deste modo a escola fosse se tornando um peculiar lugar. Quem sabe está justamente neste ponto a responsabilidade da educação?

A educação é a posição em que decidimos se amamos o mundo o bastante para assumir a responsabilidade por ele e, pela mesma razão, salvá-lo da ruína que, a não ser pela renovação, a não ser pela vinda do novo e dos jovens, seria inevitável. E a educação é também quando decidimos se amamos nossos filhos o bastante para não expulsá-los de nosso mundo e deixar que façam o que quiserem e que se virem sozinhos, nem para arrancar de suas mãos as mudanças de empreender algo novo, algo imprevisto por nós... (ARENDRT, 1977, apud BIESTA, 2013, p.13).

E cabe pensar, ainda, acerca do que Almeida (2011) enfatiza sobre Arendt, tratando-se *amor-mundi* do amor pelo mundo comum:

Não é simplesmente o que nos rodeia, mas um espaço construído pelo trabalho e constituído pela ação. Construções e artefatos garantem aos seres humanos um lugar duradouro no meio da vida e da natureza, em que tudo aparece e desaparece, isto é, vida e morte se alteram sem cessar. Neste espaço construído os seres humanos podem criar formas de convivência e de interação que vão além da preocupação com a mera sobrevivência ou com a continuidade da espécie, embora as necessidades básicas não deixem de existir e precisam ser supridas antes de termos a possibilidade de participar no mundo. No entanto, Arendt (2010) enfatiza que nossa existência abrange esferas em que essas necessidades não são os fatores determinantes por excelência e que isso é específico do ser humano, em contraposição ao resto da natureza (ALMEIDA, 2011, p. 21).

A escola como lugar *mundi*, também é um espaço construído historicamente. Trata-se de uma invenção humana, e por tal fato, a qualquer momento, pode desaparecer. De outro lado, por se tratar de uma invenção, ao passo que pode

⁷ *Amor mundi*, para (ARENDRT, apud ALMEIDA, 2011, p. 5): “trata do mundo que se forma como tempo-espaço, assim que os homens estão no plural [...], em que construímos nossas casas, nos instalamos, querendo deixar algo permanente. O mundo ao qual pertencemos porque *somos* no plural, em que permanecemos eternamente estrangeiros porque *somos* também no singular, cuja pluralidade, e somente ela, nos permite estabelecer nossa singularidade”.

desmanchar-se, pode reinventar-se, conforme ensinam os autores Masschelein & Simons (2013). Reinventar esse lugar escola seria, nas palavras dos autores:

(...) encontrar formas concretas no mundo de hoje para fornecer “tempo livre” e para reunir os jovens em torno de uma “coisa” comum, isto é, algo que aparece no mundo que seja disponibilizado para uma nova geração (MASSCHELEIN & SIMONS, 2013, p. 11).

Para isso a reinvenção da escola, a partir de novas dimensões de sentidos, novas oportunidades aos que chegam e mesmo aos que já estão são possibilidades de *amor mundi*. A partir disso, a contribuição de Hannah Arendt nos engrena no pensamento de respeito ao mundo comum.

Faz-se necessário repensar nossa forma de amar o mundo comum, pelo qual, todos estamos. Fazer isso na perspectiva de que esta escola-lugar se preocupe com o mundo, amando-o e por isso deseje profundamente que ele seja amado e cuidado, considerando nossa finitude.

Nessa escola, poderíamos estar a pensar no aprender pela experiência de amar este mundo comum. Os que chegam ainda não amam esse lugar porque amor implica convivência, pertencimento, mas já se achegam com respeito, não pelo lugar em si, mas pela expectativa de que ali possam encontrar-se, de outras maneiras consigo mesmos, dar sentidos para então tornarem-se responsáveis, coautores da escola.

Não significa que tudo que está na escola precisa ser removido, ou esmagado, mas re-inventado. Significa refletir a que ponto o currículo, as práticas escolares, por exemplo, nos fomentam a responsabilidade de cuidar da escola, de amá-la e de nos sentirmos responsáveis por ela. É possível o questionamento a partir de uma escola-lugar que essa responsabilidade, esse cuidado não se torne obrigação, mas motivos de reflexão. Nesse sentido:

Além disso, cabe ressaltar de que dar continuidade ao mundo não significa manter o que já existe. Os jovens em princípio poderão não somente dar prosseguimento a esse lugar humano, mas também intervir nele e renová-lo. [...] Em outras palavras: eles são uma novidade para esse lugar e, por isso, são potencialmente capazes de instaurar algo novo nele e assim transformá-lo (ALMEIDA, 2011, p. 29).

E, desta forma, ressaltar que a escola como espaço comum, importante, precisa ser continuada, não mantendo unicamente o que já existe, mas dar

andamento ao que de alegre existe como também inventar e reinventar outras alegrias. Trazer novidades capazes de possibilitar, apostar nos potenciais de transformação. Sinto que precisamos aprender e ensinar a amar este lugar comum, a escola, como propõe Arendt, mas também as outras dimensões que poderá ir tomando.

Em um diálogo sobre a infância, ética e amor, Humberto Maturana e Ximena Dávila refletem sobre esse tempo de hoje em que todos buscamos a felicidade, embora possamos ter presente que as 'felicidades' são distintas a cada um de nós. Contribuem, ainda, no debate que se refere à potencialização de seres autônomos que partam dos princípios de cuidado consigo mesmos. Um ponto chave do diálogo em questão é nos perguntarmos: como poderemos pensar em um lugar (escola) como este, considerando o respeito e a colaboração? Maturana (2012) aponta uma resposta: “amando-os”⁸.

Nesse sentido, Maturana (2012) propõe o amar entre as pessoas, em suas singularidades, como ação humana que é. Isto está também na compreensão de Freire, que propõe o amor ao mundo para então o amor entre as pessoas: “Não creio na amorosidade entre mulheres e homens, entre os seres humanos, se não nos tornarmos capazes de amar o mundo” (FREIRE, 2000, p. 13.). A escrita de Freire se encarna nele, conceito vivo, que como pessoa amou o mundo e a partir disso escreveu: “Eu sou um intelectual que não tem medo de ser amoroso, eu amo as gentes e amo o mundo” (FREIRE, 1998⁹).

Assumo que aprendi a amar a escola. E isso não foi fácil. Porque tive que compreender que amar esta escola é assumir algumas causas instaladas, sendo que com muitas delas eu não concordava. Mas a esse passo compreendi que só amando-a é que poderia lutar por ela, e só amando seu lugar, seus sentidos e suas pessoas é que eu teria coragem para um debate.

E amar é acima de tudo um ato de coragem. Com este amor é que preciso forçar o debate acerca da educação, neste caso escolar, porque: “A educação é um ato de coragem. Não pode temer o debate. A análise da realidade. Não pode fugir à discussão criadora, sob pena de ser uma farsa” (FREIRE, 1967 p. 104). Isso traz um endereçamento necessário de que, o amor é importante para a discussão de uma

⁸ Um diálogo sobre infância, ética e amor - Humberto Maturana e Ximena Dávila- Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=bhkrB8WntNA>.

⁹ Disponível em: <http://acervo.paulofreire.org:8080/xmlui/handle/7891/1932>

escola, de uma educação escolar, porque ele é a forma de luta contra o individualismo e a imposição. O amor também não pode ser uma farsa, uma vez que não resistiria a uma discussão criadora, um debate, e não é amor quando se torna força e obrigação.

Não há educação sem amor. O amor implica luta contra o egoísmo. Quem não é capaz de amar os seres inacabados não pode educar. Não há educação imposta, como não há amor imposto. Quem não ama não compreende o próximo, não o respeita. Não há educação do medo. Nada se pode temer da educação quando se ama (FREIRE, 1987, p. 15).

Quem faz a escola são as pessoas. Amar é tarefa dos humanos. Amor não está só, mas intimamente ligado ao respeito para com o outro. Se a escola é feita por e com pessoas, é mais do que necessário que todos tenham a oportunidade de torná-la um lugar de experiências felizes. Assim, como tarefa do sujeito, Freire contribui, afirmando que:

O amor é uma tarefa do sujeito. É falso dizer que o amor não espera retribuições. O amor é uma intercomunicação íntima de duas consciências que se respeitam. Cada um tem o outro, como sujeito de seu amor. Não se trata de apropriar-se do outro (FREIRE, 1987, p. 15).

Isso é fundamental, não apropriar-se do outro, e nesse ponto estão às relações de respeito tão necessárias. Não apropriar-se do outro significa não resumir a outra pessoa a uma coisa. É extremamente doloroso para mim, pensar que há aqueles que se direcionam para outras pessoas como coisa, demonstrando um profundo desrespeito e desamor pela vida dessas pessoas, e assim por suas próprias vidas, porque só não é capaz de amar o outro aquele que não se ama.

Nesse sentido, de um modo, na escola estamos com aqueles que se achegam para aprender. Contudo, isso não os coloca na condição de não sabedores, ou que somente na escola aprenderão. Ao contrário, sabem muito e através do respeito é que podemos estar no compartilhamento de saberes. Isso se relaciona a Freire quando escreveu que não há saber mais ou saberes que são menos, mas há saberes que são diferentes. Os que chegam para aprender, chegam também para contribuir, ensinar. Achegam-se em totalidade. Isso está relacionado a uma ruptura necessária, no que diz respeito ao papel do educador e do educando. O educador não só ensina, mas aprende, ao mesmo tempo em que o educando não só aprende, mas ensina. Há um processo de diálogo e alegria, que perpassado pelo respeito

desencadeia processos de criação de sentidos pela amorosidade, tão necessária neste tempo atual.

A educação escolar nesse sentido carece de relações amorosas, consigo, com o mundo e assim entre as pessoas. E essa carência é um desafio porque envolve conhecer a herança que nos foi deixada, ideia trazida por Arendt. A partir do respeito para com essa herança, novas coisas e novas amorosidades poderão ser feitas para deixarmos a este mundo comum. O amor como tarefa humana, enlaçado com o diálogo e o respeito, está distante de relações mercantilistas, e por isso talvez seja tão complexo falar a respeito disso.

Nesta sociedade há uma ânsia de impor-se aos demais numa espécie de chantagem de amor. Isto é uma distorção do amor. Quem ama o faz amando os defeitos e as qualidades do ser amado. Ama-se na medida em que se busca comunicação, integração a partir da comunicação com os demais (FREIRE, 1987, p. 15).

As relações de mercado imediatistas tem a ver com um único tempo, o *Kronos*, em que o tempo do relógio é definidor de mercado, rendimento para uma sociedade capitalista acelerada, em que as coisas compráveis estão cada vez mais na centralidade das questões. Nesse espaço, talvez o amor não resista, porque ele não é comprável.

Freire (1987) ainda contribui quando faz referência ao amor à vida e ao amor à morte. Com isso, esclarece que as situações de oprimidos e opressores têm um laço de educação profundo com o amor à morte, isto é, aquele que vive “morte em vida”, e assim, “a morte em vida é exatamente a vida proibida de ser vida” (FREIRE, 1987, p. 99). A escola já foi espaço de muitas relações de opressores e oprimidos, em que um professor era aquele que possuía as verdades, aquele que ensinavam e os alunos, assim denominados, aqueles que deviam aprender. Se por um momento fôs disso ainda estão em vigor, cabe-lhes apenas um corte para que se desfaçam; pelo qual todos somos responsáveis; por esta urgente interrupção. É por esta responsabilidade que amo as pessoas, a escola e o mundo e que acredito na escola como lugar de encontros para o imprevisível, para a eternidade, para os sentidos.

E isso passa pela amorosidade, porque é através dela que respeito o outro, que não o subestimo, não o forço a algo que não lhe faça sentido, que não faço da educação escolar uma violência.

Ressalto que essa amorosidade de que me proponho falar, não tem a ver com amar de forma romântica, mas pela escuta, buscando sentidos na abertura de espaços para a conversa, para o encontro e as relações que consideram o 'eu' com o 'outro'.

Parece-me que está cada vez mais difícil falar e pensar esse amor que não é romântico. O amor neste caso, nem romântico e nem extraordinário e espetacular. Trata-se de um amor simples (não simplório), pelas pequenas coisas, tal como o modo como olhamos, falamos e a maneira como nos colocamos diante do outro para uma escuta. É um modo de preocupação com esta escola, que se (re)faz a partir do envolvimento que esse amor carrega.

O amor tem a ver com uma abertura para partilha do mundo, uma vez que partilhar está na capacidade proporcional de amá-lo. E, ainda, partilha está na capacidade de diálogo, sem o qual, esse outro modo de fazer escola não se sustentaria. Esse outro modo vital, essencialmente dialógico.

3.3 Encontrar-se pelo diálogo

Amor e diálogo se entrelaçam. A amorosidade na perspectiva de Freire, a qual fiz referência, perpassa todos os seus escritos, e assim toda sua vida. Afirma-se no compromisso e no engajamento com o outro a partir da humildade e respeito, como princípios vinculados. Princípios para o cuidado do outro, do eu e tu, e principalmente de nossas diferenças e similitudes.

Não apenas amamos, mas dialogamos, vivemos e amamos e é isso que faz o amor tornar-se um conceito vivo, imbricado nas formas pelas quais vivemos. Assim, pensar o amor é tensionamento do diálogo.

Não há diálogo, porém, se não há um profundo amor ao mundo e aos homens. Não é possível a *pronuncia*¹⁰ do mundo, que é um ato de criação e recriação, se não há, amor que a infunda. Sendo fundamento do diálogo, o amor, é também diálogo. (...) Amor é um ato de coragem, nunca de medo, o amor é compromisso com os homens, onde quer que estejam estes, oprimidos, o ato de amor está em comprometer-se com sua causa. A causa da libertação. Mas, este compromisso, porque é amoroso, é dialógico. (...) Se não amo o mundo, se não amo a vida, não me é possível o diálogo (FREIRE, 1987, p. 45).

¹⁰ Grifos do autor.

E a partir disso repensar a escola-lugar me parece muito pertinente e desafiador. Eu preciso fazer isso, e o faço com a intenção de multiplicar a escola que possibilita aberturas de espaços para o diálogo, para a amorosidade como relação necessária, fundante da experiência mesma de educar-se. Na escola a relação também se instala com tamanha grandeza ao ponto em que, se não amamos a escola, as pessoas que ali estão, como poderemos lutar por ela, luta essa que perpassa pelo diálogo?

O diálogo comunica, e quando ele ocorre há comunicação em diferentes dimensões de linguagem. Dimensões estas que possibilitam a humanidade, ou seja, a existência em linguagem. E, é disso que precisamos. É desse estar em linguagem com outros que trato quando penso em uma escola-lugar. O diálogo como relação horizontal, do eu com você, e não como verticalidade, de um eu para você. Uma relação que está no *com* e não no *para*, e isso é que faz a diferença.

E que é o diálogo? É uma relação horizontal de A com B. Nutre-se do amor, da humildade, da esperança, da fé, da confiança. Por isso, só o diálogo comunica. E quando os dois pólos do diálogo se ligam assim, com amor, com esperança, com fé um no outro, se fazem críticos na busca de algo. Instala-se, então, uma relação de simpatia entre ambos. Só aí há comunicação. “O diálogo é, portanto, o indispensável caminho”, diz Jaspers, “não somente nas questões vitais para nossa ordenação política, mas em todos os sentidos do nosso ser. Somente pela virtude da crença, contudo, tem o diálogo estímulo e significação: pela crença no homem e nas suas possibilidades, pela crença de que somente chego a ser eu mesmo quando os demais também cheguem a ser eles mesmos” (FREIRE, 1967, 114-115).

Por ser uma relação horizontal, todas as pessoas, estando umas com as outras nesta escola-lugar, podem dialogar entre si, com humildade e respeito pelo outro, pela sua esperança e pela sua fé, que é sempre própria, subjetiva. Quando isso não ocorre o antidiálogo pode vir e se instalar:

O antidiálogo que implica numa relação vertical de A sobre B, é o oposto a tudo isso. É desamoroso. É acrítico e não gera criticidade, exatamente porque desamoroso. Não é humildade. É desesperançoso. Arrogante. Auto-suficiente. No antidiálogo quebra-se aquela relação de “simpatia” entre seus pólos, que caracteriza o diálogo. Por tudo isso, o antidiálogo não comunica. Faz comunicados. Precisávamos de uma Pedagogia de Comunicação, com que vencêssemos o desamor acrítico do antidiálogo. Há mais. Quem dialoga, dialoga com alguém sobre alguma coisa (FREIRE, 1967, p114-115).

Mais do que nunca essa escola-lugar oportuniza o diálogo que todos participam, o fazem. E o fazem, porque a partir dele há a partilha de saberes, de criticidade, de crenças e de esperanças. Há partilha de amores. Há sobretudo o compartilhamento de respeitos, que passam a se multiplicar.

Contudo, para que o diálogo possa se tornar acontecimento nesta escola é preciso que aconteçam encontros. E o que são encontros? São tudo e nada. E, por isso mesmo, soam como mistérios. O diálogo, até aqui tratado, a amorosidade, a esperança como acontecimento, somente são possíveis em encontros. Encontros que se tornam fenômenos, pelos quais tento me aproximar, e estar atenta para estar neles e com eles pensando a mim mesma e essa escola.

4 O ENCONTRO ENTRE EU E TU, E ENTRE NÓS

Um galo sozinho não tece uma manhã. Ele precisará sempre de outros galos. De um que apanhe esse grito que ele e o lance a outro; de um outro galo que apanhe o grito que um galo antes e o lance a outro; e de outros galos que com muitos outros galos se cruzem os fios de sol de seus gritos de galo, para que a manhã, desde uma teia tênue, se vá tecendo, entre todos os galos.

João Cabral de Melo Neto¹¹

Repletas de sentidos, as palavras de João Cabral de Melo Neto nos movem a pensar que há a necessidade de haver outros galos para que a tecitura da manhã seja feita. Porque somos uns com os outros. Temos a necessidade do outro para o reconhecimento de nossa alteridade, isto é, o outro ocupa lugar indispensável na minha realização enquanto ser. Realizamos-nos e nos tornamos ser, pelos outros seres que estão na convivência. Quando me refiro a 'outro' por esta escrita, indico especialmente outras pessoas, gentes.

Esse 'outro' toma outras dimensões e sentidos na medida em que imaginamos um triste momento sem ele. Le Breton aponta a necessidade da convivência com outro humano, uma vez que o “outro deixa marcas nas fibras do corpo” (LE BRETON, 2009, p. 35). Essa perspectiva não é de dominação, mas de que, a partir do convívio com outros é que vamos nos constituindo. A simbologia vai se tornando algo que precisa ser cultivado aos poucos, diariamente, isto é, ações e emoções que são vividas a partir do outro, pois sem ele não se manteriam. Sorrir por exemplo. Se passássemos um longo isolamento, sozinhos, aos poucos essas referências iriam ficando para trás, as marcas dos outros sem manutenção, lentamente se perdendo, e o homem passaria a não ter mais como (re)inventar sua experiência com o mundo.

Nesse sentido, a escola é lugar oportuno para a manutenção de sentidos, das marcas desta simbologia, uma vez que é um local onde outras pessoas estarão. Le Breton (2009) ainda complementa que o outro é a condição necessária para as coisas tomarem sentidos, e que sem outros estaríamos condenados à dispersão e à solidão. Estar na escola é dar continuidade a esses sentidos que dimensionamos a partir do outro e mais, é a própria possibilidade de não estarmos condenados à solidão.

¹¹ In MELO NETO, João Cabral de. Tecendo a manhã, 2005. Disponível em: <http://natrodrigo.wordpress.com/2009/02/02/tecendo-a-manha-joao-cabral-de-melo-neto/>

Além de estar com outros, é preciso estar pré-disposto a estar, a ser com outros. Posso não estar disponível ao diálogo com o outro e estar apenas em sua companhia (no sentido de estar no mesmo espaço); neste momento compreendo que não há respeito, colaboração para com o outro. A colaboração está ligada ao que Maturana (2004) nos aponta quando afirma que:

Colaboração não quer dizer obediência; ela ocorre na realização espontânea de comportamentos coerentes de dois ou mais seres vivos. Nessas circunstâncias, a colaboração é um fenômeno puramente biológico quando não implica um acordo prévio. Quando o faz, é um fenômeno humano. Ela surge de um desejo espontâneo, que leva a uma ação que resulta combinada a partir de um prazer. Na colaboração não há divisão de trabalho. (MATURANA, 2004, p.18).

É preciso colaboração para se fazer coletivamente de um espaço um lugar, que possa ser repensado e inventado. Fazer escola não é frequentar um espaço e estar obediente às regras, quaisquer que sejam. Escola é movimento, é vida, é encontro. Poderá haver um tanto de coisas, mas não obediência. Obediência é no fundo domesticação. Obediência condiciona o pensar, o atrofia. Precisamos de colaboração e respeito de todos para fazer escola. Sem o respeito não haverá colaboração. Há sentido em nossa colaboração quando nos sentimos bem no local, sentimo-nos partes respeitadas, uns com os outros.

A colaboração, a convivência, os sentidos a partir do outro. Tudo construído a partir da presença do outro. Mikhail Bakhtin (1895-1975) também traz a necessidade do outro:

Mikhail Bakhtin, filósofo russo, diz algo que é determinante [...] a esta questão: nossa possibilidade de criação está relacionada ao outro. Precisamos do outro para criar, dialogar, compartilhar, construir nossa humanidade. A solidão não é da nossa natureza, se entendemos que é na relação com outro que nos fazemos humanos e compreendemos um pouco deste mundo que nos tem (SILVEIRA, 2014, p. 26).

Acontece portanto, o fenômeno de sabermos que ninguém é só. Porque não nascemos na condição de humanos, mas nos tornamos humanos pela presença de outros humanos. É necessário reconhecer o outro na sua legitimidade. O reconhecimento torna-se a aceitação do outro e de si mesmo, das relações e do mundo.

Mas, não me seria coerente pensar que o reconhecimento é aceitar apenas determinadas qualidades ou capacidades, porque é também, assumir suas não-

qualidades. Isso indica respeito a um outro que não é partes, fragmentos, mas totalidade, e que isso é necessário para que não se direcione ao outro a reificação, de quando o homem é visto coisa, objeto.

Assim, afirmo essa escola-lugar vinculada ao acolhimento do outro, à aceitação da alteridade e por isso preenchida de reconhecimento.

Martin Buber (1878-1965), em seus escritos, especialmente em sua obra “Eu e Tu”, me leva a reflexões quando coloca que o outro é indispensável para a realização da existência humana. Para Buber, o ‘Eu e Tu’ está na relação. A relação entre uns e outros perpassa o reconhecimento. Caso contrário, não se trata de uma relação, de um relacionar-se. E nesta relação que há o acontecimento dos encontros, neste caso, como o outro. “A relação engloba o encontro. Ela abre possibilidade da latência; ela possibilita um encontro dialógico sempre novo” (BUBER, 1977, p XLVIII).

Na escola atual, os momentos de estar com outros parecem determinados, nem sempre com disposição de todos e essencialmente marcados por um tempo *Kronos*. Podem estar carregados de um caráter de obrigatoriedade, que dificulta os encontros, que se são em si a síntese do acontecimento e da eternidade.

Há que se abolir anti-diálogos, falta de amorosidade, escassez de esperança e utopia, de reificação, para abrir-se aos encontros. E, por isso, os encontros circulam as escolas-lugares, as constituem porque compreendem para si valores, que primam pela presença. Buber, sobre a presença, afirma que: “presença não é algo fugaz e passageiro, mas o que aguarda e permanece diante de nós. Objeto não é duração, mas estagnação, parada, interrupção, enrijecimento, desvinculação, ausência de relação, ausência de presença. O essencial é vivido na presença” (1977, p. 14,15). E porque tratar de presença? Porque é nela, no face a face, uns com outros, que os encontros acontecem.

Em um encontro com o professor Fernando Bárcena¹², tratando sobre presença, oportunamente ele afirmou: “É poeta aquele que produz presença no mundo. A educação pode produzir a nossa viabilidade de presença. Estamos cá, produzindo nossa própria presença e isso exige estar de corpo e alma”. Os encontros nos exigem estar de corpo e alma, e assim estar na presença e na produção desta.

¹² Encontro a partir do V Seminário Nacional de Pesquisa em Educação/ SEPEDU, na Universidade de Santa Cruz do Sul, de 11 a 13 de setembro de 2014.

Não há como forçar um encontro, ou impor como uma condição. Ele é um bem precioso, mas que se imposto torna-se um mal. Na escola, precisamos oportunizar encontros, menos cronometrados, menos planejados em detalhes, porque na verdade, um encontro como algo misterioso contém em si uma imprevisibilidade (e isso o faz um encontro de fato!). Neste sentido não há como encontrar-se, sujeitar-se a um encontro, com quem não o quer. Assim como não aprende e não ensina quem não quer no sentido de quem não tem esse desejo.

Por tais aspectos, os encontros se aproximam da infância. Não infância como correspondência às crianças, mas como um estado do homem ao inapropriável, tal como o imprevisível que é estar e ser com outros. E nas palavras de Bárcena (2014): “precisamos celebrar o significado de aprender com o outro”, além do que eu acrescentaria que precisamos celebrar o encontro pelo qual aprendemos com o outro. Celebrar esse tempo que é diferente, porque pensar exige um tempo, compreender exige outro tempo, que não é o mesmo pelos quais professores e alunos estão submetidos. Encontrar-se exige tempo. Encontrar-se é um mistério humano, pelo qual nos revitalizamos, de uma força que alcança nossa vida em presença.

Curiosamente, questionei Bárcena acerca do que entendia se tratarem os encontros. Pensativo me disse: “o mar contém todas as marés. O encontro contém todas as marés e assim uma potência grandiosa”. Se, por um momento parecia que eu estava na beira da praia a observar um bonito mar, com ondas vibrantes a contemplá-lo, pela força de nosso encontro e de suas palavras, me atirei ao mar, na água, na potência. Estou agora correndo esse risco, que pode vir a afogar-me, mas será sempre melhor do que apenas olhá-lo de fora para, platonicamente, admirá-lo.

Assim, me permiti estar nesse encontro; comigo mesma, com as palavras, com a escrita dessa escola que busco nomear. Encontro esse que não possui nada, nem coisa alguma, mas permanece sendo um encontro, uma relação de simbiose entre o acontecimento e a eternidade. Buber escreve que:

[...]. Depende do ti que parte do incomensurável se tornará atualidade para ti. Os encontros não se ordenam de modo a formar um mundo, mas cada um dos encontros é para ti um símbolo indicador de uma ordem do mundo. Os encontros não são inter-relacionados entre si, mas cada um te garante o vínculo com o mundo. O mundo que assim te aparece não inspira confiança, pois ele se revela cada vez de um modo e, por isso, não podes lembrar-te dele. Ele não é denso, pois nele tudo penetra tudo; ele não tem duração, pois, vem sem ser chamado e desaparece quando se tenta retê-lo.

Ele é confuso, se tu quiseres esclarecê-lo, ele escapa. Ele vem a ti para buscar-te; porém ele não te alcança, se ele não te encontra se dissipa; ele virá novamente, sem dúvida, mas transformado. Ele não está fora de ti. Ele repousa no âmago do teu ser, de tal modo que, se te referes a ele como “alma de minha alma”, não dizes nada de excessivo. Guarda-te, no entanto, de tentar transferi-lo para a tua alma, TU o aniquilarias. Ele é teu presente, e somente na medida em que tiveres como tal é que terás a presença; podes fazer dele teu objeto, experienciá-lo e utilizá-lo, aliás, debes proceder assim continuamente, mas, então, não terás mais presença alguma. Entre ele e ti existe uma reciprocidade da doação; Tu lhe dizes Tu, e te entregas a ele; ele te diz TU e se entrega a ti. Não podes entender-te como ninguém a respeito dele, és solitário no face-a-face com ele, mas ele te ensina a encontrar o outro e a manter o *seu* encontro. E através da benevolência de sua chegada e da melancolia de sua partida, ele te conduz até o TU no qual se encontram as linhas, apesar de paralelas, de todas as relações. Ele não te ajuda a conservar-te em vida ele dá, porém, o pressentimento da eternidade (BUBER, s/a, p. 36,37).

Nesse sentido a escola-lugar não pode prometer encontros. Poderá sim desejá-los e manter-se atenta e vigilante por eles. Não poderá convocar as pessoas para um encontro marcado, datado, em um tempo e espaço medido e recortado; mas, poderá convidar a fazer parte de suas chegadas. A escola-lugar convida as pessoas a chegar-se do modo como são. Essa escola poderá convidar ao diálogo como caminho para possibilitar as chegadas dos encontros; e assim também, poderá nos colocar em movimento de utopia e esperança.

Ela também me/te convida à esperança, porque sem ela, já não haveria necessidade de estarmos pensando escola; nem de estar constantemente na luta por uma escola mais humana e menos exata, fragmentada, moldada. Espero que o encontro aconteça. E espero que aconteça para além deste com o qual nomeio esta escola-lugar. Porque tenho esperança que o inesperado aconteça, tenho esperança que possamos encontrar o não encontrável e o inacessível, como já traçava Heráclito.

Um encontro enquanto acontecimento exige amabilidade do acolhimento do outro e abertura, pré-disposição. E isso se afina com as palavras de Castro (2014, p. 23), quando diz que: “A realidade (ser) não cessa de desmentir a cada passo essa pretensão do fazer, pois a realidade é o que acontece, não o que projetamos fazer. A realidade é regida pelo princípio do *inesperado*”. Isso não significa que a realidade deva ser esperada e em nada planejada. O que chama a atenção neste ponto são os excessos de planos, o ‘falso’ controle sob o tempo, as ideias e sob os movimentos de aprender e ensinar.

Por isso, minhas escritas, meus deslocamentos não poderiam fazer um encontro, para além do meu com as palavras, mas convidar à abertura, à sensibilidade, para que o encontro se faça. Heráclito nos ensinou que “se não se espera não se encontra o inesperado, sendo sem caminho de encontro nem vias de acesso” (HERÁCLITO, apud CASTRO, 2014, p. 23). Portanto, meu desejo é que, agora estejamos atentos ao inesperável, aos encontros com o outro, do eu e tu, e principalmente das nossas diferenças. Haveríamos de cuidar de nossos silêncios, do que fica no âmago do sentido dessas relações com outros. Existiria o imprescindível cultivo dos mistérios do encontro. Esses encontros que possivelmente são aqueles momentos em que nos tornamos passíveis e vulneráveis, expostos verdadeiramente à carícia e à abertura à experiência da amorosidade, da esperança e do diálogo. A abertura à conversa, e eu diria com versos, também, trazendo estes do Mario Quintana: “Lembra que o que importa é, tudo que semeares colherás. Por isso, marca tua passagem, deixa algo de ti, do teu minuto, da tua hora, do teu dia, da tua vida¹³. Esse texto, exigiu tempo e presença da minha vida. Deixo aqui isso claro. Essas palavras são sempre exigentes, e não me pouparam. Belas elas, que hoje me permitem ter consciência de minha caminhada.

4.1 Pôr-se a caminho: aos encontros!

Através de um referencial teórico de abordagem complexa, traço esta pesquisa aliando referencial bibliográfico e reflexões trazidas por alunos de uma escola pública através de questionário estruturado escrito. Trata-se de uma pesquisa da qual apresento concepções e sentimentos de escola. É preciso coragem de mostrar um pouco do que e de quem sou, de quem somos enquanto humanidade. Talvez o que fiz não passou de um ensaio, de uma narrativa poética com outros, em estilo acadêmico, uma tentativa de filosofar nomes para uma escola-lugar. E contento-me que seja isso. Como para Nietzsche “*Ensaíar e perguntar foi todo o meu caminho*”. (NIETZSCHE, apud LARROSA, 2004 p. 2).

Esse caminho esteve cheio de perguntas, distante de respostas e, são as incertezas que me colocaram nesse incessante movimento a ser trilhado com outra lógica de pensar e aprender, diferente de uma lógica cartesiana, de linearidade e

¹³QUINTANA, Mário. Disponível em: www.recadosonline.com/img-10723.html

fragmentação. Precisei, preciso, e talvez todos precisemos, de uma lógica que considere a complexidade do viver e estar com os outros para podermos pensar e nomear uma outra escola para que essa escola se invente como lugar, onde todos possam estar em linguagem, emoções e experiências.

Ainda assim, ressalto ser uma pesquisa qualitativa, que não buscou respostas objetivas às perguntas, mas circular um fenômeno, como um sobrevoo que se ensaia. Sobrevoo que não pretendeu desvelar ou crer que se tem toda a visão acerca de alguma coisa. Aprendi a conhecer minha medida, até onde meu olhar alcança. Por isso a aproximação com a Fenomenologia.

Sokolowski (2014, p. 21) escreve que “uma das grandes contribuições da fenomenologia foi ter rompido com o predicamento egocêntrico, ter dado um xeque-mate na doutrina cartesiana”. E ainda traz para a discussão suas reflexões a respeito do termo fenomenologia:

O termo “fenomenologia” é uma combinação das palavras gregas *phainomenon* e *logos*. Significa a atividade de dar conta, fornecendo um *logos*, de vários fenômenos, dos vários modos em que as coisas podem aparecer. Por fenômeno (*phenomena*) nós queremos dizer, por exemplo, retratos em vez de simples objetos, eventos lembrados em vez de antecipados, objetos imaginados em vez de percebidos [...] (p. 22).

Vale mencionar que reconheço e assumi como proposital o fato de que o espírito (estilo) da minha escrita foi mudando à medida que foi acontecendo. E foi mudando porque mudei; enquanto pessoas, mudamos. E isso pode ter a ver com o que Guimarães Rosa escreveu:

O senhor... Mire veja: o mais importante e bonito, do mundo, é isto: que as pessoas não estão sempre iguais, ainda não foram terminadas – mas que elas vão sempre mudando. Afinam ou desafinam. Verdade maior. É o que a vida me ensinou. Isso que me alegra, montão (ROSA, 1994, p. 24,25).

Assumi (mesmo que depois de alguma resistência) que cabem muitos em meus escritos. Isto é, não me restringi a um autor ou a três que fosse pelo passo de vir com eles até determinado ponto. Todos os autores, e foram muitos, têm algum encontro comigo, e com isso, assumir me pareceu uma questão pontual necessária e desafiadora. No entanto, é possível perceber que Paulo Freire, é aquele que me encanta e com quem me encontro de maneira especial, de um profundo respeito e com um ad-mirar que me é próprio.

Estar acompanhado por Freire neste caminhar não me impede de ir ao diálogo com outros tantos autores, poetas. Aliás, Freire é um convite a que se faça isso, porque enquanto educador dialogou com diferentes linhas teóricas com a mesma humildade e respeito, afirmando ser dialético e fenomenológico. Isso guarda certa intimidade com as palavras:

A fenomenologia, no ponto de partida, sempre se declarou dialética nas suas múltiplas tendências, mas, por vezes- Merleau-Ponty apontava que-, no desejo de chegar à sínteses, alguns filósofos acabaram descartando um dos polos que se contrapunham e terminavam ficando só com o *sujeito* (subjetividade) ou só com *objeto* (objetividade), livrando-se da contradição *irresolúvel* entre eles. Freire não deixa escapar qualquer dúvida: é preciso vencer o divórcio entre o dito e o feito; o pensado e o vivido; o material e o imaterial (PASSOS, 2010, p. 185).

Os encontros que me provocam mistérios, e com isso não objetivei esgotá-los, porque seria terminá-los. Prefiri estar e ficar sendo com eles. Nesse sentido, Passos (2010) ainda colabora, escrevendo que:

A dialética fenomenológica que se preze não aplaina montes, não entulha depressões, nada reduz e nada rejeita, para aparar as arestas do mundo. A pessoa carece das outreidades e das alteridades para continuar sendo, se autoproduzindo (autopoiése) pela palavra e pelo trabalho. A percepção do mundo vivido já é a resposta ao convite à liberdade [...] (p. 189).

Por isso, assim como essa escrita, eu não sou, mas estou sendo. Um ensaio ao diálogo, para uma escola-lugar a partir da relação eu-outro-mundo.

Surge a concepção de autor trazida por Tfouni (2008): “o autor é um lugar afetado de maneira singular pelo inconsciente e pelo desejo” (p. 125). É uma voz narrativa, que vai perpassando e fazendo a escrita. A partir da voz surge o foco narrativo, pelo qual opto, pela primeira pessoa. Esse foco narrativo traz conceitos que se afinam com o espírito da escrita, sendo eles envolvimento, traços de subjetividade e protagonismo.

Nessa linha de pensamento da subjetividade e a singularidade do modo de escrita a que me proponho, destaco o que Araújo colabora:

Pensar o singular, o subjetivo, aquilo que é próprio ao sujeito é uma área fértil de estudos, mas nem por isso plenamente explicada. Ao contrário, é consenso entre pesquisadores de diversos campos do saber que tratar de questões em torno desses temas é caminhar em terreno sempre movediço e nebuloso (2008, p. 35).

Configura-se um estilo que me é próprio de escrita, e que correndo muitos riscos escolho assumi-los. O estilo, relacionado à subjetividade, me permite escapar de uma imitação identificatória para que daí me constitua autora. Araújo (2008) considera que é preciso observar que o estilo está ligado ao objeto e a causa do desejo. Isso porque, por mais próxima que seja uma reflexão a uma concepção teórica, ou a algum determinado autor, será sempre um desejo, um estilo carregado de histórias e memórias, que são próprias do autor. É um tanto “lidar com seu sintoma” que Araújo afirma ao referir-se a Lacan.

Meus sintomas iniciais se traduzem em muitos encantamentos. Encantei-me com a temática, com a possibilidade de muitos autores que me fazem sentidos, integrar esse espaço e com a própria possibilidade de criação desse espaço. Por isso a partir de uma escrita poética sigo alongando meus pensamentos; chegando a uma forma mais acadêmica. Isso foi necessário, porque o encantamento não tem bases e não encontra lugar na academia, uma vez que não se está habituado a trabalhar com o infinito.

O exercício foi de contemplar concepções trazidas por alguns autores, reinventando sentido aos conceitos.

Os registros destes caminhos são as tentativas de aproximações entre os focos narrativos, ora poéticos, ora filosóficos para aproximar com a ideia da escola-lugar de encontros. Finalmente, percebo minha maquineta de tear palavras que constituem essa narrativa.

4.1 Ressoando palavras...

Na casa das palavras, sonhou Helena Villagra, chegavam os poetas. As palavras, guardadas em velhos frascos de cristal, esperavam pelos poetas e se ofereciam, loucas de vontade de ser escolhidas: elas rogavam aos poetas que as olhassem, as cheirassem, as tocassem, as provassem. Os poetas abriam frascos, provavam palavras com o dedo e então lambiam os lábios ou fechavam a cara. Os poetas andavam em busca de palavras que não conheciam, e também buscavam palavras que conheciam e tinham perdido. (GALEANO, 2002, p. 13).

Na escola das palavras, cheguei eu, sonhadora. As palavras, algumas guardadas em velhos frascos de cristal, outras em frascos novos, esperando para serem escolhidas: Elas mantinham certos mistérios de encantamento que me permitiam que as olhasse, cheirasse, tocasse e até provasse. Eu fui provando as

palavras com os dedos e para algumas lambi os lábios, enquanto que para outras fechei a cara. Eu ando mesmo em busca de palavras que não conheço, e também daquelas que esqueci, ou perdi. Eu ando em busca de maneiras de ressoar, dizer com força, essas palavras que encontrei nesta escola.

Neste caso, dizer com força a palavra do outro, aqueles que constituem também a escola. Convidei a fazer parte desses escritos outras pessoas. Escrevi e por isso senti a necessidade do outro, afirmei sua importância, seu valor e por isso não haveria espaço para deixá-lo de fora deste diálogo aberto. Busquei outros sonhos para fazer parte destes meus.

Assim, a partir de considerações de educandos e educadores de uma escola pública, de um município do interior do Estado do Rio Grande do Sul, vinte e sete pessoas dialogam comigo nas próximas páginas. A participação se dá a partir de questionário estruturado, onde educandos e alguns educadores das séries finais do ensino fundamental foram convidados a participar.

A escola localiza-se em um bairro que a maioria dos pais dos educandos trabalha em indústria calçadista, que em geral tem ensino fundamental completo. As crianças apresentam carência de tempo com os pais, à rotina da indústria parece dura e cansativa. Percebo os limites e impedimentos que estão ressaltados pela realidade-contexto, que perpassa a estrutura social dessas famílias. Isso faz da luta um processo ainda maior e desafiador.

Em conversas com a gestão da escola e educadores, o que mais ressaltam é o desânimo, a falta de motivação e apatia que os alunos demonstram na escola. Por isso, mantive cuidado para que as questões fossem refletidas como espaços de autoria e, que momentos de reflexões fossem privilegiados.

Nesse sentido vejo-me entrelaçando muito do que já escrevi até o momento. A utopia, por exemplo, de crer em escolas mais humanas, estendendo isso à sociedade e, compreendendo que para isso é preciso ouvir e respeitar o outro. Em uma de suas falas, Freire aponta elementos da prática educativa, pelos quais destaco:

Outra convicção que considero fundamental é a que sustenta: “é necessário aprender a escutar”. Há quem acredite que falando se aprende a falar, quando na realidade é escutando que se aprende a falar. Não pode falar bem quem não sabe escutar. E escutar implica sempre em não discriminar. (FREIRE, 2008, p. 36).

Este é um exercício de escutar as vozes de quem está com a escola, e que democraticamente tem muito a nos contar sobre. Escutar para Freire, é uma capacidade que alonga para muito além de passividade, ou, como habilidade auditiva natural. Encontramos muitos locais que as vozes foram silenciadas por certos padrões-modelos de fazer-ser em que não há o que se dialogar. Quero uma escola-lugar que dê importância pela escuta como elemento central, como ato de comunhão, de conhecimento.

Paulo Freire em seu livro *Medo e Ousadia* (1986) alerta que: “O silêncio do aluno é criado pelas artes da dominação. Os educandos não são silenciosos por natureza. Eles têm muito para dizer, mas não segundo roteiro da sala de aula tradicional” (p.75). A escola-lugar vem para reinventar os espaços verbais de quem tem muito para dizer¹⁴.

As considerações sobre a questão 01: “quais são suas expectativas/desejos de vida e futuro?” traçam questões pertinentes à reflexão. Meu corpo tem dúvida do que ponderar sobre estas escritas, mas a certeza de que exigem de mim todo o respeito pelos sonhos do outro, que agora reescrevo.

Eu tenho expectativas de um mundo melhor, tenho desejo de uma vida perfeita, no futuro sei que serei uma grande médica e se o mundo piorar, todos juntos vamos o melhorar basta ter fé, confiança, dedicação e Deus (Educando 07, 6º ano, 12 anos).

Com essa voz que ecoa lembrei-me do episódio que presenciei nesta escola, quando a mesma educanda relata a colega seu desejo de ser médica. Eu acompanhava outra educadora até sua sala de aula, que observando o diálogo me direciona um olhar que torna aquele sonho que ouviu reduzido, inviabiliza naquele instante o sonho, deixando-o distante e impossível. Passa pelo meu corpo a memória do pensamento Freireano quando escreveu que o sonho não é algo impossível, mas uma projeção de um amanhã que é futuro. Li aquele olhar frio com uma profunda tristeza em meu ser. Em minhas amarras, já não sabia se estendia o diálogo, ainda mudo de palavras ditas, com a educadora ou, se mantinha minha postura de estranhamento daquele olhar, como minha consciência dizia estar descrita em minha face. Fiquei tão aliviada por instantes, ao lembrar que aquele

¹⁴ Ressalto que os questionários não estão na íntegra nessa escrita. Passaram por um recorte a partir do que, a partir de minha narrativa, produziu sentidos. Assim também, ressalto de que os questionários não estão anexo ao final deste percurso, por uma escolha pessoal de autoria.

olhar não foi visto/percebido pelas alunas que continuavam a conversar.

Mas, percorri tantos pensamentos de que, em outros momentos aquelas ou outras pessoas poderiam ter seus diálogos-sonhados interrompidos por gestos-palavras ou olhares que silenciam. Voltei, comigo mesma, a discussão deste lugar escola que prepara para o amanhã, mas, não o viabiliza, isto é, prepara para um futuro, mas não acredita nele de fato porque não o deixa tornar-se presente enquanto imaginação. Assumo isso como uma denúncia deste lugar da escola, que prevê e programa sua formação para um amanhã, pelo qual ela mesma se encarrega de duvidar de seu acontecimento.

Se não sonhássemos não haveria transformações. Anuncio a escola-lugar como fenda de tempo-espaço de sonhar coletivamente. É preciso sim, coragem de sonhar com a educação do presente que preocupada com seu amanhã - sempre futuro - sonha e emana esperança de outros dias, melhores a partir sempre de ações conscientes.

Desejo estudar para ser alguém na vida e arrumar um serviço bem legal (Educando 09, 6º ano, 18 anos).

Quem pode pensar que não é alguém na vida que, apenas um dia haverá de ser? Quanto mais me coloco diante dessas palavras, mais me vejo cercada de concepções atuais, reflexos de uma sociedade capitalista, que ser alguém na vida implica um modelo padronizado imposto. É preciso ir contra essa lógica neoliberal, de que somos quando temos poder aquisitivo e uma vez mais excludente.

A escola que ensaio, escola-lugar, tem compromisso e luta para que as concepções de que se é alguém esteja sempre presente. Tenho raiva em mim, quando sou levada a sentir que há o que reforce: que existem aqueles, levados a crer que ainda não são dignos que, ainda vulneráveis são calados pela realidade que estão fadados. Raiva, daquilo e daqueles que reforçam a injustiça e a imobilidade quando afirmam que tudo permanece como está, condicionando o contexto a permanência, a passividade e a determinação.

Tenho o direito de ter raiva, de manifestá-la, de tê-la como motivação para minha briga tal qual tenho o direito de amar, de expressar meu amor ao mundo, de tê-lo como motivação de minha briga porque, histórico, vivo a História como tempo de possibilidade não de determinação. Se a realidade fosse assim porque estivesse dito que assim teria de ser não haveria sequer por que ter raiva. Meu direito à raiva pressupõe que, na experiência

histórica da qual participo, o amanhã não é algo “pré-dado”, mas um desafio, um problema. A minha raiva, minha justa ira, se funda na minha revolta em face da negação do direito de “ser mais” inscrito na natureza dos seres humanos. Não posso, por isso, cruzar os braços fatalistamente diante da miséria, esvaziando, desta maneira, minha responsabilidade no discurso cínico e “morno”, que fala da impossibilidade de mudar porque a realidade é mesmo assim. O discurso da acomodação ou de sua defesa, o discurso da exaltação do silêncio imposto de que resulta a imobilidade dos silenciados, o discurso do elogio da adaptação tomada como fado ou sina é um discurso negador da humanização de cuja responsabilidade não podemos nos eximir (FREIRE, 2000, p. 36).

A escola-lugar compreende que sua história não é estanque e imóvel. Ao contrário, que no lugar é que as narrativas de si se fundam se estendem e constituem. De modo que, a mobilidade é a resistência ao silêncio e a determinação. Por isso, desejo que as pessoas, as gentes quando refletirem a escola, percebam que se trata de um lugar com muito para se fazer, um lugar que aproxima o novo com aquilo que já é e, que, a partir desses movimentos ir se renovando a cada momento. Preciso afirmar que escola não pode ser espaço de determinismos, de imobilidade e que apenas encaminha, ou é via de acesso ao mercado de trabalho, para um ‘*serviço legal*’. A educação escolar quando se resume apenas como via de acesso ao mercado de trabalho é carente e despojada de sentidos, e reforça sujeitos apáticos, que o senso comum é o que mais os cerca. Em contramão, é necessário resistência, luta, conscientização e mobilidade na busca de senso crítico. São palavr(a)ções que têm muito a agregar quando se reflete esse lugar.

A escola-lugar marca aquilo que Freire (2000) escreveu: “O mundo não é. O mundo está sendo” (p. 36). E por isso, longe de determinismos históricos, amanhã é possibilidade viva sempre diferente de um hoje, melhor e mais justo. Mais do que nunca, é preciso que os educandos mantenham a força da intervenção e curiosidade cultivada, alimentada por este lugar.

Em outras falas, os estudantes declaram esperar de seu futuro:

É poder cursar uma faculdade pode seguir a carreira que eu goste (Educando 05, 6º ano 12 anos).

Eu quero ser enfermeira, é uma profissão bem difícil, então estudar bastante e me esforçar vai ser muito bom (Educando 08, 6º ano, 11 anos).

Trabalhar para sustentar meu filho e minha mulher. Ter meu carro e minha casa (Educando 10, 6º ano, 12 anos).

No futuro quero ser um advogado, e minhas expectativas são de estudar e fazer uma faculdade. (Educando 12, 6º ano, 11anos).

Meus desejos são fazer cursos e se especializar na área de eletrônica (Educando 18, 8º ano, 14 anos).

Ter um trabalho digno, ter uma família, ter alimento, ter uma casa boa para morar, uma vida próspera (Educando 21, 7º ano, 12 anos).

Eu queria ser bióloga, ter uma casa própria, ter dois filhos e uma família. (Educando 22, 7º ano 13 anos).

As questões sociais e materiais são importantes, e precisam ser resolvidas porque diz respeito àquilo que se trata também da ocupação da pessoa. Com as falas acima é possível perceber que a questão do futuro remeteu esses jovens a profissões, mesmo que isso não foi citado na questão. O que penso ser mais importante aqui, não é discorrer ou aprofundar a questão se este vai ser advogado, enfermeiro ou biólogo, pois não é o objetivo julgar e indicar graus de importância. O sentido está em refletir as expectativas como algo importante, isto é, todos os trabalhos e pessoas são importantes e igualmente valorosas. Nesse sentido, Freire colabora quando relata que:

Nunca me esqueço das considerações que um alfabetizando fez, em Natal, Rio Grande do Norte, em 1963, durante as discussões num Círculo de Cultura. Debatia-se exatamente este tema – a importância das tarefas a serem cumpridas por nós, mulheres e homens, na história. “Vejo agora”, disse ele, como se começasse a se libertar da desvalia com que se percebia a si mesmo, enquanto sapateiro, em sua oficina precária na esquina da rua “que o meu ofício de consertar solas de sapatos é também muito valoroso. Devolvo, com o meu trabalho, a quem me traz um sapato estragado, um outro quase novo. Defendo os pés das pessoas que ainda por cima gastam menos botando meia sola no sapato do que se tivessem de comprar outro novo. Tenho de brigar pela dignidade de meu trabalho e não me envergonhar por causa dele. O que faço é diferente do que faz o doutor que tem consultório do outro lado da rua onde tenho minha tenda. É diferente, mas importante também” (FREIRE, 2000, p. 24, 25).

Diante disso, desejo a escola que amplie espaços para que as pessoas reflitam o futuro e seu valor como sujeitos políticos e históricos. É preciso conversar-dialogar sobre o futuro, que não é simples e não está pronto, exige que façamos problematizações sobre ele. “O futuro não nos faz. Nós é que nos refazemos na luta

para fazê-lo”. (FREIRE, 2000, p.27). E ainda:

É por estas mesmas razões que nego a *desproblematização do futuro* a que sempre faço referência e que implica sua inexorabilidade. A desproblematização do futuro, numa compreensão mecanicista da história, de direita ou de esquerda, leva necessariamente à morte ou à negação autoritária do sonho, da utopia, da esperança. É que, na inteligência mecanicista, portanto determinista da história o futuro é já sabido. A luta por um futuro já conhecido *a priori* prescinde de esperança. A desproblematização do futuro, não importa em nome de que, é uma ruptura com a natureza humana, social e historicamente constituindo-se (FREIRE, 2000, p.27).

Problematizar significa tomar consciência das situações desafiadoras ou dos problemas concretos que envolvem a vida. Significa pensar que futuro não é dado, mas construído e criado por cada um e por todos, possível somente se nos colocarmos como seres inacabados, inconclusos e, portanto, exigem pensar frente ao passado e ao futuro como possibilidade de sua edificação.

A escola que busco nomear se preocupa e problematiza o futuro do lugar, com todas as condições históricas ao mesmo tempo em que aprecia toda subjetividade das gentes. Comparando, discutindo, refletindo, decidindo e rompendo, criticamente, é que as pessoas (re)fazem um mundo mais ético e justo.

Acredito que a escola é lugar de esperança e por isso pode ser do presente, para o futuro. Em concordância com Freire, escola é mais do que estudo e aprendizagem. Por vezes, creio que o vocabulário pedagógico, cada vez mais desprovido, se restringiu a estudo-aprendizagem-avaliação como centralidade de um espaço que ensina, mas não aprende, que unicamente considera questões voltadas ao cognitivo.

Escola é encontro, é estar com outros, é discutir, enfrentar-se (com ideias), é dialogar, estar em comunhão com outros. “Escola é o lugar que se faz amigos. Não se trata só de prédios, salas, quadros, programas, horários, conceitos... Escola é sobretudo, gente. Gente que trabalha, que estuda. Que alegre, se conhece, se estima¹⁵”. Por isso minha insistência nesta escola e sua defesa porque acredito que se trata de um raro lugar para cultivo de vida, esperança e desejos futuros.

Buscando pensar como a escola contribui para alcançar expectativas, transcrevo considerações da questão 02:

¹⁵ Trecho do Poema “A Escola”, de Paulo Freire. Ana Maria Araújo Freire (Nita) esclarece no livro *Paulo Freire Uma História de Vida*, que essa não é uma escrita de autoria de Paulo Freire, mas que foi atribuída a ele.

Ela me incentiva a alcançar meus sonhos e também me ajuda a tentar passar em uma faculdade federal (Educando 01, 7º ano, 13 anos).

[...] sem a escola, sem a educação, sem professores, as profissões não existiriam e nenhum ser humano alcançaria seu sonho e seria alguém no futuro (Educando 07, 6º ano, 12 anos).

[...] a escola contribui quando escuta nossas ideias (Educando 08, 6º ano, 11 anos).

[...] nos escutando como alunos e entendendo e aceitando nossas opiniões (Educando 17, 8º ano, 14 anos).

Pelas escritas, os educandos demonstram que acreditam na escola. Eu fico a refletir a potência deste lugar, porque é a partir dele que as pessoas se desacomodam de seus locais conhecidos como as casas, por exemplo, se encontram para compartilhar, estar com outros, superar e renovar o eu-mundo. Penso ser uma tomada de consciência ao refletir se isto é, ou não importante na constituição de si, se me afeta ou não. Sua importância precisa ser dita não por algo exterior, mas por quem a faz. Antes de falada, ouso: sentida. Manoel de Barros escreveu que a importância é medida pelo encantamento que é produzido em nós.

Pensar **como**¹⁶ concretizam-se desejos e expectativas é tarefa humana. A partir das concepções de educação libertadora, conscientes, as pessoas deixam de ser o que são, para ser mais e melhor.

Questionados como percebem as expectativas se realizando no cotidiano de seus educandos, os educadores participantes consideram que:

Em alguns alunos é nítido o interesse por um futuro melhor, mas em contrapartida há aqueles que ainda não entendem bem a importância dos estudos em suas vidas (Educador 02, 34 anos, 6 meses de docência).

Fico a me questionar quem não há de querer um futuro melhor, ao mesmo tempo, que este não é garantido apenas através do estudo. É importante dizer que escola não é só estudo, não é o único espaço de educação e conhecimento. Há

¹⁶ Grifos da autora.

muitas pessoas conscientes, engajadas com o seu compromisso político e social e que não necessariamente tenha mais estudo. No entanto, é comum o discurso dessa sociedade neoliberal de que quem estuda terá o melhor emprego, um futuro dito “digno”, deixando a partir dessas afirmações de fora da dignidade todos aqueles que não têm um “bom” emprego e estudo.

A importância dos estudos se afirma quando a escola tem como busca a conscientização, que coloca sujeitos como potenciais de transformação, ativos em um contexto que nunca é, mas sempre está sendo. Quando a escola luta por uma educação democrática e libertadora acredito que ela seja indispensável, porque nela será possível pensar que futuro é esse e como nós vamos fazê-lo melhor. Então, é preciso ressaltar que ver as expectativas dos educandos se realizando na escola requer participação e luta do educador para essa realização.

Em parte sim, os professores e direção se empenham em demonstrar isso todos os dias, porém não é possível convencer a todos (Educador 01, 29 anos, 4 anos de docência).

Demonstrar é um verbo transitivo direto bastante desafiador. Isto porque, parece carecer de algo que comprove aquilo que se demonstra. Nessa direção, demonstrar parece vir daquilo que é exterior e que não tem toda a crença de quem está falando, fazendo. Às vezes, ficamos carentes de uma demonstração de amor, por exemplo. E de uma forma ou de outra ficamos a espera de elementos exteriores, provas, que evidenciem esse sentimento de alguém por nós. Isso dá ideia de que esse amor é feito de episódios, e a certeza de que nós não conseguimos enxergar os detalhes e os minuciosos acontecimentos que fazem desse sentimento algo constante, que não é do exterior, mas da profundidade do interior humano. Isso quer dizer que antes de demonstrar é preciso acreditar. Demonstrar me remete a uma palavra que não consegue carregar para si testemunho, daquilo que se vive e se faz. É a lógica inversa de assumir a palavra, na sua inteireza.

O fragmento “porém não é possível convencer a todos” traz a seguinte pergunta: convencer a todos de quê? Gostaria que o convencimento neste caso, fosse de que a educação, dentro ou fora da escola, seja um modo de intervenção no mundo. A pronúncia do mundo não é feita por aqueles que estão convencidos, mas por aqueles que estão conscientes de sua ação. A escola é lugar que precisa ser nosso porque é relação da gente com a gente mesmo.

A escola tem razões que são muito maiores do que o convencimento, por que isso diz respeito a aceitar, acatar ideias, modos e jeitos de ser. Assim, penso que o convencimento já adentrou mais do que deveria nas relações pedagógicas. Por que a partir da educação, precisamos aprender e ensinar a pensar e, não nos convenceremos de obedecer isto ou aquilo. Convencer nesta perspectiva seria afirmar que só o que penso é válido. “Aprendi a não tentar convencer ninguém. O trabalho de convencer é uma falta de respeito, é uma tentativa de colonizar o outro¹⁷” (SARAMAGO, 2015).

Muitos compartilham comigo o desejo de passar em uma universidade federal, outros de ganhar uma bolsa de estudos... Porém, também há muitos que não têm sonhos ou projetos, não esperam nada da vida, não se preocupam com princípios (Educadora 03, 31 anos, 2 anos de docência).

Talvez os que compartilham desejos são valorizados por isso, enquanto que os demais aparentemente não têm desejos ou sonhos. Contudo, considero que seus sonhos sejam diferentes ou talvez silenciados. A escola precisa ter cautela para que não valorize apenas os desejos daqueles que desejam prosseguir nos estudos, como se estes fossem os únicos desejos válidos. Preocupam-me as palavras que, pesadas e violentas afirmam jovens sem sonhos, a perambular sem nada a esperar da vida.

Fico me interrogando que escuta é esta que não os ouve? E acredito que sonhar é da natureza humana, e que embora as carências possam ser distintas, materiais ou imateriais, haverá sonhos. Minha indignação está na desesperança, de encarar o educando próximo ao nada. Que somos se não nossas histórias e nossos sonhos? São os sonhos que nos mantêm vivos e que nos aproximam do futuro porque nos movem enquanto gente. “O sonho é sonho porque, realisticamente ancorado no presente concreto, aponta o futuro, que só se constitui na e pela transformação do presente” (FREIRE, 1985, p. 71)

Isto tem relação com a concepção Freireana de educador que julgo necessário retomar. O educador é alguém que escuta e fala com seus educandos, que extrapola a relação de “dar” aulas ou revisar conteúdos, mas que com respeito,

¹⁷ Frase de José Saramago. Disponível em: <http://www.citador.pt/frases/citacoes/a/jose-de-sousa-saramago>. Acesso em: 20/abril /2015.

provoca criticamente esses educandos, acreditando que todos podem ‘ser mais’, inclusive o educador. Ser educador é assumir-se inacabado, sujeito de relação com o educando, igualmente capaz de aprender e ensinar. Exige tencionar e refletir sua própria prática.

Diante dos sonhos dos educandos o educador precisa assumir seu papel de diálogo, de criticidade e de tomada de posição. Trata-se de uma ação política, que ao dialogar não visa manipulação, mas evidencia um direcionamento ético e sério sobre essas possibilidades:

Para mim, a educação não é um *happening*. Enquanto professor libertador sou muito claro a respeito do que quero. Não obstante, não manipulo os estudantes. Isto é que é difícil. Apesar de ter certa clareza sobre meu “amanhã”, meu “lá”, não posso manipular os estudantes para trazê-los comigo para o meu sonho. Tenho que esclarecê-los sobre o que é meu sonho, mas tenho que lhes dizer que há outros sonhos que considero sonhos maus! (rindo) Você percebe? Esta é a tensão por que temos de passar, entre ser manipuladores e ser radicalmente democráticos. Por um lado, não posso manipular. Por outro lado, não posso deixar os estudantes abandonados à própria sorte. O oposto dessas duas possibilidades é ser radicalmente democrático. Isto significa aceitar a natureza diretiva da educação. Existe uma diretividade na educação que nunca lhe permite ser neutra. Temos de dizer aos alunos como pensamos e por quê. Meu papel não é ficar em silêncio. Tenho de convencer os alunos de meu sonho, mas não conquistá-los para meus planos pessoais. Mesmo que os alunos tenham o direito de ter seus sonhos maus, tenho o direito de dizer que seus sonhos são maus, reacionários, capitalistas ou autoritários (FREIRE, 1986, p. 96).

Entendo que a educadora deseja a continuidade dos estudos a todos os seus educandos, são os sonhos dela. É preciso que diga e afirme isso. Contudo, dizer o seu sonho não é o mesmo que trazer todos os seus educandos a ele como melhor e o correto a se fazer. Há muito antes, a necessidade de discussão de que desejos são esses. Por exemplo, quando um educando expõe o desejo de ter muito dinheiro, independente da forma, é preciso intervenção do educador de que é um sonho mau. Significa que esta conquista material pode vir da opressão do outro, de atitudes corruptas, do individualismo, da concorrência que só será consciente de que isto não é bom, se for dialogada.

Importante continuar o diálogo sobre as considerações que educadores e educandos têm sobre qual e como seria a melhor escola, indicada pela pergunta 03 do questionário.

Os cadernos serem trocados por PCs ou notebooks e o quadro

ser repintado ou trocado (Educando 03, 7º ano, 12 anos).

Com uma merenda boa (Educando 19, 8º ano, 14 anos).

Gostaria de estudar numa escola que tem armário. (Educanda 20, 8º ano, 14 anos).

(...) Com uma área coberta para o recreio e quadra (Educando 25, 7º ano, 13 anos).

A partir destas falas muitas questões poderiam ser aqui discutidas, como tecnologias, a estrutura física da escola, espaços escolares, etc. Acredito, porém, que isso tudo faz parte de um assunto que é maior, trata-se da boniteza. Esse também é termo freireano, que na escola isso se instala na alegria de viver. Em uma entrevista, Paulo Freire, quando secretário de Educação de São Paulo afirma que:

Não basta apenas construirmos mais salas de aula, é necessário mantê-las bem cuidadas, limpas, alegres, bonitas. Cedo ou tarde, a própria boniteza do espaço irá requerer outra: a do ensino competente, a da alegria de aprender, a da linguagem criadora, tendo a liberdade de exercitar-se e a aventura de criar (OLIVEIRA, 1989, p.47).

Isto é afirmar importância para a estrutura física também, que na sua boniteza alegre e convida a todos a estar ali. A estrutura ser boa, de qualidade é também sinal de respeito aos educadores e educandos. Relacionando as falas percebo que escola é conjunto: a merenda, a estrutura, a quadra, um armário. E, nesse sentido indico a necessidade de investimentos que carecem muitas escolas públicas brasileiras. Neste arranjo de escola-lugar as coisas tem importância, sejam na materialidade ou na imaterialidade.

Sendo assim, as indicações sobre como ou qual seria a melhor escola também tiveram referências quanto ao tempo.

Que tivesse menos períodos de aula (Educando 10, 6º ano, 12 anos).

Uma escola livre, não para fazer o que quer, mas sim com mais tempo (Educando 14, 6º ano 12 anos).

Esse tempo soa-me como tempo livre. Menos medido e fragmentado, tempo livre que na escola é possibilidade para todos e todas. Isso tem relação com o que

Jan Macschelein e Maarten Simons trazem a partir de Jacques Rancière:

A escola, ele sugere, não se refere ao “tempo de aprender”, mas ao “tempo livre”. Isso, separa na realidade, duas maneiras de *uso do tempo*: o uso do tempo daqueles que são subjugados às necessidades da vida e, portanto, têm que conseguir um emprego e trabalhar, e o uso do tempo daqueles que estão livres das limitações associadas ao uso do tempo das pessoas no emprego e no trabalho (MACSCHELEIN & SIMONS, 2014, p. 108).

Na sociedade atual é comum ouvirmos que a escola está falida e fadada ao fracasso. Mas, é certo que diante dos cenários atuais, em que produtividade e consumismo são preceitos ditados e impostos, e escola faz exercícios de resistência. Resistência ao ser a possibilidade de tempo de estudo, tanto ao filho do operário como ao filho do empresário. O filho do empresário, tomado aqui como exemplo, talvez tivesse este tempo diante ou não da existência da escola. Mas, em contramão para o filho do operário o tempo seria mais produtivo no mercado de trabalho do que na escola.

As reclamações sobre a escola, de que ela não serve para nada, que são comumente ouvidas atualmente, aponta para o que a escola é de fato: a escola é a separação da vida produtiva e é constituída para todos e para cada um (independentemente do contexto social, linhagem e talento) como um tempo e espaço para estudo e exercício (MACSCHELEIN & SIMONS, 2014, p. 109).

E os autores ainda continuam afirmando que a escola iguala, não no conteúdo ou conhecimento, mas pela forma. Ela suspende o mundo da produção (sempre desigual) e oferece a igualdade de tempo e espaço. Por isso escrevo afirmando o tempo menos medido e fragmentado, porque isso tem a ver com um tempo de produção-sociedade-consumismo, para um tempo mais livre, oportuno para acontecimentos e experiências.

O acontecimento do exemplo pelas palavras é tratado na consideração a seguir, e me coloca diante daquilo que Freire na Pedagogia da Autonomia escreve como a corporificação das palavras pelo exemplo.

Seria a melhor escola se eles cumprissem o que prometessem, se alguns funcionários tivessem o prazer de ensinar do que sabem (Educando 17, 8º ano 14 anos).

Palavras tem limite de distância quando se trata de ensinar e aprender. Elas

precisam da ação que as deixam corporificadas. Ficamos distantes com isso da ideia “de que faça o que digo não o que eu faço”. Aproximando-nos com concepções Freireana, em diminuir a distância entre o que se diz e que se faz:

Ajudar na elaboração do sonho de mudança do mundo como na sua concretização, de forma sistemática ou assistemática, na escola, como professor de matemática, de biologia, de história, de filosofia, de problemas da linguagem, não importa de quê; em casa, como pai, ou como mãe, em nosso trato permanente com filhas e filhos, em nossas relações com auxiliares que conosco trabalham, é tarefa de mulheres e de homens progressistas. De homens e de mulheres que não apenas falam de democracia, mas a vivem, procurando fazê-la cada vez melhor. Se somos progressistas, realmente abertos ao outro e à outra, devemos nos esforçar, com humildade, para diminuir, ao máximo, a distância entre o que dizemos e o que fazemos (FREIRE, 2000, p.22).

É sintonia e respeito à palavra e ao corpo. O corpo, que ainda precisa ser de fato incorporado às questões pedagógicas.

O corpo humano, velho ou moço, gordo ou magro, não importa de que cor, o corpo consciente, que olha as estrelas, é o corpo que escreve, é o corpo que fala, é o corpo que luta, é o corpo que ama, que odeia, é o corpo que sofre, é o corpo que morre, é o corpo que vive! (FREIRE, 1985, p. 28) .

Esse corpo que não se descola do eu que é totalidade. O corpo que chora, que vai e vem, que refaz o mundo, que me lança ao mundo. A escola precisa considerar o corpo, sua importância, e a partir dela se expor as experiências. É o corpo que ri e por isso se expande para conhecer o mundo.

Acho que a melhor escola seria aquela que as aulas fossem mais criativas, não sempre as mesmas coisas (Educando 02, 8º ano, 14 anos).

A melhor escola pra mim seria se fosse mais divertida (Educando 27, 6º ano, 11 anos).

O momento solicita a abertura ao riso na escola, o que não é comum em locais ditos sérios e cheios de moral. Rir é tão essencial quanto respirar, contém leveza e sensibilidade de que tanto estão carentes os espaços escolares e pedagógicos. Larrosa (1999, p.171) afirma: “o riso está proibido, ou pelo menos bastante ignorado, no campo pedagógico”. Conforme o autor, pelo viés histórico de um passado religioso é que se insiste em manter e dominar a contenção de risos, tudo com vistas

a conservar a seriedade destes espaços.

Ainda, Larrosa escreve sobre os possíveis motivos para essa falta de abertura ao riso. Destaca a moralidade da Pedagogia, onde certamente o riso não cairia assim tão bem, porque é encarado como campo sério, prudente e ponderado. Assim, isso se estende a tribunais que aparentam sua seriedade firmada na escassez do riso. Também, destaca ‘o campo pedagógico como campo otimista’: é o otimismo da educação. O riso não é relacionado, neste caso, a algo melancólico e por isso tomar distância de si e rir parece uma problemática. É banal ouvirmos “rir para não chorar” resumindo o riso à solução simplista e passageira.

Contudo, não está se tratando deste riso aqui. Seguindo as considerações de Jorge Larrosa, o riso que aqui se tece é aquele que não é risível, que tende a romper com o sério desestabilizando-o. Estes risos duvidosos carregam algo de misterioso, graça de desestabilizar, duvidar e transpor fronteiras. Riso que em fronteira é limite, é equilíbrio desequilibrado. Riso é linguagem que se achega no inesperado acreditado. Por isso, luto pela escola também do inesperado. No inesperado de uma dança, de uma pintura, de um cheiro, de um toque ou assobio como riso do lugar.

O campo da educação escolar vem sendo falado há centenas de anos por teorias e práticas que tem seus fundamentos teóricos arraigados a esta cultura da seriedade. É preciso luta, por aberturas-fendas, que considera a simplicidade complexa das coisas, tal como o riso. Mantenho minha esperança, fico com as ressonâncias da pergunta: “*que aconteceria se aí puséssemos, só para experimentar, para ver o que acontece, um chapéu de guizos?*” (LARROSA, 1999, P. 172).

Ressonâncias como fenômeno do movimento, da capacidade de fugir de princípios estabelecidos pela tradição. De, na impertinência do riso, (re) visitando aquilo que já está, com a intenção do que pode vir a ser.

[...] o irônico pode ser impertinente porque, em primeiro lugar, é o consigo mesmo. Resumindo, o irônico seria aquele que põe, em si mesmo, o chapéu de guizos sempre o que o mundo faz demasiadamente compacto e sempre que sua própria subjetividade se faz demasiadamente consistente e ameaça colocar-se excessivamente de acordo consigo mesma. Frente a estatuária, o chapéu de guizos, permite que entre a leve fluidez da música para que a dança volte a começar (LARROSA, 1999, p 174).

Fluidez que é sentida quando lemos “não nos banhamos duas vezes no

mesmo rio, porque o rio não é o mesmo¹⁸ - Heráclito. Nesse fluxo, questiono a escola, que poderá estar despojada de mistérios mantendo-se fixa e parada. Em contramão, o rio nunca é o mesmo, dispensando assim ser nomeado, porque sempre é outro, diverso. A palavra não segura a fluidez do rio que insistentemente desvia e segue seu curso, driblando fórmulas. Cada água, uma água, uma passagem, uma única passagem. Sempre uma nova passagem. Jamais a mesma água, jamais a mesma pedra a ser transposta, jamais o mesmo rio. Desse sentimento de fluidez é que a escola-lugar se fortalece.

Sentimentos como aquela disposição para sentir(se). Acredito que precisamos resgatar os sentimentos, porque eles nos movem, nos colocam no processo de busca. Questionados sobre quais sentimentos tem em relação à escola, ou o que sentem quando pensam nela, os estudantes escreveram que:

[...] a escola sempre me ajuda, é um sentimento bom. Quando penso nela penso que ela está me preparando para o futuro (Educando, 08, 11 anos, 6º ano).

Penso que vou rodar de ano, mas acho que ainda tenho chance de passar e recuperar as minhas notas vermelhas (Educando 09, 18 anos, 6º ano).

Eu sinto que a escola tá me preparando para o futuro (Educando 10, 12 anos, 6º ano).

Eu sinto que é nesse lugar que eu vou ganhar meu futuro. Ficando em casa não vou ganhar nada (Educando 11, 11 anos, 6º ano).

Que ela é meu futuro, aqui eu me torno gente para o mundo (Educando 13, 11 anos 6º ano).

Isso me fez recordar as palavras de Dewey (2010), quando afirmou que a escola não é preparação para a vida, mas em si, a própria vida. Não quero de nenhuma forma negar o futuro, antes o defendo. Contudo, o futuro é com o ontem e o hoje. Não está isolado. Então, confirmo aquilo que como educadora já li em muitos documentos escolares, “preparar para o futuro”, que parece assim deixar o presente como está. Pensar o futuro é tencionar o presente, vivê-lo com tamanha intensidade como a certeza de que só temos o agora. Há rupturas entre passado, presente e

¹⁸ Disponível em: Dicionário básico de filosofia de Hilton Japiassú e Danilo Marcondes.

futuro, mas há tantos vínculos entre, que isolados se tornam apenas pedaços de vazios.

Sobre a indagação dos sentimentos com relação à escola, trago ainda:

Eu sinto que a escola é tudo para mim eu sempre vou adorar ela (Educando 12, 11 anos, 6º ano).

Sinto sentimento de gratidão, por a escola estar me ensinando (Educando 02, 14 anos, 8º ano).

A profundidade da fala que “a escola é tudo para mim” se sobrepõe àquela escola em que materialmente falta a merenda de qualidade, a quadra de esportes, e coloca em evidencia que, por estas razões a escola tem potencial acolhedor, de lugar de todos com seus modos de ser-viver.

E assim, atentando para as palavras, aparece “sempre vou adorar ela”, que nos indica quanto à escola ainda estará nas memórias, nas histórias e nas narrativas de si, como recordações que vem e vão. Alegria pensar que são recordações positivas que ampliam as possibilidades de experiências na constituição de si.

Por outro lado, há também aqueles que descrevem não gostar da escola:

Bom, para ser sincera eu não gosto muito da escola, mas faço o possível para atingir bons resultados durante o ano (Educando 17, 14 anos, 8º ano).

Eu não gosto muito da escola (Educando 26, 12 anos, 6º ano).

Para estas palavras não há soluções imediatas. Há que se refletir os motivos, as causas como preocupação para aqueles que estão, mas que de fato não gostariam de estar. Meu entristecimento.

Sobre os sentimentos com relação à escola os educadores também ponderaram:

Gosto muito de trabalhar na minha escola. Nesses seis meses, apesar das dificuldades de se iniciar a profissão, sinto-me feliz e segura em meio às pessoas com as quais convivo (Educador 02, 34 anos, 6 meses de docência).

Sem dúvida me alegra a ideia do gosto e afeição dos professores pela escola. Mas preciso dizer ao ler essas considerações o sentido individualista que sinto na presença do pronome possessivo pessoal. Talvez seja um apego meu com as palavras, e com algumas em especial. Meus olhos insistem em sinalizar “minha” escola, como algo intrigante. Porque na perspectiva que caminho, haverá a nossa e o nosso, substituindo a posse do meu- para a nossa, coletiva. Eu, contudo, não quero julgar a educadora, não se trata disso, mas convocar o olhar para as palavras. O que bem em verdade me interroga é o vocabulário pedagógico, como as coisas são afirmadas e assim confirmando concepções visíveis ou não.

A palavra é criadora. Para Freire, a palavra transforma a relação entre o eu-tu. Mas, mesmo falada pode ser vazia, inautêntica e confirmadora do descompromisso e da passividade (ALMEIDA & STRECK, p. 299, 2010). É, portanto essa relação com as palavras que trato, que peço olhares. É um chamado de atenção para o vocabulário que constituímos e que nos constitui, o que chamo de discurso pedagógico.

Penso que as reflexões de Gustsack (2008) podem ser estendidas para tensionar a questão do vocabulário, palavras que dizemos e nos dizem. Ele afirma, sobre o ensino e aprendizagem da língua, que observa a carência de opções, a tal modo que resta conviver e buscar ir além daquilo que a tradição já se encarrega de atravessar tempos e espaços. “A tradição está muito mais carregada de correções, de negações, de silêncios e indiferenças do que de elogios e de prazer em relação à linguagem escrita das pessoas” (p. 7). Assim, a tradição pedagógica me parece privilegiar as palavras silenciosas, que negam o outro e que não geram a criticidade.

A conquista do vocabulário pedagógico vivo e alegre não será a partir de imposições, memorizações de palavras e escritas ou por doação. Será conquistado a partir do exercício constante de busca pela boniteza de *dizer a sua palavra*.

Quando penso na escola me sinto realizada. É maravilhoso fazer aquilo que você nasceu para fazer. É gratificante saber que, além de transmitir conhecimento, você - com seu exemplo cotidiano - pode transmitir valores que contribuirão para uma sociedade melhor. É isso. Sentimento de carinho, afeição e alegria. (Educadora 03, 31 anos, 2 anos de docência).

As palavras. Que nascem, renascem e ecoam. Ecoam para suavizar, poetizar no mesmo balanço que para lhe desestabilizar. A palavra transmitir é muito

barulhenta! Faço exercício de ouvir o que ela tem a me dizer. Inquieta e desassossegada ela entra no texto criando o maior barulho. Barulho que outras palavras me aproximam, percebendo-a mais de perto.

A palavra transmitir tem eu diria, seus dois lados. Haverá seus outros lados, mas tenho meu corpo voltado, neste momento, para dois. Um primeiro, é aquele que a palavra transmitir foi a tradução do caminho de ensino-aprendizagem que indicaria passar adiante de algum modo aquilo que sei, transfiro conhecimentos. Sob esse ponto de vista eu discordo. Não acredito que há transmissão de conhecimento. Paulo Freire, em *Pedagogia da Autonomia* (2015), afirma que ensinar é promover formas de produção-construção de conhecimento e nunca algo pronto a ser dado para alguém. Por que assim, afirma-se uma voz sobre a outra, um saber mais importante, válido que alguma forma carrega a verdade a ser dita, falada.

A palavra transmitir também entra nesta escrita com outro sentido. Como a forma com que nos relacionamos com o mundo. Transmitir a herança, que Bárcena (2012, p. 198-199) afirma que não pressupõe um transmissor, já que transmissão é herança. Deste modo, a educadora se mantém de um outro lado da palavra, que acredita ser ela a transmissora. Bárcena indica a figura do mestre, como aquele que transmite a herança que não lhe pertence, mas que por ele é mediada, passagem do tempo. Assim, o mestre lhes apresenta o mundo, a forma como se relaciona com o mundo, contudo, em nenhum momento substitui o mundo. Por este lado da transmissão, acredito haver a aproximação entre os que já estão e os novos que chegam.

E insistem as palavras que me perturbam: “*aquilo que você nasceu para fazer*”. Compreendo que isso pode ter outros sentidos, diversos e distintos daqueles que me foram produzidos, mas os meus precisam ser escritos para que a partir disso, sejam refletidos. Assim, acredito que não nascemos marcados e que não há dom. Há busca, transformação, luta e processo. Tornar-se educador, portanto, é exercício constante, de fazer e refazer-se enquanto pessoa. Ser educador é ser inacabado. Nas palavras de Freire (1991, p. 32): “Ninguém começa a ser professor numa certa terça-feira às 4 horas da tarde... Ninguém nasce professor ou marcado para ser professor. A gente se forma como educador permanentemente na prática e na reflexão sobre a prática”.

Na reflexão da prática como educadora sinto que meu papel tem extensões que eu mesma desconheço. Como educadora acredito estar próxima das marcas do

humano, aquelas que nos fazem seres capazes de conscientização. Contudo, não estou reduzindo ou direcionando a conscientização somente para ambientes escolares, mas o compreendo como privilegiado para isso.

Se houve um tempo em que o papel do pedagogo parecia ser este, hoje, o educador, o intelectual engajado, cimentado com o oprimido, não pode limitar-se a conscientizar dentro da sala de aula. Deverá aprender a conscientizar com a massa. (FREIRE, 1983, p. 5).

Na mesma direção, importante o que destaca a educadora 01:

Tenho amor por minha escola, me sinto realizada em poder contribuir para minha comunidade (Educadora 01, 29 anos, 4 anos de docência).

A ideia de contribuir para a comunidade é muito pontual, traz indicativos de que o estudante não está isolado, faz e refaz o contexto que integra. E, também a questão que indiquei anteriormente, a de que como educador estamos próximos uns dos outros, das marcas humanas (a partir do outro), das narrativas que se constituem e não alcançamos, não temos o domínio das nossas extensões.

Nesse sentido, como educadores, a perspectiva que vai se constituindo é uma pedagogia voltada para aspectos da prática, como potenciais para elaboração de outras questões para reflexão. Pensar a minha prática, assim, é caminho possível para a aproximação daquilo que me afirma como gente: as palavras.

Na última questão feita aos educadores e educandos, o que foi pensado remete a quais aspectos da prática docente ou discente poderiam ser destacados. Pensar a prática, aspectos dela, é manter-se envolvido com ela, engajado com aquilo que faço com aquilo eu posso fazer. Tencionar, refletir e sentir a prática se tornam exercícios que não as deixam simplórias repetições vazias de sentimentos-emoções, comuns e inoperantes.

As educadoras destacaram como aspectos importantes da sua prática docente:

O empenho em querer fazer sempre o melhor possível, e acreditar que a educação pode transformar realidade (Educadora 01, 29 anos, 4 anos de docência).

Bonito. Mas, há algo para além do dizer. A busca pelo melhor afirma que a escola é lugar para se fazer, todavia não é por isso feito. É comum ouvirmos, e por vezes até repetirmos, as afirmações de que a educação transforma a realidade. Esse talvez tenha sido um dos pontos em que mais insisti durante essa escrita. Destacando claro, a educação como algo que vai além da escola. Mas, é preciso sempre tencionar, ponderar sobre essas afirmações, para que elas não fiquem apenas teorizadas e afirmadas sem espaço para prática ou para ecos de efetiva transformação.

Como minha experiência é pouca em prática docente, acredito eu, que as relações humanas são mais importantes para um melhor aprendizado. Não sei se sou inocente ao pensar assim por conta do pouco tempo que estou em sala de aula, mas acredito que o “olho no olho” é essencial para que o aluno se sinta seguro no ambiente escolar (Educadora 02, 34 anos, 6 meses de docência).

Nessa fala a professora aposta no potencial humano de estar com outros humanos, que em presença mútua se formam. Vejo como apelo para aqueles docentes que o tempo cronológico enrijeceu, e acabam se mantendo apenas nas formalidades que são exigidas em uma escola.

Como aspectos mais importantes eu destacaria o amor a profissão - porque quando você ama o que você faz, faz com prazer, com alegria, com bom humor. A constante qualificação também é importante, além da busca por sempre dar uma aula atrativa (Educadora 03, 31 anos, 2 anos de docência).

A constante qualificação já faz parte do vocabulário pedagógico, as escolas, as redes municipais e estaduais com extensão para a esfera federal se organizam para promover a formação continuada do educador. Mas, nesse aspecto é importante refletir que formação é esta e, continuada de que? Parece-me que carecemos de uma densidade de estudos. Por vivência minha, nas escolas por onde já transitei, as reuniões pedagógicas geralmente se resumem a questões administrativas e à leitura de um texto que infelizmente toma geralmente linhas de motivação. Não quero dizer, porém, que estes textos não são importantes, mas não podem ser os únicos. As frases bonitas de pensadores da educação, filosofia não precisam ser resumidas a enfeites de uma pauta de reunião disfarçada de pedagógica.

Assim, alongando a discussão vejo algo a frisar: educador que busca sua formação, que faz de cada possibilidade um lugar para estudo, invenção e pesquisa. A formação docente que não apenas acontece em ambientes universitários ou confirmadas a partir de um diploma porque, às vezes, ela pode ser pobre e resumida. Insisto na formação como atitude de abertura ao conhecer; que não está dissociado do conhecer-se.

Destaco ainda a fala “dar uma aula atrativa”, que me joga diante das concepções de que o professor ensina e o aluno aprende ou, ambos fazem de conta. Reforça o sentido de que tem algo que o professor sabe mais e que no menos do aluno se coloca. É naquele pensamento de Freire que me agarro, nos saberes diferentes, não menor nem maior, mas diferentes. E isso tem a ver com relações, como me coloco junto no processo que envolve conhecer e conhecer-se? Não quer dizer que o ensino e seus aspectos não necessitam de discussão, são importantes, mas não exclusivos.

Já os aspectos destacados pelos educandos quanto à prática discente são:

O estudo dedicado, a alimentação adequada e a amizade com meus colegas, professores e diretoria (Educando 01, 13 anos, 7º ano).

A realização de amizades (Educando 07, 12 anos, 6º ano).

O convívio com os colegas (Educando 17, 14 anos, 8º ano).

Os aspectos citados pelos educandos afirmam a complexidade deste movimento. Masschelein & Simons (2014, p.9) escrevem que a amizade não é resumida à intimidade ou privacidade, mas uma dimensão de experiência mundana que em suas palavras “para os amigos o mundo se torna objeto de preocupação, algo para se pensar, algo que provoca a experimentação e a escrita”.

Sobre amizade também Larrosa (1999) faz considerações, quando trata do ensinar e do aprender a partir do ato de ler. O autor afirma que amizade dos leitores é “a participação no comum do texto como aquilo que diferencia” (p. 144), que na escola acredito na participação no comum, lugar onde se faz possível viver as diferenças. Diferenças que nos fazem ressoar juntos, nos unem na resistência à generalização. Escola como lugar comum, nas palavras de Larrosa: “A comunidade que cria a lição é a amizade cúmplice daqueles que foram mordidos por um mesmo

veneno” (1999, p.144). É a necessidade de cumplicidade que apresentamos como seres de linguagem e humanos que somos, que possibilita repensarmos os lugares de convívio que viemos traçando. Isso implica pensarmos que, em uma escola a cumplicidade como laços de amizade, visíveis e invisíveis, tem valor potencial.

A amizade consiste em haver sido mordidos e feridos pelo mesmo, haver sido inquietado pelo mesmo. Por isso, não poderá entrar na comunidade cúmplice dos leitores aquele que não tenha sentido a mordida do texto. E, também por isso, aquele que tenha sido mordido não quererá falar com ninguém que não tenha passado pelo mesmo que ele passou (LAROSSA, 1999, p.145).

Vivemos diante de um sistema de compra e venda, relações de clientela, lucro e rapidez. A amizade como relação cumplicidade e acolhimento é resistente a esta lógica. Dessas resistências pela amizade que a escola pode fazer investimentos, para que as gentes que chegam possam ter uma sintonia, um veneno, um fármaco, no comum do lugar. Poderá ser uma reflexão primeira de como a escola pode ser o lugar de cada um, com saberes de todos nós.

*Respeitar os professores e criar expectativas para vida
(Educando 03, 12 anos, 7º ano).*

Talvez meus esforços sejam traduzidos, neste momento, em um apelo para que as expectativas possam ser vividas na escola do lugar. Que elas possam ser compartilhadas. Afirmando, uma vez mais, que a vida acontece na escola e não depois dela. A vida está sendo agora, neste instante, é: “sentir a vida correr por mim como um rio por seu leito¹⁹” (PESSOA, 1946).

Outros aspectos, destacados como importantes enquanto educandos, dizem respeito a comportamentos escolares esperados:

*Passar de ano, prestar atenção nas aulas, tirar notas boas,
etc... (Educando 05, 12 anos 6º ano).*

Essa é uma composição, um arranjo que parece muito presente no vocabulário pedagógico e, não são raras as vezes em que educadores/gestores escolares se mantêm na postura de cobrança de uma série de comportamentos-posturas

¹⁹. “O Guardador de Rebanhos” In: PESSOA, Fernando. Poemas de Alberto Caeiro. Nota explicativa e notas de João Gaspar Simões e Luiz de Montalvor. Lisboa: Ática, 1946 (10ª ed. 1993)

esperadas como garantia da efetividade do ensino-aprendizagem. Não estou negando a atenção como necessária, mas atenção não para alguém que fala, que dita aulas. Isso está mais associado à quietude passiva do que propriamente com atenção. Atenção parece-me um movimento de inteireza para algo que me inquieta, me mantém agarrado na suspensão do tempo. Atenção exige sensibilidade, possibilidade viva de sentidos na pele, em presença.

Vir sempre na aula para não perder o conteúdo, fazer os temas, estudar para as provas, ser excelente, etc (Educando 06, 12 anos, 6º ano).

Ser um bom aluno e tentar me comportar o máximo possível (Educando 12, 11 anos, 6º ano).

Ser excelente/bom na escola não pode estar resumido ao arranjo que anteriormente tratei. Também, parece que as palavras aqui são mais repetições de uma espécie de receituário do que o ato de *dizer a sua palavra*. Neste passo também ecoa a presença. Aqui parece estar relacionado com vir sempre na aula, contudo, afirmo minha compreensão da presença em dimensão distinta desta.

A presença no mundo, escrita e pensada nas inúmeras obras de Paulo Freire é refletida por Henz (2010) quando afirma que o humano se torna presença com o mundo no mesmo movimento que o mundo se torna presença nele. “Ser presença humana no mundo tem a especificidade da reflexão [...], da transformação” (HENZ apud STRECK; REDIN; ZITKOSKI, 2010, p. 327).

Biesta (2013, p. 53) argumenta que nos tornamos presença num mundo povoado por outros seres humanos que não são como nós. Por isso, sigo afirmando a necessidade do outro e a escola-lugar como uma possibilidade de cada pessoa tornar-se presença.

Estudar é um dos aspectos mais importantes na escola (Educando 08, 11 anos, 6º ano).

Permaneço vagando pelas palavras não ditas, “é um dos aspectos mais importantes”, pelos quais afirma haver outros igualmente significativos. Estudar na escola da atualidade, por vezes, vem mais como sentido de obrigação do que como convite a esta atitude exigente que é estudar. A escola-lugar concebe estudar algo

que se expande para muito além de matérias e conteúdos escolares, para provas ou trabalhos avaliativos.

Estudar para ser uma pessoa boa e porque o estudo faz parte da vida senão não é a pessoa que não vai dar valor para a vida (Educando 04, 14 anos 7º ano).

Não somente quem estuda é que é uma pessoa boa. Contudo, é animador pensar que para este educando o estudo está relacionado a dimensionar valor para a vida. Valorizá-la como algo de finitude, experiências, emoções e desejos. Importante nesta escola-lugar é valorizar as gentes com o mundo, as múltiplas formas de vida.

Por fim, trago a contribuição de um educando, que indica sinais diversos dos apresentados até aqui para esta última questão. Diversos mas que em muito me soa como familiar, motivo que me entristece, mas não me imobiliza, antes me move pela indignação.

Quieto, burro e meio inteligente (Educando 09, 18 anos, 6º ano).

A sensação é de que este educando foi deixado de lado na escola e, rotulado com palavras que vão e voltam dos dizeres pedagógicos com certa facilidade, que é preciso repensá-las. Essas palavras formadoras de rótulos, tarjas que dizem o que e como somos, transitam por comentários e exigem nossa atenção. Quase que uma revisão, um processo de busca de outras, novas palavras. Nesse esforço de procura, talvez essas palavras se misturem a outras, na infinidade que há, e surjam aquelas que num feliz encontro, sejam vistas por suas qualidades.

A partir destas questões e considerações feitas por educadores e educandos percebi quantas palavras precisei buscar, pelas quais transitei, perdi e encontrei sentidos. Nessa busca, encontrei aquelas que me surpreenderam, aquelas que me potencializaram, me jogaram de cá para lá. Também, as palavras que me irritam, que mostram proximidade à lógica capitalista, presente na sociedade atual. E, não poderia deixar passar as palavras que, para vê-las, troquei as lentes, os sentidos pelos quais as observava.

Por certo, permaneço consciente de que não esgotei as reflexões possíveis

nessa conversa com o questionário. A partir de palavras fui traçando, escrevendo e, pois, surgiu isto, um fim do começo. Foram então, meus recortes, minhas partes-totalidades, meu tempo que permitiu passear por essas situações, por esses sentidos, hipóteses, suposições, conjunturas que me aproximaram daquilo que sou, já fui, vou ser. Principalmente, eu diria, daquilo que estou sendo.

5 CONSIDERAÇÕES PARA INTERROMPER E SEGUIR...

Chegada a hora das conclusões, percebo que continuam. E entendo que é muito bom que não se fechem. Como nas primeiras palavras escritas deste percurso, mantenho-me apetitosa. Fui deixando correr por mim outras novas palavras, ideias; novos saberes e o lugar. Sim. Esse lugar que teimam inventar para mim as palavras. O que agora vejo é animador, de que o novo não sacia, ainda bem, possibilita outras fomes.

Foram breves aproximações comigo mesma que me fizeram conhecer o desconhecido e desconhecer o conhecido, em uma divertida e prazerosa brincadeira²⁰ escrita. A experiência da leitura e da escrita exigiram forças outras, que me erguiam no entusiasmo, tanto quanto me derrubavam no cansaço. Não fui encontrada, fiquei na vigília, procurando por um entre, aqui e ali.

Alegra-me perceber que fui confirmando ao longo do caminho desta pesquisa, que estaremos, como seres inacabados, sempre abertos a uma carícia, a um encontro, um aconchego. Afirmei, e afirmo nesta ação a minha vida, minha narrativa complexa e a complexa narrativa de mim mesma, que foi se tornando tecitura grandiosa, porque feita com outros.

Planejei um percurso, criei e refutei possibilidades. Recriei. E uma vez mais e outra. Fui a mais segura, das inseguras. Voei, caminhei, dancei. Embalos suaves de dias, tardes, manhãs, noites. Muitas noites. Algumas estações. Mantive-me depressa na vagarosidade do eterno. Foi tudo que pude.

Resgatei as convivências compartilhadas essencialmente nas escolas por onde transitei ao longo de minha vida, e por elas, sonhei, revivi, escrevi. Parafraseando Larrosa, citado nas primeiras páginas deste trabalho, adivinhei algo do que sou: movida a quebrar o silêncio do lugar.

No lugar há reunião de pessoas. Se não reúne, acolhe e convida não é lugar. Poderá se tornar, mas ainda não é. Ao longo da vida os outros foram sendo e eu com eles, e eles comigo, possibilidade que está no lugar. Isso torna o lugar presente nesta (i)materialidade discutida.

²⁰ Não atoa falo aqui de brincadeira. Trago o sentido dela muito próximo do que defende o filme-documentário Tarja Branca: a revolução que faltava. Direção: Cacau Rhoden, Roteiro: Marcelo Negri, Produção: Juliana Borges - Maria Farinha Filmes, 2014. Cf.: <http://mff.com.br/filmes/tarja-branca/>

Escola e lugar estão em fusão porque acreditava na possibilidade de ser com outros, possibilidade de reunião de gentes na escola. Acreditava. Deslizo para as próximas palavras acreditando mais do que antes. Tantas vezes mais de quando nasciam as primeiras palavras, tímidas e desajeitadas. Agora eu diria, palavras um tanto mais valentes e atrevidas.

Desde o lugar nos potencializamos, nos envenenamos contra as lógicas que o cerceiam e podemos ir ao encontro, do que ainda não somos, mas imaginamos, desejamos ser, com outros e com/no mundo. Apresentamo-nos uns aos outros, na tradição e novidade, neste lugar que podemos ser. Lugar segurado pela mão sensível, mas ainda indizível, sem palavra. Lugar cheiro-gosto-sensação.

Lugar que é cuidado. Escrever sobre cuidado é escrever com cuidado. Por momentos distintos fiquei me perguntando porque tratei de cuidado e porque tanto me cativa. Pois, o cuidado é o que nos torna humanos e refletir o que me toca é algo interessante. Cuidado é uma relação que sempre foi colocada em minha vida na sua forma mais generosa: no corpo. As marcas humanas quando dimensiono cuidado são os vestígios do outro que estão atravessados na totalidade do meu ser.

Com o cuidado vem o desabrochar da vida. Insisto no cuidado na escola-lugar para desabrochar vidas, pessoas, gentes. Que os atravessamentos do cuidado possam estar nas memórias da ação do outro, com um eu que é relação. Que na humanidade de si seja possível perceber que há a humanidade do outro que cuida, acolhe e protege.

Cuidado que exige envolvimento, preocupação afetiva com o outro. Dispor atenção, para que a vida continue, prossiga, exista e insista. Na escola-lugar cuidamos do outro e do direito de estando, poder permanecer e assim ser e viver.

Viver que não se dá fora da utopia, atitude de denúncia do passado-presente-futuro que é desumanizante para um passo primeiro na direção humanizadora. Sinto a utopia como possibilidade do sonho. Potência. Da utopia ser o sonho comum. Da possibilidade de deixar de lado (sempre até certa medida) aquilo que está, para sonhar com o que poderá vir a ser. Utopia permite um sinal adiante, um instante que antecede o acontecimento. Por isso insistentemente nascem palavras destas mãos que a utopia não é irrealizável, mas um tempo que antecede o acontecimento. É a passagem do tempo que rompe aquilo que está, abrindo para o que pode ser.

Nesse sentido emerge a esperança, que caminha lado a lado com a utopia.

Escrevi por uma escola que possibilite a esperança. Com tempos e modos de ser menos modelados para que possamos refletir sobre outros modos de estar. Quando estamos diante de modelos, que trazem tarefas a todo momento sinto diminuídas as possibilidades de tempo para esperança. Porque esperança também nos move enquanto pessoa, impulsiona o viver. A esperança como modo de ver o futuro.

Um futuro que é dito, quase sempre, estar nas mãos dos novos que chegam. Acredito também nisso, mas apenas dizer que os novos serão responsáveis é a afirmativa para esquecer como acolhe-los *no* e *com* o mundo. Perpassa o *amor-mundi*, o amor no mundo comum. O amor como tarefa humana, como resistência a imposição e ao medo. Amor é respeito ao outro.

As tentativas que faço foram na palavra, ainda que espere que transcenda a própria palavra. É dizer minha palavra e seus sentidos, como tento dizer o amor que não é romântico ou espetacular. É o amor como *atitude*. Como compromisso com o outro. Amor que nos faz humanos, que possibilita compartilhar nossas experiências com outros a partir do encontro.

Encontro pelo diálogo. Precisamos dialogar. Quando estamos dispostos e abertos ao diálogo estamos dizendo sim ao encontro, afirmando a inclinação de mudar, me transformar, a partir do diálogo. Isso não quer dizer que tenha que abandonar aquilo que me acompanha e faz parte de mim, mas aponta a necessidade de respeito para aquilo que o outro carrega consigo. Respeito e escuta são capacidade necessários para dialogar. Escutar a dor, a opressão, a insegurança. Escutar a felicidade, o amor e o barulho das palavras mansas (não passivas).

Desse modo, precisamos investir no aprendizado da escuta sensível e do diálogo, manso e acolhedor. No diálogo posso, com autonomia, dizer a minha palavra-exigente para escutar a sua. As palavras se tornam a ligação de um movimento que vai e vem e vem e vai, no embalo do eu-tu e tu-eu. Encontro que é vida. Encontro possibilita compartilhar entre nós a intensidade de juntos nos tornarmos humanos.

Com as aproximações a Buber, compreendi que o Eu-Tu está na relação. A palavra também me inquieta quando reflito encontro-relação-outro. A força que emana com as palavras pode, acredito, tornar um encontro mais íntimo. Marcante e intensa intimidade de respirar algo em comum. Na escola, percebo que a intimidade poderia estar na conversa, no diálogo. *Con-verso*. Com versos para na intimidade do encontro perceber o potencial de aventura que é ser e estar com outros.

Entre passado e presente, fico lembrando *um estar com outro*, que me modificou profundamente, pelos quais agora sigo vagando e refletindo. Neste momento, revivo o encontro com Jorge Larrosa²¹, face a face e de suas palavras. Não foram novidades recitadas por ele, nem um ídolo que estava por alguns dias em convivência comigo. Mas, alguém que à medida que leio produz sentidos. Como sua palavra escrita me afeta tanto? Talvez porque me coloca na posição de que isso que está é também meu já que quando o leio faço o exercício de leitura de mim mesma, faz parte da minha carne.

Resgato algo já presente nessa escrita, o que professor Fernando Bárcena²² afirmou, que é preciso celebrar a oportunidade de ser e estar com outros. Celebro que a cada encontro me modifico, me afirmo inconclusa.

Estendo à escola-lugar esse caminho de inconclusão, inacabamento. Por isso ela tem lugar para diálogo, amorosidade, esperança e utopia, porque não é feita, está por se fazer. No inacabamento acolhe a alteridade. Escola-lugar habitada.

Deixo muito de mim aqui, ao mesmo tempo que carrego outros *eus* pelos quais sigo atenta, vigilante por conhecer. Percorri meus (des)limites nessa investigação e busquei constantemente manter-me humilde, diante da potência do humano que poeticamente percebo. Humildade que não quer dizer submissão ou desprezo, quer sim indicar o respeito e o modo como me manifesto, me coloco com os acontecimentos.

Defendo o mistério. Estar em mistérios sem esgotá-los, sem traduzi-los para secá-los. Antes, que nos permitam estar *com*, breves aproximações.

Mistério que é estar com outros. Esperançosa, preparei um lugar para outras vozes se constituírem, outras palavras para integrar essa escrita. Educadores e educandos que afirmaram a capacidade de dizer, todos com suas forças, distintas e igualmente importantes. Por isso também minha insistência no diálogo aberto, na conclusão inconclusa, na continuidade.

De modo que, percebi que não foram poucas às vezes em que fiquei nos passeios verbais daquilo que não foi dito, no sentido produzido. Estar com outros, com suas palavras e seus modos de ser é sempre mistério que não se esgota antes,

²¹ O encontro com Jorge Larrosa ocorreu em Juiz de Fora/ Minas Gerais. Participamos (eu, professora Sandra Richter, colegas Beatran e Lisnéia) do *II Seminário Internacional de Filosofia, Poética e Educação- Habitar Poeticamente a Educação* (19 a 21 de outubro de 2015). Oportunamente Jorge Larrosa ministrou o minicurso: Palavra muda. Sobre los lenguajes de la experiencia y las experiencias del lenguaje.

²² Página 54 desta escrita.

anima e continua.

Uma das coisas que preciso escrever é de que quem está na escola tem muito a dizer e que quando diz coloca-se no movimento da fala, que implica uma escuta. Quando se fala com intuito de reflexão sobre algo se dispõe um tempo, uma atenção sobre isso e nesse sentido propus questões sobre a escola.

Foi possível refletir muitas coisas a partir do que educadores e educandos trouxeram. Ousei um movimento/balanço leve e sutil entre denúncia e anúncio daquilo que circula a escola. O sonho, por exemplo. O sonho de educandos e educadores não pode ser silenciado na troca de uma realidade que nem sempre é bonita e justa. É um desafio manter-se sonhador diante de silenciadores que a sociedade insistentemente afirma. Desse modo, a escola-lugar é resistente como lugar que os sonhos se achegam e multiplicam-se. Sonho como tarefa de também transformar a realidade e o contexto.

Pela escrita, vi surgir o cuidado presente na nossa prática, nas ações. Compreendi cuidado como fenômeno de envolver-se com outro, dispor atenção e dedicação. Cuidamos quando nos importamos com o outro, portanto, a escola-lugar deseja que nos importemos uns com os outros. É lugar de cuidado. Cuidado com a escola-lugar que almeja sentimento de pertencimento, possibilidade viva de ser e estar feliz.

Reafirmo a necessidade de ruptura com as concepções tradicionais de ensino aprendizagem, principalmente quando me deparo com o professor que ensina e o aluno que aprende. Insisto uma vez mais, esta é uma perspectiva emergente: educadores que aprendem e ensinam e educandos que ensinam e aprendem. Pessoas que chegam e se achegam à escola-lugar e que, em si, possam ser quem realmente são. Vejo nisso uma atitude de partilha de mundo e de respeito.

Relações horizontais mais incentivadas: incorpora o *com*. Com você, com o outro, com o mundo. Esta é uma perspectiva de diálogo Freireano que muito me move e me anima. Saber mais não é importante quando podemos saber juntos.

Saber compartilhado é estar com outros no lugar. O lugar que permite ser de cada um, mas com saber de todos. Experiência de encontro. Encontro que afeta, modifica e transforma. Encontro potência.

Quando comecei este percurso do Mestrado, revivi muitos encontros no lugar da memória e também na memória do lugar. Agora, volto todo um novo eu, feito, e percebo ainda mais encontros. Alegro-me a sensação de abertura, disposição como

possibilidade de aprender, refazer.

Para prosseguir, uma amarração das palavras que estiveram a perturbar a escrita que essas mãos agora, tentam agarrar.

- Futuro: Senti uma escola que prepara para o amanhã, mas que não o viabiliza porque não acredita nele de fato e por isso não o deixa tornar-se presente enquanto imaginação.

- Sonhos: insisto nos sonhos que estão para além daqueles relacionados com o mercado de trabalho e/ou profissões. Luto porque acredito que não há sonhos mais válidos que outros. Torno a escrever-dizer-sentir que sonhar é da natureza humana. Que somos nós sem sonhos? Cultivo meus sonhos e, por isso resistente estarei sonhando aqui e agora.

- Vocabulário Pedagógico: por vezes está desprovido e restrito a aprendizagem-avaliação-ensino, vinculadas demasiadamente ao cognitivo. Permaneço, insistentemente questionando (uma vez mais e outra): onde está esse lugar do corpo? Este corpo que agora junta símbolos e extrai e dá formas às palavras da experiência do meu viver! Anuncio que podemos investigar, buscar outras e novas- diferentes palavras para estarem conosco no contexto da escola.

- Escola: anunciado como local exclusivamente pedagógico – estudar, prestar atenção e interessar-se. Dar aulas. Há sem dúvida um caminho importante relacionado ao estudo. Mas, sigo esperançosa por esta escola-lugar que permite nos achegarmos do modo como somos, que transborda qualquer definição e, que exigente nos convoca a inteireza de sermos e tornarmo-nos humanos na presença do outro.

-Boniteza: Convoco com essa palavra a atenção. Atenção aos detalhes. A minha, a sua e a nossa beleza, na (in) materialidade do lugar da escola e da escola do lugar.

- Tempo Livre: exercício de resistência frente à sociedade atual que tempo é dinheiro e tarefas – senso comum. Com a possibilidade de tempo livre, menos fragmentado e medido, a escola iguala pela possibilidade de um mesmo tempo e espaço para o filho do empresário e do operário.

- Transmitir: discordo quando está unicamente voltada a modo de passar algo adiante. Por outro lado, transmitir a herança que não me pertence, a forma como nos relacionamos com o mundo, me anima. Assim, transmitir talvez me soe como uma tentativa de aproximação entre aqueles que estão e os novos que chegam.

Meus encontros também se fizeram com as palavras, exigentes e vivas. Com as pessoas que *dizem* ou (ainda) não *sua palavra*. Nos encontros fui percebendo a necessidade das coisas não-compráveis: calor, riso, alegria, mistério e amor. Dessas coisas não-compráveis que se anima a escola-lugar.

Preciso ainda afirmar a atualidade de Paulo Freire: refletir nossa prática é tão emergente como na data de seus escritos; Perceber a formação como atitude de abertura ao conhecer que está relacionado a conhecer-se é atual, agora talvez mais de quando Freire propôs esse modo de refletir. Meu corpo vive, ao ler Paulo Freire, uma experiência de leitura muito intensa. Sou mordida a cada palavra. Sou convidada a cada parágrafo. Sou incentivada a cada capítulo a *dizer minha palavra*. Paulo Freire me dá força de ser gente. Anima-me para a luta. E, isso precisava sair da palavra sopro (dita e ouvida) para ser a palavra marca- registrada- encontro entre tinta e papel. Encontro que a humanidade tem feito como modo de atravessar outros tempos, espaços e lugares.

Bem na verdade, a escola-lugar não está plenamente feita. Ainda bem. Eu não desejaria que ela estivesse acabada. Tem o teu lugar, leitor, que ainda segue transitando por esta escrita. É apenas um começo. Exigente, tenho que reconhecer, mas começo. Um passo primeiro.

Concluo que: fico eu com este sintoma, afetada, de uma escrita que me ergue como pessoa e me traz o compromisso da continuidade. Por que a escrita quando produz sentidos tem isso, não nos permite voltar. Permite apenas avançar.

Agora uma pausa para o indizível. Breve. Afinal, a vida é sempre um até breve. Até breve.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, Cristóvão D, de; STRECK, Danilo R. Palavra e Palavrasão. In: STRECK, Danilo R; REDIN, Euclides; ZIKOSKI, Jaime José. (orgs) 2 ed. *Dicionário Paulo Freire*. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.
- ALMEIDA, Vanessa S. de. *Educação em Hannah Arendt*. Entre o mundo deserto e o amor ao mundo. São Paulo: Cortez, 2011.
- ALVES, Rubem. *Pimentas: para provocar um incêndio, não é preciso fogo*. 1ª ed. São Paulo: Planeta, 2012.
- _____. *O Desejo de Ensinar e a Arte de Aprender*. Campinas: Fundação EDUCAR D, Paschoal, 2004.
- ARAÚJO, Anne Francialy da Costa. Autor(ia), subjetividade e estilo In: TFOUNI, Verdiani Leda. *Múltiplas Faces da Autoria. Análise do Discurso, Psicanálise, Literatura, Modernidade e Enunciação*, Ijuí: Editora Unijuí, 2008.
- AUGÉ, Marc. *Não-lugares: introdução a uma antropologia da supermodernidade*. Campinas: Papyrus, 1994.
- AURÉLIO, Dicionário On-line. Disponível em:
<http://www.dicionariodoaurelio.com/Utopia>. Acesso em: 12 mai. 2015.
- BÁRCENA, Fernando. *El aprendiz eterno*. Filosofía, educación y el arte de vivir. Abril de 2012. Editora mino y Dávila.
- BARRETO, Vera. *Paulo Freire para educadores*. 3ª ed. São Paulo: Arte & Ciência, 1998.
- BARROS, Manoel. *Poesia Completa* – São Paulo: LeYa, 2013.

_____. *Livro sobre nada*. São Paulo: Record, 1996.

_____. *Memórias Inventadas: A Segunda Infância*. São Paulo: Planeta, 2006.

_____. *Menino do Mato: Escritos de Verbal de ave; A turma*; 2013. São Paulo: LeYa, 2013.

BIESTA, Gert. *Para além da aprendizagem: Educação democrática para um futuro democrático*. Belo Horizonte: Autêntica, 2013.

BLOCH, Ernst. *O Princípio Esperança*. V1. Trad. Nélio Schneider. EDUERJ: Rio de Janeiro: Contraponto, 2005.

BOFF, Leonardo. *Saber Cuidar: ética do humano – compaixão da terra*. 17ª ed. Petrópolis: Vozes, 2011.

BUBER, Martin. *Eu e Tu*. 2ª ed. Tradução e Introdução de Newton Aquiles Von Zuben. São Paulo: Moraes, 1977.

CALLAI, Helena Copetti. Estudar o lugar para compreender o mundo. In: CAMPOS, Rui Ribeiro de. *Breve Histórico do Pensamento Geográfico Brasileiro do Século XIX e XX*. Jundiaí: Paco Editorial, 2011.

CASTROGIOVANNI, Antônio Carlos. (Org.); *Ensino de Geografia: práticas e textualizações no cotidiano*. Porto Alegre: Mediação, 2000.

CASTRO, Manuel Antônio Castro. Educar poético: diálogo e dialética In: *O educar poético*. CASTRO, Manuel Antônio Castro; FAGUNDES, Igor; FERRAZ, Antônio Máximo Ferraz. (orgs) Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 2014.

COUTO, Mia. *E se Obama fosse africano? e outras interinvenções*. Ensaios. São Paulo: Companhia das Letras, 2009.

_____. *Guardar memórias, contar histórias e semear o futuro*. Aula Magna Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2014. (43min 58seg). Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=IZtc11Bn0M0>. Acesso em: 25 mai 2015.

_____. *Terra sonâmbula*. São Paulo: Companhia das Letras, 2007.

FREIRE, Ana Maria Araújo. *Paulo Freire: uma história de vida*. Indaiatuba: Vila das Letras, 2006.

FREIRE, Paulo. FAUNDEZ, Antônio. *Por uma pedagogia da pergunta*. 4 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1985.

FREIRE, Paulo. *A educação na cidade*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1991.

_____. *Conscientização : teoria e prática da libertação- Uma introdução ao pensamento de Paulo freire*. São Paulo: Cortez & Moraes, 1979.

_____. *Educação como prática da liberdade*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967.

_____. *Educação e mudança*, 12^a ed. Tradução de Moacir Gadotti e LÍlian Lopes Martin. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

_____. *O educador da liberdade*. (45min) TV Bixiga – Fundação Educar. 1998. Disponível em: <http://acervo.paulofreire.org:8080/xmlui/handle/7891/1932>. Acesso em: 15 mai de 2015.

_____. *Pedagogia da autonomia: saberes necessário à prática educativa*. 51 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2015.

_____. *Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido*. Notas: Ana Maria Araújo Freire. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

_____. *Pedagogia da indignação: cartas pedagógicas e outros escritos*. São Paulo: Editora UNESP, 2000.

_____. *Pedagogia do compromisso: América Latina e educação popular*/Paulo Freire. Organização, notas e supervisão das traduções Ana Maria Araújo Freire; Tradução de Lílian Contreira e Miriam Xavier de Oliveira. Indaiatuba: Villa das Letras, 2008.

_____. *Pedagogia do oprimido*. 17ª ed. Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra S/A, 1987.

_____. *Política e Educação*. 5ª ed. São Paulo: Cortez, 2001.

FREITAS, Ana Lúcia Souza de Freitas. Utopia. In: *Dicionário Paulo Freire*. STRECK, Danilo R; REDIN, Euclides; ZIKOSKI, Jaime J. (orgs) 2 ed. *Dicionário Paulo Freire*. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

GALEANO, Eduardo. *De pernas pro ar: a escola do mundo ao avesso*. Tradução de Sergio Faraco. Porto Alegre: L&PM Editores, 2013.

_____. *O livro dos abraços*. Tradução de Eric Nepomuceno. 9. Ed. Porto Alegre: L&PM, 2002.

GUSTSACK, Felipe. Elogios da Linguagem: Perturbações na Formação de Professores. In: SEMINÁRIO DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO DA REGIÃO SUL, VII, 2008, Itajaí. *Anais ANPED Sul 2008*. Itajaí: Univali, 2008. Disponível em: http://www.portalanpedsul.com.br/admin/uploads/2008/Formacao_de_professores/Trabalho/08_32_49_ELOGIOS_DA_LINGUAGEM__PERTURBACOES_NA_FORMACAO_DE_PROFESSORE.pdf. Acesso em: 03 mar. 2016.

HEIDEGGER, Martin. *Ser e Tempo*. 15ª ed. Tradução de Marcia Sá Cavalcante Shubach. Petrópolis: Vozes, 2005.

HENZ, Ilgo C. Presença (No mundo). In: STRECK, Danilo R; REDIN, Euclides; ZIKOSKI, Jaime J. (orgs) 2 ed. *Dicionário Paulo Freire*. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

JANER, Jader. *O menino que colecionava lugares*. Ilustração Rodi Núñez. Porto Alegre: Mediação, 2013.

JAPIASSÚ, Hilton; MARCONDES, Danilo. *Dicionário básico de filosofia*. 5 ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed, 2008.

KOHAN, Walter O. *Infância. Entre Educação e Filosofia*. Belo Horizonte: Autêntica, 2003

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

LARROSA, Jorge. B. A operação ensaio: sobre o ensaiar e o ensaiar-se no pensamento, na escrita e na vida. *Educação e Realidade*. Nº 29 p. 27-43 jan/jun 2004. Disponível em:

<http://www.seer.ufrgs.br/educacaoerealidade/article/viewFile/25417/14743>. Acesso em: 27/mai/2015.

_____. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. *Revista Brasileira de Educação*, n.19, p.20-28, jan., 2002. Disponível em:

<<http://educa.fcc.org.br/pdf/rbedu/n19/n19a03.pdf>> Acesso em: 25/jun/2015.

_____. *Pedagogia Profana*. Danças, piruetas e mascaradas. 2ª ed. Tradução de Alfredo Veiga-Neto. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

LAURIOLA, Rosanna. Tradução: Eva P. Bueno. *Revista Espaço Acadêmico*, nº 97, junho de 2009. Disponível em:

<http://periodicos.uem.br/ojs/index.php/EspacoAcademico/index>

LE BRETON, David. *As paixões ordinárias*. Antropologia das emoções. Tradução de Luís Alberto Salton Peretti. Petrópolis: Vozes. 2009.

LOPEZ, Maximiliano Valerio. *Acontecimento e experiência no trabalho filosófico*.

Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

MASSCHELEIN, Jan; SIMONS, Maarten. *A pedagogia, a democracia, a escola*. Belo Horizonte: Autêntica, 2014.

_____. *Em defesa da escola: uma questão pública*. Tradução de Cristina Antunes. Belo Horizonte: Autêntica, 2013.

MATURANA, Humberto; DÁVILA, Ximena. *Um diálogo sobre infância, ética e amor, 2012* (3min28seg). Disponível em:
<https://www.youtube.com/watch?v=bhkrB8WntNA>. Acesso em: 24 jun 2015.

MATURANA, Humberto; ZOLLER, G. Verden *Amar e Brincar: fundamentos esquecidos do humano do patriarcado à democracia*. 2ª ed. Tradução de Humberto Mariotti e Lilia Diskin. São Paulo: Palas Athena, 2004.

MATURANA, Humberto. *Emoções e linguagem na educação e na política*. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2002.

MELO NETO, João Cabral de. *Tecendo a manhã*, 2005. Disponível em:
<http://natrodrigo.wordpress.com/2009/02/02/tecendo-a-manha-joao-cabral-de-melo-neto/>. Acesso em: 16 mai 2015.

MORE, Thomas. *Utopia*. Prefácio: João Almino; Tradução: Anah de Melo Franco. Brasília: Editora Universidade de Brasília: Instituto de Pesquisa de Relações Internacionais, 2004.

MOSKA, Paulinho. *Me deixe sozinho* (música). Disponível em:
<http://letras.mus.br/paulinho-moska/156000/>.

OLIVEIRA, Elvira. O semeador de palavras. *Leia*, Rio de Janeiro, v.6, n.125, p.46-18, mar. 1989.

OLIVEIRA, Livia de. O Sentido de Lugar. In: MARANDOLA JR. E.; HOLZER, W.; DE OLIVEIRA, L. (orgs) *Qual o espaço do lugar?*. São Paulo: Perspectiva, 2014. p. 3-16

PASSOS, Luiz Augusto. Fenomenologia. In: STRECK, Danilo R; REDIN, Euclides; ZIKOSKI, Jaime J. (orgs) 2ª ed. *Dicionário Paulo Freire*. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

PESSOA, Fernando. *Poemas de Alberto Caeiro*. Nota explicativa e notas de João Gaspar Simões e Luiz de Montalvor. Lisboa: Ática, 1946.

QUINTANA, Mário. *Sementar em vida*. Disponível em: www.recadosonline.com/img-10723.html. Acesso em: 12 mai 2015.

RELPH, Edward. Reflexões Sobre a Emergência, Aspectos e Essência de Lugar. In: MARANDOLA JR. E.; HOLZER, W.; DE OLIVEIRA, L. (orgs) *Qual o espaço do lugar?*. São Paulo: Perspectiva, 2014. p. 17-32.

ROSA, João Guimarães. *Grande Sertão: Veredas*. Volume II. Rio de Janeiro: Nova Aguilar, 1994.

SANTOS, Milton. *A Natureza do Espaço*. Técnica e Tempo. Razão e Emoção. 4º ed. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2004.

SARAMAGO, José de Souza. *Convencer*. Disponível em: <http://www.citador.pt/frases/citacoes/a/jose-de-sousa-saramago>. Acesso em: 20/abril /2015.

SHOR, Ira; FREIRE, Paulo. *Medo e ousadia*. O cotidiano do professor. Tradução de Adriana Lopez; revisão de Lólio Lourenço de Oliveira. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.

SILVEIRA, Paloma Dias; AXT, Margarete; HINTERHOLZ, Beatran. (Orgs) *Imaginar e aprender na educação infantil: Projeto Civitas*. Porto Alegre: Paiol, 2014.

SOKOLOWSKI, Robert. *Introdução a Fenomenologia*. Tradução de Alfredo de Oliveira Moraes. 4ª ed. São Paulo: Edições Loyola, 2014.

STRECK, Danilo R; REDIN, Euclides; ZIKOSKI, Jaime J. (orgs) 2ª ed. *Dicionário Paulo Freire*. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

SUERTEGARAY, Dirce Maria Antunes. Espaço Geográfico Uno e Múltiplo. *Revista Electrónica De Geografía Y Ciencias Sociales*. Universidad de Barcelona. Nº 93, 15/jul/2001. Disponível em: <http://www.ub.edu/geocrit/sn-93.htm> Acesso em: outubro de 2014.

TFOUNI, Verdiani Leda. *Múltiplas Faces da Autoria. Análise do Discurso, Psicanálise, Literatura, Modernidade e Enunciação*, Ijuí: Editora Unijuí, 2008.

TREVISAN, Amarildo Luiz. *Reconhecimento do outro*. Teoria filosóficas e formação docente. Campinas: Mercado das Letras, 2014.

TUAN, Yi-Fu. *Espaço e Lugar: a perspectiva da experiência*. Tradução de Livia de Oliveira. São Paulo: DIFEL, 1983.

WESTBROOK, Robert B. TEIXEIRA, Anísio. *John Dewey*. Tradução de José Eustáquio Romão e Verone Lane Rodrigues Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana, 2010.

ZIRALDO. *Uma professora muito maluquinha*. São Paulo: Melhoramentos, 1995.

ANEXO A - Questionário aos educadores

Eu Alana Morari, responsável pela pesquisa: Educação & Sentidos: Do lugar da escola à escola-lugar, estou fazendo um convite para você participar como voluntário deste estudo. Esta pesquisa pretende pensar o modo como se faz escola, se faz educação escolar, de maneira que seja possível transformá-la. É importante esclarecer que, caso você decida não participar, sua decisão será totalmente respeitada. Durante todo o período da pesquisa você tem o direito de tirar qualquer dúvida ou pedir qualquer outro esclarecimento, bastando para isso entrar em contato, com a pesquisadora ou com o Conselho de Ética em Pesquisa (Garantia de esclarecimentos). A participação é voluntária. Este material será utilizado para dissertação de mestrado, sem citação diretas de nomes. Diante do exposto expresse minha concordância de espontânea vontade em participar deste estudo.

Professores:

Idade: _____ **Tempo de docência:** _____

Escolaridade: () Superior em andamento () Superior Completo () Pós-Graduação em andamento () Pós-Graduação

1) Quais expectativas de vida e futuro você imagina/deseja para seus alunos?

2) Você percebe essas expectativas se realizando no cotidiano dos seus alunos na escola?

3) Qual ou como seria a melhor escola para seus alunos?

4) Qual ou como seria a melhor escola para você trabalhar?

5) Pensando na sua prática docente, o que destacaria como aspectos mais importantes?

6) Quais sentimentos você tem em relação à escola? Ou, o que sente quando pensa nela?

ANEXO B - Questionário aos educandos

Eu Alana Morari, responsável pela pesquisa: Educação & Sentidos: Do lugar da escola à escola-lugar, estou fazendo um convite para você participar como voluntário deste estudo. Esta pesquisa pretende pensar o modo como se faz escola, se faz educação escolar, de maneira que seja possível transformá-la. É importante esclarecer que, caso você decida não participar, sua decisão será totalmente respeitada. Durante todo o período da pesquisa você tem o direito de tirar qualquer dúvida ou pedir qualquer outro esclarecimento, bastando para isso entrar em contato, com a pesquisadora ou com o Conselho de Ética em Pesquisa (Garantia de esclarecimentos). A participação é voluntária. Este material será utilizado para dissertação de mestrado, sem citação direta de nomes. Diante do exposto expresse minha concordância de espontânea vontade em participar deste estudo.

Alunos:

Idade: _____ Série/Ano: _____

1) Quais são as suas expectativas/desejos de vida e futuro?

2) Como e quando a escola contribui para que você alcance/realize tais expectativas/ desejos?

3) Qual ou como seria a melhor escola para você estudar?

4) Quais sentimentos você tem em relação à escola? Ou, o que sente quando pensa nela?

5) Quais aspectos você destacaria como mais importantes da sua vida de estudante na escola?
