

## **O CASO DE REALENGO: REFLEXÕES PARA A ESCOLA**

**Terezinha Maria Schuchter**

**Departamento de Educação, Política e Sociedade – CE/UFES**

**terezaschuchter@yahoo.com.br**

A chacina de Realengo é algo que deveria nos fazer refletir sobre as práticas que produzimos como professores no espaço escolar. A racionalidade moderna produziu e nós continuamos a reproduzir uma forma de pensamento parecido com a doença do assassino, que é um pensamento partido, dualista, classificatório, esquizofrênico: julgamos as pessoas, os fatos, a realidade a partir de dicotomias: certo/errado, normal/anormal, belo/feio, moral/imoral, inferior/superior, e outras. Com isso, pensamos e descrevemos a realidade, a partir de um paradigma, que é branco, eurocêntrico, cristão, heterossexual, ocidental, dominante, predatório, colonizador. O que não cabe dentro deste paradigma é dado como inexistente. O que é diferente é caracterizado como anormal.

Os jovens que conheceram Wellington, narraram práticas preconceituosas, discriminatórias, vexatórias, constrangedoras, às quais ele foi submetido na escola. Talvez estas práticas tenham passado despercebidas entre os profissionais que lá atuavam. Por quê? O Wellington não cabe dentro do paradigma, que temos e desejamos de aluno. Como afirmaram os jovens, ele era tímido, introvertido, calado, esquisito – simplesmente - diferente. Produzimos a invisibilidade dos alunos “diferentes”, que nós afirmamos serem “anormais”. Ignoramos suas existências.

Estas práticas consolidam e legitimam uma determinada ordem que, mediante uma formação discursiva e de uma prática política, tende a nos induzir à desvalorização e banalização da vida, à naturalização da exclusão social por processos que, muitas vezes, ocorrem dentro da própria escola, pela não garantia de princípios constitucionais, entre os quais a igualdade de acesso e permanência na escola, a liberdade de aprender, o pluralismo de idéias, entre outros. Exclusão por mecanismos de seleção e de avaliação e, ainda, pelo estabelecimento e cumprimento de um currículo prescrito que nem sequer retrata a vida vivida por nossas crianças e jovens e que muito menos produz a vida vivida em outros espaços, a qual se constitui com os saberes e os fazeres cotidianos. Desta forma reproduzimos um pensamento esquizofrênico como a doença do assassino, conseguimos até criar dois mundos: o da escola e o da vida!

Com isso, não quero dizer que a escola não produz vida. Produz sim, mas dentro do que a sua rotina burocrática permite – o que é sinônimo, na maioria das vezes, de artificialidade, assimilação e reprodução de conhecimentos, princípios e valores que estejam adequados ao paradigma da racionalidade dominante, que caibam dentro dessa racionalidade. Assim, o que escapa a esse modelo é desconsiderado, deslegitimado, e, por isso, torna-se desconhecido, desperdiçado (SANTOS, 2000). Isso faz com que a vida pulsante, potencializadora de ações, emoções e sentimentos, que poderia qualificar o trabalho da escola, dando a ele o caráter de produção, inventividade, criação e prazer, acontece fora do que é estabelecido como currículo prescrito, como conhecimento legitimado no contexto escolar, ou seja, acontece no recreio, nas relações que se dão nos olhares e entreolhares, nos gestos e nas posturas corporais, no silêncio na sala da aula, que não é mudo, mas uma forma de não concordar com muito do que é produzido. Com esse movimento, a escola aparta a vida – que se produz e reproduz pela cultura – do conhecimento. Para que essa forma de vida se concretize dentro dos muros da escola, é preciso que ela aconteça nas margens, na periferia da escola, nas burlas, nas táticas que tanto os alunos quanto os professores buscam para continuar sobrevivendo e para superar a artificialidade instituída da rotina escolar.

Assim, tanto o conhecimento quanto a cultura – não desconsiderando aqui que cultura é uma forma de conhecimento e que conhecimento é uma forma de cultura – são trabalhados como algo cristalizado, a-histórico, descontextualizado. A racionalidade dominante nos privou do direito de conceber e de reconhecer que ambos são produções humanas, históricas, processuais, isso porque a “ciência moderna consagrou o homem enquanto sujeito epistêmico, mas expulsou-o enquanto sujeito empírico”, o que deu origem a “um conhecimento objectivo e rigoroso”, que, tendo essas características, não podia “tolerar a interferência de particularidades humanas e de percepções axiológicas. Foi nesta base que se construiu a distinção dicotômica sujeito/objeto”. Essa distinção que “garante a separação absoluta entre condições do conhecimento e objecto do conhecimento” (SANTOS, 2000, p. 81 – 83).

Daí a idéia de que na escola não se produz ou de que não se deve produzir, mas apenas reproduzir algo que alguém absolutamente isento de pretensões ou de interesses descobriu por meio de sua genialidade. Não é por acaso que a lâmpada acesa se tornou um dos símbolos da invenção. É quase um retorno à Idade Antiga, quando o conhecimento era

concebido como obra divina, obra de seres iluminados. A diferença está no sujeito soberano, autônomo e absoluto que a modernidade criou e a quem deu plenos poderes para, por intermédio da ciência, representar o mundo. Assim, o conhecimento se tornou sinônimo de quantificar, medir, testar. Só pode ser considerado conhecimento verdadeiro aquele passível de ser observado, mensurado, experimentado. É, pois, compreensível o fato de a matemática ter se tornado “não só o instrumento privilegiado de análise, como também a lógica da investigação, e ainda o modelo de representação da própria estrutura da matéria”. Isso nos fez acreditar que “o rigor científico afere-se pelo rigor das medições” (SANTOS, 2000, p. 63). Estava decretado “o apogeu da dogmatização da ciência” (SANTOS, 1989, p. 23).

Apesar de todos os avanços científicos e de todas as condições teóricas que geraram um movimento processual de desdogmatização da ciência – que culminou na crise epistemológica do paradigma da racionalidade dominante, no dizer de Santos (2000, p. 68), “não só profunda como irreversível” –, embora haja uma larga produção teórica, caracterizada como pós-moderna, e afirmemos que o momento é de transição, de passagem, de outro tempo, expresso pelo prefixo “pós”, ainda é possível observar uma escola que trabalha com o conhecimento reproduzidor dos principais traços do paradigma científico da racionalidade moderna, tais como: a separação entre natureza e ser humano, e, por conseqüência, a dualidade sujeito e objeto; a redução da complexidade, tomando-a como um todo homogêneo, dividindo, classificando e estabelecendo relações entre as partes, para explicar esse todo, que nada mais é que a relação causal entre as partes, e é por isso que tudo que não cabe como parte desse todo é desconsiderado; a formulação de algumas leis de acordo com regularidades observadas, como se fosse possível prever a ordem dos fenômenos; a generalização de um conhecimento que é universalmente válido, absoluto, imutável; a desconsideração de que o conhecimento é uma produção humana, datada, contextualizada, relativa, singular, o que causa o ato de apartar o conhecimento da vida; entre outros (SANTOS, 1989, 2000 e 2003).

De certo modo, chegar à conclusão de que muitas escolas ainda vivem dessa prática me angustia e me faz duvidar da importância do nosso papel como profissionais atuantes nos espaços institucionais de formação de professores. Estaríamos nós também reproduzindo, por meio do nosso trabalho, esses traços do paradigma dominante? Em caso positivo, o que estamos fazendo das teorias que produzimos? Em caso negativo, por que não conseguimos

que nossos alunos aliem a teoria às suas práticas em sala de aula? Será nossa prática tão artificial e desencantada quanto o paradigma dominante? O que estamos fazendo das teorias que produzimos? Não estamos dotando-as de sentido e significação de modo suficiente para que nossos alunos-professores as concebam como produção humana, como relacionadas com a vida, como lente, como ferramenta para compreender a complexidade da escola?

Como colocava inicialmente, é importante pensar a escola, a educação, o conhecimento, o currículo e a cultura como produção de vida. Não é possível superar o quadro teórico que fundamenta o paradigma dominante, caso o conhecimento e, por consequência, o currículo e a cultura permaneçam como categorias abstratas, apartados de quem os produz. Nesse sentido, a cultura tem uma grande contribuição, de uma forma ou de outra está sempre presente na vida das pessoas, nos dá a idéia de ser sempre uma obra que representa uma realidade, uma forma de viver. Ao mesmo tempo em que a cultura traz em si um forte componente simbólico, muitas vezes abstrato, é reveladora de uma forma de ser, de viver, de se relacionar, de se constituir, enfim, como uma forma de constituição material de um grupo social.

Não quero aqui criar uma dicotomia, muito menos desconsiderar que existe “a cultura” denominada como um “conjunto de obras artísticas”, como “patrimônio artístico”, acrescida da idéia de “criações” e/ou “criadores” (CERTEAU, 2003, p. 194); ou que cultura possa ser compreendida como “cultura-valor”, ligada ao cultivo do espírito, a um julgamento de valor; a “cultura-alma coletiva”, atribuída às formas de vida dos povos atingidos pela civilização; e a “cultura-mercadoria”, relativa à “produção de objetos semióticos” (GUATTARI e ROLNIK, 1996, p. 17). Quero discutir a cultura como produção das formas de vida que acontecem nas e a partir das relações num grupo social, no mundo. Silva (1999, p. 131-134) contribui nesse sentido, apontando que

a cultura é um campo de produção de significados no qual diferentes grupos sociais, situados em posições diferenciais de poder, lutam pela imposição de seus significados à sociedade mais ampla. A cultura é nessa concepção, um campo contestado de significação. O que está centralmente envolvido nesse jogo é a definição da identidade cultural e social dos diferentes grupos. A cultura é um campo onde se define não apenas a forma que o mundo deve ter, mas também a forma como as pessoas e os grupos devem ser. A cultura é um jogo de poder.

A partir do exposto, é possível conceituar cultura como negociação, interstício, diferença, produção. Cultura como a constituição de um jeito de ser/estar/relacionar. Como então pensar a relação entre cultura e conhecimento? Como seria possível captar na escola os sinais da produção dos alunos? Como relacionar essa produção com o conhecimento a ser trabalhado na escola? O exercício se torna ainda mais difícil quando se sabe que essa produção é irregular, incompleta, incomensurável, intervalar. Parafrazeando Nunes (2005, p. 45), diria que o professor tem que se tornar um poeta, porque o “poeta é um mediador. Os poetas sabem melhor das coisas porque lêem a vida nos seus interstícios”. O que deveria interessar à escola são esses interstícios, pois é o espaço em que as negociações são estabelecidas, os saberes/fazeres são constituídos, as relações são engendradas e as identidades tecidas na tensão entre o individual e o coletivo, e entre o que são as raízes e as opções que vão sendo feitas na teia dessas relações.

Compreender como essas teias são urdidas nos espaços intersticiais é uma questão que interessa na reflexão acerca da relação entre educação, cultura e, por conseguinte, currículo, porque, como supracitei, é nesse espaço que a vida dos sujeitos se revela e acontece, uma vez que esse é o espaço forjado pelos que sobrevivem às prescrições. Sendo assim, é o espaço que faz sentido a esses sobreviventes na escola, é o espaço que garante que a escola ainda tenha significação. Por quê? Nesses espaços os ritos formais e artificiais são substituídos pela celebração, pelo encontro e pelo confronto.

Fazer com que na escola exista esse denominador comum, esse lugar de encontros e celebrações verdadeiras e significativas é pensar a escola como lugar onde ocorra o “fluxo afetivo, as manifestações estéticas, os movimentos éticos, em resumo, toda ordem do sensível, do sensual, do colorido, do dionisíaco, que é também a marca da cultura” (CARRANO, 2002, p. 152). E a marca da cultura é precisamente a marca constitutiva dos nossos alunos, pois é a marca da vida. Essa marca, na verdade, significa a abertura aos múltiplos e plurais saberes e fazeres que constituem a vida cotidiana, os quais o conhecimento moderno negligencia, desconsidera e por isso desconhece. E “sendo um conhecimento mínimo que fecha as portas a muitos outros saberes sobre o mundo, o conhecimento científico moderno, é um conhecimento desencantado e triste que transforma a natureza num autômato” (SANTOS, 2000, p. 73). Talvez muitas escolas tenham se transformado num lugar desencantado, triste, violento, sem laço, sem pertencimento, sem prazer, sem potência, causador de tanta apatia. Assim, somando-se à

questão da produção do conhecimento as outras questões internas da escola – a falta de tempo e espaço na escola para estudo, planejamento, partilha de experiências, dores, sofrimentos, alegrias e conquistas, falta de condições de infra-estrutura, que compõem as políticas de desvalorização da escola pública e, por conseqüência, de desvalorização dos profissionais da educação – mais as condições sociais, políticas e econômicas externas, não há como não produzir doenças, em vez de experiências de criação, inventividade, ludicidade e alegria.

É então nesse contexto que a escola está inserida, cabendo ainda salientar que tudo isso tem que ser pensado a partir da complexidade característica da realidade atual, que é plural, polifônica, multifacetada, mutável. É a partir disto que precisamos pensar a escola. Por que o movimento no interior da escola, no que diz respeito à organização do trabalho, em suas mais variadas faces, que é a organização do ambiente, do trabalho didático-pedagógico – seleção de temas, currículos, atividades, materiais didáticos, metodologias, entre outros, parece desconsiderar todas as transformações e demandas colocadas pela sociedade no momento, continuando a produzir uma prática que legitima apenas um discurso, que é o da racionalidade moderna. É nesse sentido que costumo afirmar que se produz uma separação entre a vida vivida na escola e a vida vivida pelos alunos fora da escola. E tudo que é reproduzido no espaço escolar não ganha significação, é artificial, acaba ficando apenas na esfera do instituído, do prescrito, do determinado. Para o aluno é como se houvesse dois mundos: o da escola e o da vida. Dessa dicotomia surgiu a necessidade de refletir sobre conhecimento, cultura e currículo, nas relações que são possíveis entre conhecimento, cultura e currículo, e sobre o significado de conhecimento, cultura e currículo.

Essa reflexão é fundamental para compreendermos muitas outras questões, dentre as quais destaco: por que elegemos um conteúdo em detrimento de outro e o legitimamos como currículo escolar? Por que privilegiamos, em termos de carga horária, algumas áreas do conhecimento? Por que muitas vezes nossos alunos não conseguem estabelecer relação entre o conhecimento trabalhado na escola e a sua própria vida?

Podemos observar que são questões relacionadas com a história da produção do conhecimento. Até a Idade Média, o conhecimento era considerado uma obra divina. Era o Teocentrismo, ou seja, um Deus e/ou uma vontade divina se constituíam como explicação de todos os fenômenos naturais e sociais. O conhecimento era dado, então, como algo divino, absoluto, imutável, a-histórico. Essa ordem vai sofrer certo abalo apenas a partir do

século XV, momento em que sucessivos acontecimentos inauguram um novo período do processo histórico, denominado Idade Moderna, entre os quais podemos citar: a Expansão Marítima e a Revolução Comercial, o Renascimento Cultural, a Reforma Protestante, o Iluminismo. Já em fins do século XVIII, período considerado como Idade Contemporânea, a Europa será o palco de transformações profundas que vão por fim à ordem anterior, instituindo um “novo” regime político e econômico. Aconteceram a Revolução Francesa, a Revolução Industrial e a difusão do Liberalismo como uma doutrina social e política.

Um fator foi decisivo para todas essas transformações. Enfatizava-se a necessidade de superação da antiga ordem, que deveria ser substituída por uma organização social, política e cultural, “laica (não eclesiástica), racional e científica, sobretudo não-feudal”. Com o destaque quero frisar que o homem vai passar a ser visto como um sujeito capaz de produzir formas de conhecimento sobre o mundo por meio da ciência. O Positivismo foi uma das correntes filosóficas que preconizou que o mundo poderia ser explicado a partir da ciência.

Se até na Idade Média o conhecimento era considerado divino, o que ocorreu a partir daí foi a dogmatização da ciência, porque passa a ser considerado ciência e conhecimento apenas o que pode ser medido, testado, comprovado, quantificado, experimentado, por isso o rigor científico deveria estar

fundado no rigor matemático, é um rigor que quantifica e que, ao quantificar, desqualifica, um rigor que, ao objetivar os fenômenos, os caricaturiza. É em suma e finalmente, uma forma de rigor que, ao afirmar a personalidade do cientista, destrói a personalidade da natureza (SANTOS, 2000, p. 73).

Assim, o conhecimento permanece com a característica de algo absoluto, cristalizado, a-histórico, descontextualizado. A racionalidade dominante nos privou do direito de conceber e de reconhecer que a ciência é uma produção humana, histórica, processual, o que deu origem a “um conhecimento objectivo e rigoroso”, que, tendo essas características não podia “tolerar a interferência de particularidades humanas e de percepções axiológicas. Foi nesta base que se construiu a distinção dicotômica sujeito/objeto”. Essa distinção “garante a separação absoluta entre condições do conhecimento e objecto do conhecimento” (SANTOS, 2000, p. 81 - 83). É essa distinção que aparta o conhecimento da vida, que aparta quem produz conhecimento da vida que é vivida com intensidade em todos os espaços sociais. Assim, acaba por acontecer um movimento em que a teoria se

desvincula da prática e a prática da teoria. A teoria não é usada como ferramenta para compreender e intervir na realidade. E o que acontece com a escola? O sentimento é o de que as teorias gravitam sobre a escola, mas não aterrissam no chão da escola, não entram na sala de aula. Daí tantos congressos e artigos para discutir a relação entre teoria e prática na formação do professor.

Dessa forma, apesar de o prefixo “pós” ser utilizado para caracterizar um período de produção científica posterior à ciência moderna, é possível observar em algumas escolas condições de produção do conhecimento muito próximas às da ciência moderna. Mesmo considerando as inadequações, as controvérsias e as ambigüidades sobre a denominação pós-modernidade, é fato que vivemos um momento de instabilidades e de mutações. E tudo isso, somado às condições políticas, econômicas e sociais, leva-nos a um constante interrogar-se sobre a função social da escola, a construção do conhecimento e o significado do conhecimento escolar na vida dos nossos alunos. No sentido de aprofundar essas questões, muito tem sido produzido teoricamente no campo do conhecimento sobre currículo. Abarcar toda essa produção e pensar a nossa escola são grandes desafios.

As contribuições teóricas desse campo de conhecimento têm apontado para a crença de que o aluno aprende/ensina nas relações processuais, nas interligações existentes entre os campos de conhecimento, mas também indicam que o conhecimento não pode mais ser considerado como algo dado, imutável, a-histórico. Conhecimento é produção humana, que se constitui a partir das nossas relações com o outro e com o mundo, ou seja, é uma produção cultural, por isso contextualizada, singular, humana e relativa. Portanto, não pode ser transmitido, repassado, para ser assimilado e reproduzido em uma avaliação escrita. Os alunos precisam vivenciar a experiência de produzir conhecimento. E considerar o conhecimento como uma produção cultural que se constitui a partir das nossas relações significa dizer que todos nós, alunos e professores, produzimos conhecimento; que na comunidade onde a escola está inserida há quem produza conhecimento; que na rua existe produção de conhecimento; que nas relações estabelecidas pelo aluno com os outros fora do espaço escolar também se produz conhecimento. Isso significa que não há como trabalhar em sala de aula apenas com o que cabe dentro do paradigma da racionalidade dominante, que nós, professores, legitimamos como currículo escolar. Considerar que apenas isso é conhecimento significa desconhecer, desperdiçar, desconsiderar todos os saberes e os fazeres produzidos no cotidiano.



As teorias pós-críticas surgem no sentido de problematizar essas questões e imprimir outra concepção ao conhecimento, ao currículo e à cultura. O conhecimento passa a ser concebido como uma produção humana, por isso cultural, porque depende das condições de produção de quem o produz, do lugar social de quem o produz, do grupo social de pertencimento de quem o produz. É importante destacar que quando afirmo que conhecimento é uma produção cultural e que cultura é uma forma de se constituir, de viver e de pertencer a um grupo social, reafirmo: não estou desconsiderando os diferentes sentidos que historicamente foram e ainda são atribuídos à palavra cultura. Assumo o conhecimento como uma forma de produção cultural, no sentido de tomar a cultura e o conhecimento como formas de produção e manifestação da vida. A implicação disso para a escola é que, como instituição, ela deve estar aberta às diferentes formas de produção cultural, às diferentes formas de conhecimento reveladas nessa produção. Assumo conhecimento como uma forma de produção cultural, porque a cultura pode vir a se tornar o laço na relação entre conhecimento-vida, escola-sociedade, aluno-professor; o laço de que precisamos para essa relação se tornar efetiva, significativa, próxima e real. Volto a dizer: a cultura, o trabalho com as diferentes formas de cultura foi o diferencial nas experiências que denominei instituintes. O trabalho a partir da cultura fez dessas experiências um diferencial em relação aos modelos educacionais prescritos, formais, ritualísticos, burocráticos e instituídos.

Ao assumir esse posicionamento, quero dizer que a escola precisa então dialogar com e a partir das diferenças culturais, que a educação tem que ser intercultural, porque não se trata de aceitar ou conviver com o outro que é diferente, ou de tratar o diferente como exótico ou como um estereótipo, ou então como alguém que foi privado de algo que eu tenho que completar, preencher. A postura de aceitação do outro, de integração do outro na cultura que hospeda, são perspectivas próprias ao multiculturalismo acrítico, que se esgota na visibilidade e tolerância da diferença (CARVALHO, 2005, p. 103).

É preciso, pois, construir procedimentos teórico-metodológicos, capazes de desvelar, recuperar, dar visibilidade aos discursos, às práticas, aos saberes e aos fazeres que foram negligenciados, silenciados, tornados inexistentes e, por isso, desperdiçados, não legitimados na escola e na sociedade.

Na realidade diversa e plural que vivemos, não cabem mais pensamentos e práticas que segregam. Precisamos praticar a educação inclusiva. Isto não significa apenas afirmar que

“todos são iguais perante a lei” e por isso têm o direito à educação. Praticar a educação inclusiva não significa receber o outro diferente na escola e tolerá-lo, fazendo com que incorpore a cultura dos normais. Praticar a educação inclusiva é acolher o outro, é preocupar-se com o outro, é nos abirmos para o encontro com o outro, é nos colocarmos como seres inacabados e abertos para a relação com o outro. É vivenciar a experiência do outro que é diferente. É permitir e criar condições para a existência plena dos diferentes. É fazer da escola lugar de comunhão entre as/das diferenças. Que o caso de Realengo seja para nós professores, uma lição, um alerta, que propicie uma reflexão sobre nossas práticas e sobre a necessidade de cuidar de forma amorosa das nossas crianças e adolescentes.

## 6 - REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

CARVALHO, J. M. **Boaventura de Souza Santos e Paulo Freire: algumas aproximações.** Encontro da Secretaria Municipal de Educação de Jaguaré: maio de 2004 (mimeo).

\_\_\_\_\_. Pensando o currículo escolar a partir do outro que está em mim. FERRAÇO, C. E. (org.). **Cotidiano escolar, formação de professores (as) e currículo.** São Paulo: Cortez, 2005.

NUNES, J. A . Teoria crítica, cultura e ciência: o(s) espaço(s) e o(s) conhecimento(s) da globalização. SANTOS, B. S. (Org.). **A globalização e as ciências sociais.** Campinas: Cortez, 2003.

NUNES, R. S. **Nada sobre nós sem nós: a centralidade da comunicação na obra de Boaventura de Souza Santos.** São Paulo: Cortez, 2005.

SANTOS, B. S. Introdução a uma ciência pós-moderna. Rio de Janeiro: Graal, 1989.

\_\_\_\_\_. **Pela mão de Alice: o social e o político na pós-modernidade.** 2 ed. São Paulo: Cortez, 1996.

\_\_\_\_\_. Para uma pedagogia do conflito. SILVA, L. H. **Novos mapas culturais. Novas perspectivas educacionais.** Porto Alegre: Sulina, 1996.

\_\_\_\_\_. **A crítica da razão indolente: contra o desperdício da experiência.** São Paulo: Cortez, 2000.

\_\_\_\_\_. Os processos da globalização. SANTOS, B. S. (Org.). **A globalização e as ciências sociais**. São Paulo: Cortez, 2003a.

SANTOS, B. S.; NUNES, J. A. . Para ampliar o cânone do reconhecimento, da diferença e da igualdade. SANTOS, B. S. (Org.). **Reconhecer para libertar: os caminhos do cosmopolitismo cultural**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003b.

\_\_\_\_\_. Para uma sociologia das ausências e uma sociologia das emergências. SANTOS, B. S. (Org.). **Conhecimento prudente para uma vida decente: um discurso sobre as Ciências revisitado**. São Paulo: Cortez, 2004.

\_\_\_\_\_. **Documentos de identidade**. Belo Horizonte, Autêntica, 2001.