

**ESCOLA E DEMOCRACIA: GESTOS PARA
PENSAR UMA EDUCAÇÃO OUTRA**

Tiago Ribeiro¹
Rafael de Souza²

INTRODUÇÃO: DA ESCOLA, DA DEMOCRACIA E DA COMPLEXIDADE AÍ PRESENTE

Começamos este texto pelo meio. Sim, pelo meio; por isso a vírgula e a letra minúscula. Aprendemos com Clarice Lispector, em *Uma aprendizagem ou o livro dos prazeres*, que toda escrita traz consigo muitos rastros, marcas, histórias. Escrevemos, portanto, como quem já tenha experimentado incontáveis palavras e vivido muitos outros textos. Esta escrita é mais uma - a que podemos, a que encontramos e nos encontra no meio, porque nenhuma palavra inaugura coisa alguma, nenhuma frase há que não seja precedida de muitas outras, de reticências, vírgulas, pontos, confluências, dissonâncias, ambiguidades. Rastros de rastros de rastros, diria Jacques Derrida, porque "(...) a escrita não começa. [...] na mesma medida em que o livro não pode terminar, a escrita não pode, pois, começar". (DERRIDA, 2001, p. 20).

Será possível uma escrita que principia pelo meio manter-se nele? Não afirmar, categorizar, generalizar, mas dar a pensar? Pensar na escrita e a escrita? Pensar com a escrita? Pensar a partir da escrita? Talvez esteja aí, exatamente aí, o desafio. Pululam em nós os ecos de uma escrita que nos provoca e que perseguimos, espreitamos, sem saber ao certo se podemos encontrá-la, experimentá-la. Uma escrita que seja, talvez, abertura a uma relação outra com o ato de investigar, de pensar, de escrever, a qual possibilite a aprendizagem, a errância, o experimentar o caminho. Uma escrita-experiência: aquela que não encerra nem cristaliza ideia alguma, que não diz a verdade, mas exprime uma experiência verdadeira, uma forma de pensar,

¹ Doutorando em Educação pela Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO), bolsista Capes/ PBSE-2016 e professor do Colégio de Aplicação do Instituto Nacional de Surdos (INES - Rio de Janeiro/RJ, Brasil). Integrante do Grupo de Pesquisa: Práticas Educativas e Formação de Professores (GPPF/ UNIRIO) e da Rede de Formação Docente: Narrativas e Experiências (Rede Formad). E-mail: trsunirio@gmail.com

² Professor de música do Programa Aprendiz - Música na escola, atuante na rede municipal de Niterói/RJ, Mestre em Educação pelo Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (PPGEdu-UNIRIO) e licenciado em música pela mesma instituição. E-mail: desouza.rafaelf@gmail.com

compreender e ver, tão verdadeira como, possivelmente, mutável, tal qual dissera Foucault (2004).

Este texto é a materialização (da tentativa) desse desejo. Ele nasce de um grande incômodo, da inquietação acerca de uma questão que nos toca, nos convida a refletir, a prestar atenção. Quiçá poderíamos colocá-la assim: é possível pensar em escola e democracia? Trata-se de um binômio viável? Há espaço para a democracia na escola? Até que ponto? Para quem? E, sobretudo, que democracia?

Ora, concordamos com Rancière (2014) em sua crítica à ideia de democracia como uma forma de governo representativo-participativo orientada ao desejo da maioria. Ao colocar-se do lado da maioria, tal ideia produz abafamentos, invisibilizações, violências, negações: quem são os outros que não cabem na medida da mesmidade democrática? Que lugares são destinados aos “diferentes”, “destoantes”, “desiguais”? Não caminha o mito da democracia ocidental moderna lado a lado com a promessa de uma igualdade assente na assimilação, aculturação, antropofagização do outro para que ele seja tão igual quanto o mesmo? Qual o preço de uma democracia que impõe, como condição, a igualdade enquanto política de *mesmidade* (SKLIAR, 2003)?

Essa ideia de democracia alinhada ao monopólio estatal e à regulação das existências sob a égide do igual, do normal, do “contrato social” nos parece bastante problemática. Em vez de uma democracia que enfatiza a norma e a normatização, a sobreposição da maioria sobre minorias, impulsiona-nos a ideia de uma democracia que legitima a singularidade e atesta a importância da escuta de todos e de qualquer um. Democracia como espaço de reconhecimento, de fala, de potencialização, de afirmação. Desse ponto de vista,

(...) a democracia trata do poder daqueles que não têm poder, aqueles que não têm qualificação em uma ordem social ou governamental particular, aqueles que não compartilham o que deve ser compartilhado a fim de se tornar parte de uma sociedade, comunidade ou ordem social. (MASSCHELEIN; SIMONS, 2014, p. 89).

Sendo assim, a ideia de democracia que nos impele a pensar é aquela segundo

a qual ela é compreendida como garantia de o sujeito colocar-se enquanto tal, de poder inscrever-se no mundo podendo exercer sua autoria de fala e pensamento. Para que democracia se não para, de alguma forma, tornar viável o espaço de diálogo? Essa ideia nos desloca do lugar comum; de alguma maneira e em alguma medida, nos impede de afirmar o mesmo.

Quiçá seja o momento de voltar à pergunta: é possível pensar em escola e democracia? Não é a escola uma maquinaria de produção de mesmidade, de abafamento de negação das singularidades? Não é a escola lugar de controle, de busca pela igualdade como medida e padronização? Lugar para que o diferente possa se ajustar e se tornar “parte do grupo”?

Sim e não. Desconfiamos de que os discursos sobre a escola, tão amplamente divulgados pela mídia, escamoteiam multiplicidades que aí existem. Falam da falta, da impossibilidade, do que não vai bem... Todavia, será que é só isso? Será que podemos colocar um ponto final nessas assertivas e pronto? Não seriam mais apropriados dois pontos e muitas interrogações?

Interrogações... Menos que tudo e mais que nada, a escrita deste texto busca isto: interrogar. Intentamos conjurar uma multiplicidade de cores, sabores, memórias e sentidos – e sem sentidos – que nos constituem. Buscamos memórias atuais ou já longínquas que forcem-nos a nos questionarmos, pensarmos, (trans)formarmos. Memórias que, em seu afloramento, redesenhavam acontecimentos e vivências, dando-lhe novas roupagens. Não que o passado, agora, tenha se modificado, mas, de alguma forma, nossa relação com ele e nosso modo de compreendê-lo se modificara. Como nos alerta Michel de Certeau (2012):

Como os pássaros que só põem seus ovos nos ninhos de outras espécies, a memória produz num lugar que não lhe é próprio. De uma circunstância estranha recebe sua forma e implantação, mesmo que o conteúdo (o pormenor que falta) venha dela. Sua mobilização é indissociável de *uma alteração*. Mais ainda, a sua força de intervenção, a memória a obtém de sua própria capacidade de ser alterada – deslocável, móvel, sem lugar fixo. (...) Longe de ser o relicário ou a lata de lixo do passado, a memória vive de *crer* nos possíveis, e de esperá-los, vigilante, à espreita (p. 150-151. Grifos do autor).

Então, lançando mão de algumas memórias, trazemos, para este texto, alguns gestos vividos na escola. Gestos que nos ajudam a pensá-la em sua pluralidade e complexidade. Sim, a escola é uma promessa tão desgastada, irremediavelmente aviltada e atacada, mas, ainda assim, vem dela algo, uma espécie de força que sustenta sonhos e esperança onde não são autorizados. Nela se ressignifica e ganha vida a frase com que Machado de Assis encerra seu livro *Iaiá Garcia*: “alguma coisa escapa ao naufrágio das ilusões”.

Escapa ao naufrágio o desejo, o sonho, a utopia, o vislumbre - ainda que ténue e tímido, ainda que pouco provável - de um futuro outro, de uma vida outra. A escola guarda consigo, sobretudo para as classes populares, uma promessa de possível na qual se renovam a esperança de transformação da própria vida. Uma quimera, quiçá, mas uma quimera que potencia o seguir em frente. E talvez nesta exata dimensão haja espaço para a prática da democracia, não como objetivo a alcançar, mas como condição para a relação cotidiana.

Embora Foucault (1987) tenha, tão acertadamente, nos alertado sobre o caráter normativo da escola enquanto “dispositivo de poder”, embora Althusser (1985) tenha desnudado o caráter da escola como “aparelho ideológico de Estado”, pensamos que ela é um dispositivo que opera (ou no qual, na relação com o qual se opera) um duplo, uma ambivalência, uma abertura: tanto ratifica quanto retifica o dado, o *status quo*. Compete lembrar as palavras de Agamben (2014a) sobre os dispositivos:

Na raiz de todo dispositivo está, deste modo, um desejo demasiadamente humano de felicidade, e a captura e a subjetivação deste desejo, numa esfera separada, constituem a potência específica do dispositivo (p. 43).

Assim, o possível, o volitivo como adjetivos concernentes à escola tem menos a ver com sua realidade enquanto dispositivo do que com o corpo a corpo que nós sujeitos tecemos com ela. É exatamente esta relação que faz dela algo plural, múltiplo: há muitas escolas na escola, e ela pode marcar, de diferentes modos, diferentes vidas. No caso de um dos autores do texto, a ausência da escola para a maior parte de sua família e as implicações daí decorrentes foram algo muito pulsante na construção

simbólica acerca desta instituição – a qual sua mãe foi lhe ajudando a tecer, sempre falando de possibilidades outras que a escolarização poderia ter aberto para ela ou seu pai. Embora ela não soubesse ler e escrever, conhecia – e muito bem – as implicações de não ter tido esse direito garantido! Não lia a palavra, mas, como nos ensinou Freire (2008), lia – e muito bem – o mundo à sua volta! Em sua leitura de mundo e do mundo sabia, muito bem, porque sentia arder na pele, o quanto ser analfabeta em uma sociedade grafocêntrica resultava-lhe em segregação.

Sim, nossa sociedade produz, o tempo todo e todo o tempo, segregação. Do analfabeto, do negro, do homossexual, da pessoa transexual, da mulher, do índio, dos ditos deficientes, dos pobres, dos favelados... De tantos e tantos considerados marginais, às margens, destoantes. Paga-se um preço alto por *não cheirar como a matilha* (MAFFESOLI, 2009). Em alguma medida, a escola reproduz essas segregações, como denunciam muitos autores; ela; contudo, também pode ser espaço de contestação, de inconformismo. Por que não?

PRIMEIRO GESTO: A INTERRUPÇÃO DO “ASSIM”

Para pensar na escola como *espaçotempo* de inconformismo e contestação, trazemos um primeiro gesto que, de algum modo, borra os limites de nossos mapas cognitivos e nos impele a indagar, refletir. Lançamos mão, para tal, da “pesquisa narrativa” (CLANDININ; CONNELLY, 2011), trazendo da experiência vivida no e com o cotidiano acontecimentos que nos ensinam, nos provocam a pensar. Tais acontecimentos foram registrados no bojo de pesquisas desenvolvidas na e com a escola, nas quais fotografávamos, anotávamos e registrávamos situações que, de alguma maneira, despertavam nossa atenção. Também trabalhamos com textos de pesquisa, anotações n caderno de campo, muitas das quais parte da memória escolar dos pesquisadores, compondo um quadro que nos possibilita refletir sobre a experiência educativa.

A cena aqui em questão se passou em uma pequena escola pública na zona norte da cidade do Rio de Janeiro, nas idas dos anos 90, quando um dos autores deste

texto ainda não frequentava a escola, por não ter a idade mínima exigida para tal à época (seis anos de idade completos em fevereiro).

Ainda é viva a memória de meu irmão ir para a escola e meu forte desejo de fazê-lo. Mas, não pude. Fazia aniversário em abril e, por isso, tive de ficar quase um ano a mais sem estudar. Fiquei curioso para ir à escola. Ver meu irmão sair todo dia de casa e voltar cheio de histórias me dava água na boca. Lembro da minha paixão pelos livros que ele levava para casa, na primeira ou segunda série³, emprestados pela Tia Clemilda. Lembro com paixão do livro *A Bruxa Salomé*. Desse, gostei tanto que pedi para meu irmão trazê-lo outras vezes para casa, pois eu ainda não estudava. A sensibilidade de sua professora veio em forma de recado no livro, um belo dia, no qual ela me presenteava com aquela história tão apreciada. (Caderno de campo).

Aqui, talvez, temos um gesto que nos auxilia a pensar na escola como espaço de interrupção, de pausa, de criação de outras possibilidades e alimentação de possíveis. Entre uma infinidade de ações que a professora poderia levar a cabo, desde a reclamação pelo fato do menino levar para casa sempre o mesmo livro, até a proibição de fazê-lo, ela optou pelo presentear. Seu gesto, silente, ignoto, miúdo, interrompe o fluxo de tantos e tantos discursos sobre a escola e sobre o ser docente. Torna impossível seguir dizendo ser o professor aquele que só reproduz, “passa” o conteúdo, reforça este mundo no qual nos encontramos. O gesto da professora, tão ordinário, tão comum, “gesto mínimo” (SKLIAR, 2014), implanta uma pausa, uma vírgula na narrativa sobre a escola. Aponta uma borda, um limite tênue que se dobra e deixa ver outros possíveis: então a escola é mais, muito mais do que estamos acostumados a pensar e saber? O que se esconde sob a obviedade da cacofonia muda (porque silenciada e invisibilizada) que a constitui? Que gestos nos passam despercebidos porque nossos sentidos já não são capazes de capturar a poética e a minimeza dos cotidianos?

Nossos ouvidos precisam tanto aprender a ouvir, a “caçar” (CERTEAU, 2012), a reconhecer, dentre os diferentes sons que se sobrepõem de maneira pouquíssimo harmônica na escola, as narrativas contra-hegemônicas, os gestos... A escola, de longe, a partir de um determinado ponto de vista, soa tão desagradável por sua cacofonia que

³ Hoje, segundo e terceiro ano do ensino fundamental, respectivamente.

a tomamos como muda (como faz nosso cérebro, que trata de ignorar e nos ensurdecer para os ruídos incessantes à nossa volta). No entanto, é preciso aproximar-se de maneira atenta, cuidadosa e exposta dela para, só então, tentar conhecê-la em sua complexidade.

Sim, como o gesto da professora do irmão, muitos outros gestos - incontáveis, marginais, não sumariáveis, clandestinos - plasmam escolas dentro da escola, pluralizam o singular dessa instituição, pois o gesto aponta para a “singularidade da experiência como uma força que ecoa, que repercute (volta a percutir), que cutuca outras experiências, também singulares” (OLARIETA, 2016, p. 131). Talvez o gesto seja aquilo que, não podendo ser explicado, definido, categorizado, nos tira do seio de nossas explicações, definições e categorias; empurra-nos para a borda, para as zonas limítrofes de nosso pensar, forçando que nossas palavras e sentidos, mais do que exprimir, possam buscar, perguntar, duvidar. Gesto como aquilo que “continua inexpresso em cada ato de expressão” (AGAMBEN, 2007, p. 59), que, no silêncio da cotidianidade, abre hiatos entre o estar sendo e o poder ser e opera revoluções. Mas, estejamos atentos:

(...) uma autêntica revolução é sempre uma *revolução messiânica*, uma revolução que, como na parábola sobre o reino messiânico contada por Scholem a Benjamin, não é a entrada forçada pela porta de um novo e eterno mundo (o mundo pós-histórico), mas que mantém as coisas exatamente como elas são, apenas um pouco fora do lugar. (AGAMBEN, 2014a, p. 10. Grifos do autor.).

Por ser revolucionário, o gesto, em seu acontecer, tem a força vital de tornar as coisas inexatamente iguais. Esse tremor tem, no tocante à escola, a potencialidade de pluralizá-la mesmo em sua acepção singular. E são muitos os gestos, acontecimentos e ações que fazem da escola o que ela é (está sendo!) e, ainda, que vislumbram o que poderia ser, tencionando-a entre o existente e o possível.

Ao presentear com o livro, a professora opera uma ruptura e pratica a democracia na escola. Democracia não como uma igualdade de todos por mais diferenças que suas existências possam multiplicar no mundo; mas democracia como ato sensível que busca, em sua realização, a escuta e a justiça. Em vez de proibição ou

de coerção pela insistência do menino em levar sempre o mesmo livro, em vez de castigo para que aprendesse que todos têm o direito de levar o livro para casa, a compreensão de que em sua casa talvez não houvesse livros, que sua família talvez não os pudesse comprar, que aquele livro específico fosse, quiçá, um elemento de alegria, partilha e desejo.

O gesto da professora é perigoso; suspende o fluxo da normalidade, do “assim” das coisas e perscruta outros possíveis. E se todos agora quiserem levar livro para casa? E se todos se acharem no direito de ganhar livros? – muitos se perguntarão.

Ora, a educação inconformista talvez não esteja apenas nas teorizações os discursos, nas ações mais macros, porém também nas pequenezas, nos miúdos gestos cotidianos, como o presentear da professora. Até que ponto sua ação não nos provoca a pensar no porquê de os estudantes não ganharem livros de literatura em vez de apostilas pasteurizadas que tanto beneficiam empresas e gráficas? A quem interessa o acesso à literatura? A quem interessa a distribuição de apostilhas e cartilhas?

A primeira provocação a que somos convocados é a perceber que enquanto frases como “porque é assim”, “porque sempre foi assim” puderem ser justificativa para qualquer coisa, estamos nos distanciando – e muito – de uma escola que pratica a democracia e alimenta o inconformismo. Sim, inconformismo, este sentimento de indagação e luta diante das mazelas e injustiças do mundo.

SEGUNDO GESTO: EXERCITAR A ESCUTA

Poderá haver uma educação inconformista sem o exercício da escuta? Poderá haver educação sem escuta? Se educação tem a ver com se formar e se fazer sujeito na interlocução, na interação, então não é a escuta condição para o educar(se)?

Nos nossos dias, o educativo sofre cada vez mais com a falta de escuta, seja no que tange às políticas públicas, as quais dificilmente ouvem o que professores e profissionais da educação têm a dizer e a ensinar, seja na elaboração dos currículos e programas, que cada vez mais são impostos de cima para baixo aos professores, seja na relação professor-aluno, na qual, muitas vezes, o que e como vai ser trabalhado

raramente é discutido com o estudante. O “é assim mesmo” vai ratificando a ausência e discussão coletiva, o esvaziamento do diálogo, mas os sujeitos cotidianos vão, ao mesmo tempo, abrindo brechas, refutando, imprimindo suas falas. Não apenas professores e profissionais de educação, mas também as crianças com suas palavras, gestos e silêncios vão nos dando pistas, forçando à escuta, tal qual na cena que agora compartilhamos, vivenciada por um dos autores deste texto, em uma escola pública na zona norte da cidade do Rio de Janeiro:

Era uma terça-feira de junho de 2013 cuja data exata não consigo recuperar. Eu pedira para as crianças fazerem uma pesquisa sobre seus bairros na sexta-feira anterior e na segunda-feira não tinha havido aula. Cada um falou o bairro onde mora e eu anotava no quadro. Após esse movimento, sorteei e chamei cada criança para encontrar e marcar seu bairro no mapa da cidade do Rio de Janeiro. Foi uma festa! Elas ficaram contentes e queriam ajudar umas às outras. Fizemos esse movimento. Após esse momento, pedi que sentassem nos seus lugares para copiar os 17 nomes de bairros (as crianças moravam em 17 bairros diferentes, pois alguns se repetiam entre os 20 alunos). Listei-os no quadro e pedi que começassem.

Alguns minutos depois, Rafael da Silva, um menino que ainda precisava de mais ajuda para escrever, contudo copiava do quadro sozinho, foi até onde eu estava, com o caderno na mão, e me disse:

- *Tio, tô cansado! Não quero copiar mais isso não.*

Eu insisti que copiasse, mas ele resistiu. Então falei:

- *Olha, todos os seus amigos estão copiando... Por que você não vai copiar? Só você não vai ter o nome do bairro de todo mundo no caderno?*

- *Mas eu não quero...* – ele retrucou.

- *Mas é importante, Rafa.* – insisti ainda.

- *Mas para que eu tenho de copiar isso?*

Mas para que eu tenho de copiar isso?... Essas palavras ecoaram, deslizaram e se espicharam segundos adentro - os segundos mais longos que já experienciei. Diante daquela pergunta, muitas das discussões vividas na universidade e no grupo de pesquisa do qual faço parte desde 2009 vieram à minha cabeça. Então eu, que há muito venho me desafiando a pensar, com meus pares, a possibilidade de uma alfabetização outra, reforçava a mera cópia? E o pior: não percebia que o fazia? Naquele momento, com a fala daquele menino, consegui perceber o que não podia sozinho. Rafael me abriu os olhos para a incoerência entre o que propunha como atividade e a concepção de alfabetização que venho me desafiando a viver e defendendo. Respirei fundo e respondi:

- *Boa pergunta. Eu também não sei por que você tem de copiar o nome*

desses bairros todos... Você me fez uma pergunta difícil.

- Mas eu preciso copiar?

Sorri. Ele entendeu. Pegou uma folha em branco e foi desenhar. (Caderno de campo).

A pergunta de Rafael da Silva inscreve uma pausa, opera um deslocamento. Ao ouvi-la, o professor estranha a si mesmo e à sua prática. Seu gesto vem na impossibilidade de resposta; vem como silêncio, como sorriso. Escuta porque, talvez, tenha abandonado o lugar da certeza, do poder. Parece-nos que a escuta só se faz possível na relação na qual existe abertura, diálogo, incerteza. Se somos encerrados em verdades incontestes, como se abrir à escuta do outro?

Não será a escola democrática aquela que exige o exercício da escuta? Se pode falar em democracia enquanto afirmação das singularidades e das potências de qualquer um fora da relação dialógica? Por isso insistimos nos gestos – de escuta, de abertura, de diálogo. Gesto como algo que sustenta e profana (OLARIETA, 2016) o ato mesmo de educar, que almeja desbotar os contornos da reta certa e tão bem desenhada do ensinar canônico, rasgar o manual metodológico do fazer rigorosamente estruturado, alargar e indagar a ideia de um ensino como linha de produção. Portanto, uma educação que se ocupa dos restos, rastros, marcas e minimezas. Por isso **procura** – por aquilo que se inventa no ato mesmo de procurar, isto é, se produz à medida que se lhe atribui sentido; **escuta** – possibilidade de enxergar nos refugos, nas coisas ínfimas (tão fatigadas pela sua aparente inutilidade) a potência, a riqueza e a beleza daquilo que irrompe e interrompe nosso pensamento do mesmo modo como estamos habituados a experimentá-lo; **abertura** – a que a surpresa e o acontecimento transformem ou inquietem nosso olhar, nossos sentidos; e **encontro** – com a alteridade, que nos retira do lugar de onde estamos (geográfico e conceptual), seja por meio de falas, silêncios, presenças, ausências, ditos, não ditos...

Sobre isso Rafael da Silva, criança negra de classe popular, nos ensina tão bem. Sua lição é esta: na experiência, com sua pergunta, ele nos ensina e convida a sermos melhores professores. Sim, Rafael, uma criança de sete anos era, naquele momento, um outro potente na formação docente! Isto porque nós, professores adultos, tal qual as crianças, aprendemos, hoje, com ajuda, o que amanhã seremos capazes de fazer

sozinhos, conforme propõe Vigotski (1994) com sua “zona de desenvolvimento próximo”. E não somos apenas nós quem atuamos e potencializamos a aprendizagem das crianças. Elas, a todo o momento, nos dão pistas, sinalizam, nos provocam a pensar e a pensar-nos; provocam-nos a tornamo-nos outros em relação a nós mesmos.

Aqui, talvez, mais uma afirmativa acerca da escola democrática: aquela em que o *aprenderensinar*⁴ é um processo compartilhado e dialógico, onde todos aprendem com todos – crianças e adultos. Uma escola na qual o pensamento leva à pergunta, e o indagar e o estranhar são ações necessárias para alargar nossos modos de ver e compreender o mundo.

Ao apostar nas perguntas e não nas respostas, ao perseguir o pensar e não o saber⁵, a escola democrática busca manter viva a conversa; não lograr nenhuma síntese, nenhuma conclusão, nenhum conhecimento definitivo. Também não busca receitas e modos universais por meio dos quais se possa ensinar tudo a todos, como na máxima comeniana. Não! Trata-se, talvez, tão somente de produzir sussurros, convites murmurados levemente aos ouvidos, para que cada um, em sua singularidade, em seu ser qualquer, com sua língua, com suas experiências vividas, em seu estar sendo, possa tomar nas mãos sua própria formação, desde dentro, desde as sensações e sentimentos que lhe atravessam, e fazer do encontro algo para si mesmo, algo consigo mesmo. Não de fora para dentro violenta e arbitrariamente, porém, um processo que seja vivido no tempo singular, tempo da intensidade pessoal, da experiência.

Contudo, é preciso alguma dose de advertência, de cuidado, de atenção. Uma educação democrática, em primeira pessoa do singular e do plural, com assinatura e nome próprios, há que ter face, cheiro, presença. E isso não se alcança, talvez, sob a égide das bíblias das sagradas escrituras metodológicas ou dos sermões uniformizantes do método. Precisamos tomar alguma distância, colocarmo-nos nus, ainda que cientes de que “a nudez não é um estado, mas um acontecimento” (AGAMBEN, 2014b, p. 101). Será que podemos provocar o acontecimento? Certamente não, sobretudo se ele é

⁴ Entendemos, com Paulo Freire (2008) e Carmen Sanches Sampaio (2008), que aprender e ensinar são processos indissociáveis, por isso a opção pela juntabilidade: *aprenderensinar*.

⁵ Vale lembrar que “*pensar*” é o ato de colocar problemas, enquanto que “*saber*” designa apenas a generalidade do conceito ou a calma posse de uma regra de solução. (LÓPEZ, 2008, p. 63. Grifos do autor).

aquilo que vem sorrateiro, suspende o tempo, interrompe o fluxo das horas e, como nos fala Derrida (2012), “cai no colo”.

Sim, não podemos provocar o acontecimento, mas podemos nos preparar para ele: nos colocar em alerta, abrir-nos à possibilidade de escuta daquilo que não procuramos nem vemos, estar dispostos a nos desnudar. Porque, na verdade, “há somente o pôr a nu, apenas a gesticulação infinita que retira do corpo a veste e a graça” (AGAMBEN, 2014b, p. 114). Se alguém não é capaz de nudez, talvez não seja capaz de suportar o peso do acontecimento ao cair-lhe sobre o colo, pois, para suportá-lo, há que ser hospitaleiro (DERRIDA, 2012), que aceitar sua visita a qualquer momento, sem condições, sem pedir em troca. O acontecimento, como possível de experiência, instaura um corte entre o sujeito e a percepção de si mesmo no ato, ou, talvez, construa uma ponte que faz o sujeito passar pelo corte entre si, o que acredita, e seus atos, possibilitando que ele se reexamine e se reaproxime de si de outra maneira. Daí o estranhamento de si, da ação, do fazer, do pensar – como a fala de Rafael para seu professor, um acontecimento que, justamente porque acontecimento, produz deslocamento... E demanda escuta!

EDUCAÇÃO OUTA: UMA EDUCAÇÃO QUE VEM

Nesse sentido, pensar a educação e a escola desde o lugar da democracia, desde o lugar do reconhecimento das singularidades dos sujeitos que as compõem nos remete ao pensamento de Giorgio Agamben, filósofo italiano contemporâneo cuja produção tem se dedicado a pensar sobre diversas questões como economia, soberania, direito etc.

Em um contexto de suposto êxito do capitalismo enquanto projeto social frente ao esfacelamento dos sonhos e esperanças de uma comunidade outra, de base socialista, à luz das experiências políticas de tal sorte na Europa, sobretudo na União das Repúblicas Soviéticas Socialistas (URSS), Agamben lança seu livro *A comunidade que vem*. Nele, tece uma reflexão distinta das até então disponíveis, deslocando a comunidade do lugar do “comunitarismo” e pensando o sujeito como um sujeito que,

escapando à comunidade enquanto classe de iguais, ratifica sua singularidade irrepetível.

Assim, a comunidade “que vem”, em Agamben (2013), não é a sociedade dos iguais, dos mesmos, dos transformados em um conjunto. Tampouco é a sociedade – ou a comunidade – do futuro. Ela é profanação e é agora; não se deixa programar, não se deixa angariar. “Que vem”, neste sentido, é o que está sempre chegando (ANTELO, 2013), se construindo, se fazendo e refazendo; é aquela que, como na epígrafe, desloca as coisas um pouquinho do lugar. Que vem é o que profana o estar e o ser. Faz-se **estando, sendo**. Ela é, também, “decreativa, inoperante e impolítica” (*Idem*). A comunidade que vem, portanto, implode as identidades enquanto essência – não existe o é, somente o sendo. Na comunidade que vem, a essência, se há, é gerúndio e, porque o é, é singular, qualquer, não obedece a manuais, sumários ou compêndios:

Qualquer é a coisa *com todas as suas propriedades*, nenhuma das quais constitui, porém, diferença. A in-diferença com respeito às propriedades é o que individua e dissemina as singularidades (...). Assim como a palavra humana justa não é nem a apropriação de um comum (a língua) nem a comunicação de um próprio, do mesmo modo o rosto humano não é nem o individuar-se de uma *facies* genérica nem o universalizar-se de traços singulares: é o rosto qualquer, no qual o que pertence à natureza comum e o que é próprio são absolutamente indiferentes. (AGAMBEN, 2013, p. 27. Grifos do autor).

Posto desse modo, temos que o sujeito não é um espelho da diferença, de uma diferença, porque esta inexistente fora da relação entre sujeitos. Ela é entre. Temos, também, que a comunidade que vem está e não está, virá e não virá. Ela é justamente o ponto de inflexão que impossibilita a completude e instaura a complexidade; abre a própria comunidade à transformação, porque manter-se como comunidade que vem é também manter-se em aberto, ao lado (isto é, com um espaço ao lado para que outras existências se façam presentes em seu ser qualquer), resistindo ao sujeito que aí está como parte do coletivo enquanto “classe”, “conjunto”. E essa resistência à “classe” se dá, justamente, pela impossibilidade de aceitação de quaisquer conjuntos que possam apagar o rosto, o nome singular de cada sujeito em prol de uma comunidade sob a

insígnia de uma identidade comum compartilhada; não existe identidade, mas identidades; não existe um singular edificante do Uno, mas um singular-plural, aquele que ratifica a diferença enquanto relação e aponta, em seu âmago, à multiplicidade, ao qualquer: “não há nada fora da relação de diferenças e diferendos; nada se basta; neste sentido não há nada “em si”; só efeitos de diferenças; algo só é a partir do rastro de outro” (HEUSER, 2008, p.79. Grifo da autora).

A comunidade que vem deseja o sujeito qualquer: aquele que é, em sua essência, a negação da existência de uma essência sacralizante. Ele é singular, de carne, osso e desejos.

Utilizando-nos da imagem do “que vem” em Agamben, pensamos em uma educação outra como uma educação que vem, isto é, uma educação preocupada em manter aberto espaço para que os sujeitos possam se afirmar enquanto tal, em suas singularidades, com suas temporalidades, assinaturas, nomes próprios. Uma educação em que abdicar de si mesmo e de sua cultura não seja a condição de pertença a um grupo majoritário.

Portanto, estamos falando de uma educação que deixa aberto o espaço ao lado para outras existências... Como *o que vem*, como o que instaura o questionamento, ela é um espaço aberto, dedicado a qualquer (a todos e a qualquer um), com sua face, sua fala, seu sotaque, seu corpo, sua corporeidade, sua presença. Não se trata de uma *espaçotempo* de busca por iguais, para uma conversação numa língua conhecida cujas texturas, sabores e tons já sejam antevistos e contidos pelo idioma. Ao contrário, trata-se de um encontro movido na diferença, pela multiplicidade, pela singularidade irrepetível de cada pessoa que ali se encontra e que, no entanto, faz da escola, de cada escola, exatamente o que está sendo. “Se o todo é mais e menos que a soma das partes”, como nos ensinou Edgar Morin e sua teoria da complexidade (1996), a escola é mais e menos do que cada um que ali está; cada sujeito, a cada dia, conforma-a – forma-a com o outro. Não seria isso uma educação democrática, na perspectiva da singularidade e do reconhecimento das diferenças?

REFERÊNCIAS

Revista Communitas V1, N2, (Jul-Dez) 2017: Relações de poder e formas de resistências na educação e na literatura

AGAMBEN, G. **O amigo e O que é um dispositivo?** Chapecó, SC: Argos, 2014a.

_____. **Nudez.** Belo Horizonte: Autêntica, 2014b.

_____. **A comunidade que vem.** Belo Horizonte: Autêntica, 2013.

ALTHUSSER, L. **Aparelhos ideológicos de estado:** Nota sobre os aparelhos ideológicos de estado. 3 ed. Rio de Janeiro: Graal, 1985.

ANTELO, R. Apresentação. In: AGAMBEN, Giorgio. **A comunidade que vem.** Belo Horizonte: Autêntica, 2013.

CERTEAU, M. de. **A Invenção do Cotidiano:** Artes de fazer. 13ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

CLANDININ, D. J.; CONELLY, F. M. **Pesquisa narrativa:** experiência e história na pesquisa qualitativa. Uberlândia: EDUFU, 2011.

DERRIDA, J. Uma certa possibilidade impossível de dizer o acontecimento. **Revista Cerrados**, v. 21, n. 33, 2012.

_____. **Posições.** Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

FOUCAULT, M. **Ética, sexualidade, política:** Ditos & escritos V. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2004.

_____. **Vigiar e Punir.** 27. ed. Petrópolis: Vozes, 1987

FREIRE, P. **A importância do ato de ler:** em três artigos que se completam. 43ª ed. São Paulo: Cortez, 2008.

HEUSER, E. M. D. No rastro da Filosofia da diferença. In: SKLIAR, C. (org.). **Derrida & a Educação.** Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

LÓPEZ, M. V. **Acontecimento e experiência no trabalho filosófico com crianças.** Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

MAFFESOLI, M. **A república dos bons sentimentos.** São Paulo: Iluminuras; Itaú Cultural, 2009.

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

MORIN, E. Epistemologia da complexidade. In: SCHNITMAN, D. F. (org). **Novos Paradigmas, Cultura e Subjetividade.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

Revista Communitas V1, N2, (Jul-Dez) 2017: Relações de poder e formas de resistências na educação e na literatura

OLARIETA, B. F. **Gestos de escrita**: pesquisar a partir de uma experiência de filosofia na escola. Rio de Janeiro: NEFI, 2016.

RANCIÉRE, J. **O ódio à democracia**. São Paulo: Boitempo, 2014.

SAMPAIO, C. S. **Alfabetização e formação de professores**: Aprendi a ler (...) quando misturei todas aquelas letras ali. Rio de Janeiro: WAK, 2008.

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

_____. **Pedagogia (improvável) da diferença**: e se o outro não estivesse aí? Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

VYGOTSKY, L. V. **A formação social da mente**: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. 5ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 1994.

Escola e democracia: gestos para pensar uma educação outra

Resumo: A partir de narrativas de experiências de sala de aula dos autores do texto – ocupando os lugares de estudantes e professores –, este texto se dedica a pôr em questão determinada construção de imagem da escola pública de educação básica tornada hegemônica e defendê-la como espaço onde se faz presente a democracia rancieriana. Para dismantelar abafamentos, invisibilizações, violências e negações produzidos sobre a escola, o texto busca, nas minimezas das situações cotidianas, sinais da complexidade da vida, das ações e, principalmente, da complexidade que é encarada como constitutiva da escola, aproximando-nos, então, de uma tentativa de escuta e compreensão, ainda que parcial, da grande cacofonia muda que a escola é. Para tanto, faz uso de ideias como a de gesto agambeniano e de acontecimento e hospitalidade derridianos.

Palavras-chave: Cotidiano escolar; democracia; experiência.

School and democracy: gestures to think another education

Abstract: Using the author's narratives of experiences lived in the classroom – occupying the roles of students and teachers –, this text is dedicated to questioning the construction of an image of the public school of basic education made hegemonic and to defend it as a space where Rancierian democracy is present. In order to dismantle smotherings, invisibilizations, violence and denials produced about the school, the text seeks, in the daily situations, signs of the complexity of life, of actions and, above all, of the

complexity that is seen as constitutive of the school, approaching, then, an attempt of listening and understanding, although partial, of the great mute cacophony that the school is. In order to do so, it makes use of ideas such as the agambenian gesture and of derridian event and hospitality.

Key words: Every day school life; democracy; experience.

Escuela y democracia: gestos para pensar una educación outra

Resumen: El texto toma dos narrativas de experiencias de aula de los autores - ocupando los lugares de estudiantes y profesores -, para poner en cuestión una determinada construcción de imagen de la escuela pública de educación básica (hecha hegemónica) y defenderla a la escuela en cuanto espacio donde se hace presente la democracia rancieriana. Pone en cuestión procesos de invisibilización, violencias y negaciones producidos sobre la escuela buscando en las pequeñas situaciones cotidianas indicios de la complejidad de la vida, de las acciones y, sobre todo, de la complejidad constitutiva de la escuela, acercándonos, entonces, del intento de escucha y comprensión, aunque parcial, de la gran cacofonía muda que es la escuela. Para eso, el texto utiliza ideas como la de gesto agambeniano y de acontecimiento y hospitalidad derridianos.

Palabras clave: Cotidiano escolar; democracia; experiencia.

Submetido em Julho de 2017
Aprovado em Outubro de 2017