

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS

FACULDADE DE EDUCAÇÃO

DISSERTAÇÃO DE MESTRADO

**ESCOLA E ACONTECIMENTOS: DESDOBRAMENTOS PROFESSORA-  
PESQUISADORA-MATERIAL DIDÁTICO**

AUTORA: ALEXANDRA MARSELHA SIQUEIRA PITOLLI

CO-AUTOR: PROF. DR. ANTONIO CARLOS RODRIGUES DE AMORIM

(ORIENTADOR)

FEVEREIRO DE 2004



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO

DISSERTAÇÃO DE MESTRADO

**Escola e Acontecimentos: desdobramentos  
professora-pesquisadora-material didático**

Autora: Alexandra Marselha Siqueira Pitolli

Orientador: Prof. Dr. Antonio Carlos Rodrigues de Amorim

Este exemplar corresponde à redação final  
da Dissertação defendida por Alexandra  
Marselha Siqueira Pitolli e aprovada pela  
Comissão Julgadora.

Data: 26/02/04

Assinatura:.....

Orientador

COMISSÃO JULGADORA:

---

---

---

---

2004

© by Alexandra Marselha Siqueira Pitolli, 2004.

**Catálogo na Publicação elaborada pela biblioteca  
da Faculdade de Educação/ UNICAMP**

Bibliotecária: Rosemary Passos - CRB-8ª/5751

F277m	<p>Pitolli, Alexandra Marselha Siqueira.</p> <p>Escola e acontecimentos : desdobramentos professora – pesquisadora – material didático / Alexandra Marselha Siqueira Pitolli. -- Campinas, SP: [s.n.], 2004.</p> <p>Orientador : Antonio Carlos Rodrigues de Amorim. Dissertação (mestrado) – Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação.</p> <p>1. Escolas. 2. Professores – Formação. 3. Material didático. 4. Etnologia. I. Amorim, Antonio Carlos Rodrigues de. II. Universidade Estadual de Campinas. Faculdade de Educação. III. Título.</p> <p>04-031-BFE</p>
-------	--

*“Deve-se deixar inundar pela alegria aos poucos – é a vida nascendo.  
E quem não tiver força, que antes cubra cada nervo com uma película protetora;  
com uma película de morte para poder tolerar a vida. Essa película pode consistir em  
qualquer ato formal protetor, em qualquer silêncio ou em várias palavras sem sentido.  
Pois o prazer não é de se brincar com ele. Ele é nós”.*

Clarice Lispector

Ao meu pai *in memoriam* e à minha mãe, que apesar das dificuldades, sempre acreditaram nos “estudos” como sendo o de melhor que poderiam me deixar para esta vida. Muita gratidão também pela paciência, amor e confiança.

Ao Itamar Assumpção *in memoriam*, porque sim.



## RESUMO

Esta dissertação de mestrado mantém uma forte relação com as discussões e teorizações do campo educacional sobre formação de professores e currículo. Sua organização metodológica inicial - pesquisa-ação - apoiou-se na formação de um grupo de professores de uma escola pública, partindo de movimentos de reflexão sobre as práticas pedagógicas e de utilização de um material didático sobre resíduos sólidos (lixo). O convívio intensivo por mais de um ano no cotidiano da escola com professores, alunos, atividades, rotinas, festas e surpresas foi desestruturante. A captura que a escola fez comigo e o transbordamento metodológico para a etnografia produziram o diferir que se expressa na dissertação em uma escrita como experimentação. O foco da pesquisa recaiu nos efeitos da construção metodológica, que desdobra e produz a hifenação: professora-pesquisadora-material didático. As idéias, conceitos e teorizações de Gilles Deleuze permitiram pensar esse processo como acontecimento, perpassado pelo desejo. Ainda há sim um imenso desejo de uma escola viva, um caos que pode viver bem. Os efeitos de uma pesquisa por assim dizer “gozosa” me permitem ver a disciplina como um retorno produtivo - a disciplina como diferença - e a experiência como uma forma de controle.

## ABSTRACT

This master's paper keep a strong relation with discussions and theories related to the educational field of teachers formation and curriculum. The initial methodological organization - research-action - was supported by the formation of a group of teachers from a public school, beginning with reflection movements about pedagogical practices and the use of didactic material about solid waste (trash). The intensive contact for over a year with the school's routine of teachers, students, activities, parties and surprises was overwhelming. I was captivated by the school and the methodological overflow to ethnography, yielded the difference expressed in the essay in an experimental writing. The research was focused on the effects of the methodological building, which unfolds and produces the hyphening: teacher-researcher-didactic material. The ideas, concepts and theories by Gilles Deleuze, led one to think of this process as a happening along with a desire. Indeed, there is still a great desire for a lively school, a positive chaos. The effects of a so to speak “enjoyable” research permitted me to see the discipline as a productive feedback - a discipline with a difference - and the experience as a kind of control.



## AGRADECIMENTOS

*“Cada uno de nosotros es una combinación única, una jugada de dados particular, un modo en el que la vida se presenta: nuestras esencias son particulares. La vida que hay en cada uno de nosotros es un grado de potencia, no es algo fijo y dado de una vez por todas, sino algo en continuo devenir, crecimiento y disminución. Sin embargo, cuando asumimos una identidad, sujetamos el desarrollo de nuestra potencia de vida a los deseos, las ideas y las formas de vida propias de esa identidad que se nos incorpora”.*

Maitte Larrauri; El deseo según Gilles Deleuze; p. 53

É por ter me encontrado com diversas combinações únicas, que esta dissertação se apresenta ao mundo da forma como é. Difícil agradecer, talvez seja mais fácil dizer que sou e estou absolutamente agradecida...

Ao Antonio Carlos, companheiro constante na aventura da pesquisa. Por permitir-me um pesquisar aventureiro e, mais ainda, aventurar-se junto comigo em minha formação. Não há mais palavras. Agradeço pelas suas múltiplas combinações únicas...

Ao Prof. Dr. Antonio Flávio Moreira, à Profa. Dra. Maria Inês Petrucci e ao Prof. Dr. Luiz Marcelo de Carvalho pelas contribuições durante a qualificação. Trouxeram muitas belas idéias para se ficar pensando melhor... Muito mais agradecida sinto-me depois da defesa, um grande acontecimento! Obrigada.

Aos professores que trabalharam comigo: Camilo, Flora, Gabriel, Romeu. Também aos alunos da 8ª A ou não. É também com eles e por eles que me (de)formo pesquisadora, professora, coordenadora... É também com e por eles que acredito na possibilidade de uma escola pública de qualidade; no processo educativo, como uma das formas de relacionamento humano mais gratificante, onde os dois lados aprendem, ensinam, sentem prazer, raiva, alegria, admiração, frustração...

Às minhas queridas sobrinhas e queridos sobrinhos, igualmente terríveis, por me presentarem com seus sorrisos, seus gestos e sua fúria, quando ao me chamar para participar de suas brincadeiras ouviam: *“Só quando eu terminar o mestrado, em 2015”*. Um beijo em cada um e em cada uma. Agora, já posso brincar...

As minhas irmãs e irmão, de quem a vida acabou tirando o prazer de estudar, mas colocando em troca o prazer de se dedicar à família e aos filhos. Obrigado pelo companheirismo, incentivo, compreensão e paciência em minhas tantas ausências...

Aos meus cunhados, uns demonstrando mais outros menos apoio, mas sempre "botando uma fé" na cunhada cdf da família.

Às amigas de toda hora, Maura, Mari, Zê, Simone, Sófis, Lu, Dene e Cibeleza por trazerem um colorido especial a todos os momentos desta pesquisa. Elas estão aqui em músicas, imagens e palavras. Agradeço de coração pela presença e compreensão, por compartilharem tanto os momentos de raiva e frustração como os tantos momentos de alegria incontida, que pedia ser urgentemente extravasada em tantas conversas e risadas... Obrigada por dividir comigo tantos sentimentos e emoções, como alegria, raiva, prazer, descobertas, estresse ...

À Cris, grande amiga dos tempos de e em Ubatuba. Também com ela pude viver todos os acontecimentos dessa pesquisa, mais especificamente quando me deliciava e me frustrava com a escola. Obrigada pelas risadas, pela companhia e pelos nossos passeios aventureiros à praia Brava da Almada. É para lá que íamos quando o desejo era deixar tudo o mais de lado para simplesmente passar o dia conversando e pensando na vida. Fazer isso de frente para o mar é mais gostoso...

Ao amigo de hoje e sempre: Kiko, que foi quem mais me incentivou para que retomasse meus estudos (ainda na graduação), pois acredita na possibilidade de "crescimento humano" – para todos os lados e direções – proporcionada pelo estudar...

A Mari, Gar e ao Caju, por me acolherem em sua casa na fase final da escrita e em diversos outros momentos deste estudo. Sem dúvida, foi naquela casa, em Piracicaba, que boa parte deste texto criou vida e veio ao mundo.

À Lu, Leila, Gui e Manu, por tantas "estadias" em Campis, pelos bate papos gostosos e pela acolhida, sempre calorosa. À família Pezzato de Pira, por tantos almoços de domingo e tardes inteiras lá em cima...

À Sueli Zutim, amiga de toda hora, pelo apoio, amizade, companheirismo e sinceridade. Sem dúvida, sua presença constante – mesmo virtualmente – em muito contribuiu para continuar com os trabalhos, quando desejava deixar tudo de lado...

Às pessoas do Grupo FORMAR Ciências (professores, alunos, visitantes...) por compartilharem comigo os diversos momentos desse estudo: dúvidas, certezas, desânimo, novas idéias, alegrias, desafios, cansaço, descobertas...

Às funcionárias da Secretária de Pós-graduação da Faculdade de Educação por estarem sempre dispostas a me ajudar, mesmo quando já passava das 15:00 h...

Aos funcionários do Setor de Informática, sempre dispostos a me ajudar quando disquetes, CD's, arquivos, imagens e tantos outros insistiam em fugir do controle, enlouquecidos, tentando me enlouquecer...

Aos meus cães (Apolo, Astor, Coquinho, Hana e Chicão) por estarem sempre dispostos a me trazer alegria, sem esperar nem ao menos um osso em troca...

Ao Caju, cão de minha amiga Mari, pela companhia constante durante a fase final da escrita. Obrigada por sentir mais que eu quando era preciso parar para desanuviar as idéias e brincar...

A todos os seres animados ou inanimados - mas sempre cheios de ânimo - que me acompanharam durante todo o desenvolvimento desta pesquisa.

À CAPES pelo financiamento parcial desta pesquisa.

A Deus (ou a todos os deuses...) pela proteção.



# Índice

Primeiras palavras.....	1
A pesquisa para o grupo.....	5
Apresentação.....	9
Pré-textos.....	23

## CAPÍTULO 1

A escrita.....	39
----------------	----

## CAPÍTULO 2

IHU – TODOS OS SONS.....	71
--------------------------	----

## CAPÍTULO 3

Material didático, formação de professores e conceitos de Deleuze?.....	101
--	-----



## CAPÍTULO 4

Assumindo lugares – Professores.....	115
--------------------------------------	-----

## CAPÍTULO 5

Por onde entram os alunos?.....	163
---------------------------------	-----

## CAPÍTULO 6

Hifenação: professora-pesquisadora-material didático.....	177
---	-----

## CAPÍTULO 7

A pesquisa como acontecimento, ou quando não se busca pela falta.....	193
--	-----

Referências Bibliográficas.....	207
---------------------------------	-----

Anexo 1.....	225
--------------	-----

Póstumo.....	235
--------------	-----



## Índice de Figuras

Tela de Gabriel Daher .....	3
Escola do Poruba (foto Pitch – novembro 2002).....	29
Escola do Poruba e sala de aula (foto Pitch – agosto 2002).....	33
Imagem de Max do livro El deseo según Gilles Deleuze (p.19).....	43
Imagem de Max do livro El deseo según Gilles Deleuze (p.56-57).....	47
Imagem Fractal.....	76
Imagem Sebastião Salgado.....	151
Aterro controlado de Ubatuba (fotos Pitch – novembro 2002).....	241
Imagens Pedro Marodin no livro Buque de Flores.....	243
Aterro controlado de Ubatuba (fotos Pitch – novembro 2002).....	245
Imagens Pedro Marodin no livro Buque de Flores.....	247



## PRIMEIRAS PALAVRAS

Optamos então, eu e o Antonio Carlos, depois de muito falar e pensar sobre esta investigação, trazer para a dissertação pontos que insistem na idéia de que não é apenas um recorte do vivido, já que recortá-lo seria trazer coisas e deixar o resto de fora.

Esse “apenas recorte” é carregado de tudo, de todo o vivido nessa pesquisa. É um recorte que contém pedaços de outros momentos. Talvez tenham sido trazidos para este texto porque esse foi o meu desejo, mas também porque desejaram estar aqui.

Como é que é isso de a pesquisa exigir coisas de mim? Quem é a pesquisa se não aquela que está sendo feita? Quem é o autor? Se a pesquisadora não tem um controle sobre esses dados, como é que a pesquisa está escapando? Que efeito é esse que a pesquisa surte na pesquisadora?

Eu digo que também as coisas desejavam estar aqui. Como é que há um ente desejante que não só a pesquisadora? Esse desejo não está na pessoa, não é da pessoa. É desejo, e uma coisa pode querer um desejo? Desde que seja num plano de imanência.

É um plano de imanência o estado da escrita; tem coisas que querem estar escritas. É como se elas viessem independentes de eu estar escolhendo, recortando, selecionando. Mas elas vêm por onde? Elas vêm por uma lembrança, porque vou retomar a leitura do caderno de campo e aquilo vai fazendo um sentido, vêm por um encontro inesperado: tem um papel perdido no meio da “Serra do Mar” de dados que eu encontro e digo: *“Mas o que é isso, o que isso veio fazer aqui?”*

Acho que as pessoas podem ficar imaginando que essas perguntas exigem uma certa racionalidade tão subjetiva que é como se tivesse uma alquimia; é um pouco isso mesmo, inexplicável. Então, quer dizer, só é possível explicar pelo desejo. Essas coisas. Por que essas coisas insistem em aparecer? O que eu estou escrevendo não está sob o meu controle racional.

Agora, eu estou escrevendo, só no que eu estou escrevendo e assumindo que vou escrever, as vozes das outras pessoas vão ter que estar presentes. Então, com isso, eu não tenho controle também de que vozes que chegam. Porque não são só as vozes dos textos. São as vozes da minha lembrança; as vozes de um sonho que eu tenho; as vozes de quando estou conversando amenidades... Então, eu mostrarei o que seria o desejo numa imanência.

Quando eu escrever em episódios, é uma mesma escrita. Não é só a escrita de antes, é a escrita de agora também.

*“O deserto, a experimentação sobre si mesmo é a nossa única identidade, nossa única chance para todas as combinações que nos habitam. Nós somos como desertos, mas povoados de tribos, de faunas e floras. Passamos nosso tempo a arrumar essas tribos, a dispô-las de outro modo, a eliminar algumas delas, a fazer prosperar outras.”<sup>1</sup> (Deleuze, 1998).*

Como experimentação, a escrita também eliminou essas tribos de dados, fez prosperar algumas delas. A escrita é experimentação. O que cabe nela? Ela vem cruzando com outros tipos de expressão, com as produções de alunos e de professores.

---

<sup>1</sup> Deleuze, Gilles; Parnet, Claire; **Diálogos**; São Paulo: Editora Escuta; 1998. Tradução de Eloisa Araújo Ribeiro.



O encontro que tive com esta tela de Gabriel Daher, irmão de uma amiga, me permite pensar um pouco sobre as linhas de fuga que me deparei durante o desenvolvimento da pesquisa.

A mim, dá a impressão de possibilitar várias fugas às figuras, formas de peixe. Ao mesmo tempo em que um peixe pode ser pego pelo que vem logo atrás, pode também pegar o da frente e não ser mais pego.

Gostei dela como uma imagem para pensar a escrita desta dissertação.

Isso porque ela me dá a idéia de movimento e permite falar com mais clareza sobre as fugas que fomos fazendo com relação ao material didático que usávamos em sala de aula. O peixe azul em destaque parece ser o único a querer “saltar” da tela. Muito embora o que está embaixo, cheio de dedos, parece olhar para fora e desejar também conhecer o que está lá. Fui com eles.



Nesse dia, uma das primeiras reuniões com o grupo de professores com quem trabalhei neste estudo, tentava dizer-lhes o que afinal desejava com a pesquisa que, por ser uma pesquisa também desejante, acabou transbordando.

Flora: Professora de Ciências  
Gabriel: Professor de Matemática  
Camilo: Professor de Português<sup>2</sup>  
P: Pitch

P: A gente não está muito preocupado com o resultado sabe? Como que é a melhor maneira de ensinar sobre o lixo.

G: Não, a melhor maneira de ensinar, a didática. Não é isso?

P: Não é só a didática.

G: Você que saber, é, a gente precisa definir esse objetivo direito, por que ...

C: Mas ó, de novo ...

G: Você que saber, como é que se vai ensinar pra produzir uma educação que de retorno depois mesmo de ter ensinado?

P: Não é bem isso como ensinar, é: como a gente produz algum conhecimento em sala de aula entendeu? Independente ...

G: Como se produz conhecimento dentro de sala de aula?

P: O professor como produtor de algumas coisas entendeu, e não só como reprodutor. Aí a gente vai ter que olhar para o professor, ver como é que ele está fazendo. Não é que interesse para a pesquisa como ensinar melhor ou não ensinar melhor, se é que isso é possível entendeu?

G: Você quer produzir conhecimento não para simplesmente repassar, mas para ensinar também, ensinar também a produzir seu próprio raciocínio.

C: O Gabriel, o Gabriel, eu estou interrompendo toda hora, mas a questão é o seguinte. O que a Pitch tem que fazer, ela tem a tese, a hipótese, que ela vai procurar verificar ou não.

F: É que são as observações de campo, e o caderno de campo.

C: E aí, é a área dela.

F: Exatamente isso, é a proposta dela.

C: Ela tem o objetivo dela, como mestranda.

F: Ela deu uma cópia do trabalho dela para a gente. O objetivo dela com esse trabalho é a continuidade.

G: Eu quero saber o que ela quer é isso.

C: Não, não, não é que. A gente pode até, mas ...

G: Tem que pensar no que ela quer também.

C: Mas o que ela vai fazer é, ela vai observar como as aulas ocorrem, se o professor é criador não é, assim se o professor só reproduz o conhecimento, se ele recria esse conhecimento, se ele recria essa forma de tal...

P: Se ele é o dono da verdade, por exemplo. Se o professor se sente como sendo o dono da verdade, que é ele que vai ensinar mesmo, que o aluno vai aprender sabe?

C: Esse é o papel dela como pesquisadora. Agora o nosso ...

G: Você tem que falar para ela agora como você age, eu vou falar, ele vai falar?

C: É, ela vai observar isso, ela vai observar como é que ...

P: Então, a gente vai ter um estudo desse material ...

G: Vai ter que transformar isso para ação entende? A idéia é a gente estar ...

P: Então, a idéia ...

G: Como que você vai conseguir esse material? Através de nossos depoimentos?

P: Eu vou observar aulas, eu vou entrevistar vocês.

C: Vendo o trabalho, os resultados.

---

<sup>2</sup> Os professores participantes da pesquisa receberam nomes fictícios.

P: Então, o que a gente tinha que definir mesmo seria, que eu acho que vai dar para a gente deixar isso para fevereiro, enquanto isso vocês também vão pensando sobre isso. Porque, aquela história, o professor está super acostumado a realizar projetos que vem prontos. Então está ali aquele projeto ele realiza simplesmente. Aí quando você convida o professor para participar também da elaboração disso...

G: Nenhum projeto veio aqui pronto para a gente aqui esse ano, só veio o tema.

P: ... não veio FURNAS, O TOM DA MATA, não é?

G: Veio o tema, veio só o tema.

F: Não, esse daqui é O TOM DA MATA. Aliás, não tem nem nada.

G: Aliás, aquilo que eu te falei, neste ano, aqui nesta escola chegaram neste ano quatro projetos ou três, não sei. Quatro: Semana Folclórica, Semana Pedagógica, O TOM DA MATA, não sei o que lá, falaram assim: Vocês têm que fazer esse tema, Meio Ambiente, Ecologia, não sei o que e tal. Gabriel, o que você vai fazer? Aí eu fazia.

P: Hum, hum.

G: Eu escrevia na hora, não vinha pronto. Eu tinha que produzir, ela (Flora) produziu esses cadernos, partindo do que ela tinha. Ninguém chegou: Flora, faz esses cadernos.

F: Não, não, imagina.

G: Aliás, por exemplo...

F: Eu não fiz o caderno, foi feito pelos alunos

G: Aliás, foi feito uma reunião, onde muita gente deu um monte de opinião, aí ela tirou essa idéia e começou a praticar sozinha. Ela praticou quase tudo sozinha. Ela teve ajuda, pediu ajuda de alguém, mas ninguém mais está trabalhando, a não ser Ciências, só. Eu nem sabia de onde ela tinha tirado essa idéia. Só que as idéias que a gente sugeriu, das perguntas, vamos produzir isso o texto, que ela pegou, foi esquecida por que ninguém mais, não existiu mais reunião, não existiu mais coordenação, não existiu mais nada, ficou perdido.

C: Agora, mas de qualquer forma eu acho que estes trabalho (Tom da Mata, Furnas) são dirigidos.

G: É muito projeto de final de ano. Mas é isso mesmo que eu estou querendo. Igual a gente está fazendo, uma coisa, tudo bem que não venha pronta, mas que tenha uma coordenação e ...

F: Então, mas eu acho que o que faltou até agora é aquilo que eu estou dizendo, faltou alguém que amarasse as coisas e ancorasse.

C: Mas veio a cobrança por que você vai apresentar...

F: Sim, mas aquela cobrança assim, veio no início e no final. Ninguém trabalhou o processo.

C: Não, é. Orientar não.

F: É, e isso motiva muito. Por que eu fiquei me sentindo sozinha, pedi ajuda de um não deu, pedi ajuda de outro.

G: Aí eu vou produzir e você vai analisar?

P: Então, mas...

G: Aí eu vou produzir, você vai analisar. Então agora tenta mudar aqui, aqui, aqui. Você vai me ajudar não é isso?

P: Então, mas a pesquisa assim, o que a gente tenta é uma pesquisa participante que chama. Então, não sou eu que vou trazer tudo e depois vocês conseguem trazer coisas entendeu? É a gente que vai ter que chegar a essas conclusões.

F: É verdade.

P: Porque se eu quisesse simplesmente trazer as coisas e ver no que que dá, eu não teria esses trabalhos com vocês, entendeu? Eu não quero justamente que se tenha essa impressão de que eu estou aqui trazendo coisas para vocês, que eu estou ensinando vocês a trabalhar. Então eu que venho de fora, venho lá da UNICAMP, dei super poucas aulas na minha vida e venho aqui vou ensinar vocês como vocês vão trabalhar o tema lixo?

F: Mas eu acho que isso também. Eu acho que a gente precisa de orientação sim, a gente precisa de apoio, a gente precisa de alguém, tirar os vícios.

G: Acho que é interessante você trazer algumas coisa que vêm de lá.

P: Então, mas eu acho. Eu até acho legal. Mas, eu acho que o professor não é isso. Eu não tenho que vir aqui ensinar o professor a trabalhar.

F: É.

P: Entendeu, eu acho que talvez até ele tenha....

F: É, e por que não? Muito de nós...

G: Risos.

F: ... muitos de nós precisa se sentir mais assim.

P: É certo que precisa. Mas pô, não sou eu que vou ensinar vocês a dar aula.

F: Eu também não sou dona da verdade.

G: Algumas idéias.

P: A gente pode trabalhar junto. Vocês trazem idéias do que está acontecendo lá na prática entendeu? A gente estuda um pouco sobre algum fato que aconteceu na sala de aula, que chamou a atenção. Mas olha, a Flora fez desse jeito, você viu que resultado que ela teve e tal? Será que por aí não vai dar mais certo, como que é? Porque não sou eu que vou vir aqui ensinar vocês a dar aula entendeu? Nem é essa a minha intenção. Imagina, eu não iria fazer mestrado para fazer isso.

C: E também, existe quem possa fazer isso não é?

P: Então é possível isso?

G: Se você fizesse mestrado com isso, você ia ganhar muito dinheiro. [...]

F: Porque assim foram vários registros. O Diário de Bordo (dos alunos) foi um deles. Qual a intenção de se estar trabalhando ali? Primeiro: é que eles se organizem, que eles consigam trabalhar em grupo. Eu fiquei assim mais preocupada, a minha intenção era mais com que eles conseguissem trabalhar juntos, você trabalhar mais cidadania do que o conhecimento propriamente dito. Não me preocupei tanto com isso. Porque é uma grande dificuldade. Você pega 3 ou 4 alunos que conseguem. Mas outros tantos não conseguem. De repente, o que a gente está fazendo? É trabalhar a atitude. Eu fiquei mais preocupada, preocupada entre aspas, minha intenção era abordar muito mais a atitude do que o conhecimento.

P: O tal do conteúdo?

F: É, do que o conteúdo. Porque vem até depois como consequência. O que que foi importante para mim?

Primeiro: que eles se sentiram motivados, segundo que a grande maioria foi envolvida. Para mim, ver aquele menino, o Francisco, o Alfredo, ver o Cléber, junto comigo lá na praia pegando o termômetro. Não importa se era termômetro, se era bússola, se era pipeta, o diabo que fosse, mas envolvido. Sabe o que é envolvido?

É assim que me sinto com a pesquisa: envolvida! Essa é a forma com que chegamos, eu e o material didático, já hifenizados desde o início. Planos, planejamentos, pré-ocupações antes mesmo de sabermos que no ano seguinte, muitos dos que aqui aparecem nem estarão mais na escola do Poruba e nem na pesquisa! Não conseguimos nesse dia e nem em nenhum outro controlar a pesquisa, o número de professores, as idéias, o que fazer. Embora o controle pairasse por tudo.



## APRESENTAÇÃO

*“O segredo de uma vida empolgante não está em descobrir maravilhas, mas em procurá-las.”*

Augusto Ruschi



*O que norteia a pesquisa não é uma pergunta que quer saber sobre o uso do material didático. Mas sim uma pergunta que pergunta ao material didático qual é a sua potência. Encarar o material didático a partir daquilo que ele foi capaz!*

## APRESENTAÇÃO

Esta dissertação de Mestrado mantém, no decorrer do seu desenvolvimento, uma forte relação com as discussões e teorizações do campo educacional sobre formação de professores e currículo. Sua organização metodológica inicial apoiou-se na formação de um grupo de professores de uma escola pública, partindo de movimentos de reflexão sobre as práticas pedagógicas e de utilização de um material didático sobre resíduos sólidos (lixo).

Num primeiro momento, juntos, eu e o grupo de professores, participamos de discussões e construção de conhecimentos tendo em vista questões de pesquisa que problematizavam as relações entre produção de conhecimentos escolares, autoria e identidades profissionais.

O convívio intensivo no cotidiano da escola – por mais de um ano – com professores, alunos, atividades, rotinas, festas, surpresas foi desestruturante. A captura que a escola fez comigo e o transbordamento metodológico para a etnografia produzem o *diferir* que se expressa na dissertação em uma escrita como experimentação.

Em um artigo, Philip Wexler (2001)<sup>3</sup> analisa as tendências contemporâneas da pesquisa educacional e o interesse nas práticas etnográficas e nas investigações sobre identidades. O autor questiona essas tendências e apresenta como vem desenvolvendo suas pesquisas, guardando relações entre contexto social e da

---

<sup>3</sup> Wexler, Philip; Education: from postmodernism to Ethnography of being; **Journal of Curriculum Theorizing**; Fall, 2001; p. 9-22.

conceituação de corpo (sujeito), que não é um objeto passivo de uma cultura abstrata.

Para o autor, suas perspectivas teóricas permitem ao campo educacional guardar sua peculiaridade de *transformação*. Interessa, nesta apresentação, recolher dos trechos deste referido artigo, aquilo que Philip Wexler (2001, p.13) destaca como algumas potencialidades dos estudos pós estruturalistas. Por exemplo, a crítica à manutenção de uma percepção realista científica tradicional (por vezes positivista), com a qual não se problematiza o processo de pesquisa em si.

Além das críticas às determinações de fatores estruturais (como relações de classe) na movimentação da realidade e a opção destes estudos pós estruturalistas, por exemplo, em centrar atenção na constituição de identidades.

Um dos pontos, para este autor, que merece atenção para os pesquisadores e que deve ser levado em consideração é como suas construções de culturas produzem suas identidades como pesquisadores.

Esta dissertação é também realizada em um grupo de pesquisa cujos trabalhos têm-se aventurado na busca/conquista de escritas de um mundo flutuante, para o qual não satisfazem um estilo, uma linguagem, uma representação. Tal insatisfação relaciona-se com o que queremos apresentar da *escola*, um lugar já tão anunciado em pesquisas educacionais, morto por palavras escritas, fixo por espelhamentos de reprodução social, criticado por suas ausências e faltas.

Realizo, portanto, aproximações com discussões a respeito da escrita na etnografia e, especificamente no campo educacional, com as formas de registro das investigações que buscam manter a reflexão, mas conferir a ela um tom desconstrucionista<sup>4</sup> e escolher como relevante a tensão entre realidade, narrativa e reflexão que é forte na etnografia.

---

<sup>4</sup> Foley, Douglas E.; Critical ethnography: the reflexive turn; **Qualitative Studies in Education**; 2002; v. 15; n. 5; p. 469-490.

*“O brilho, o esplendor do acontecimento, é o sentido. O acontecimento não é o que acontece (acidente), ele é no que acontece o puro expresso que nos dá sinal e nos espera. Ele é o que deve ser compreendido, o que deve ser querido, o que deve ser representado no que acontece.”*

(Gilles Deleuze, 2003, p.152)

Os acontecimentos da pesquisa foram muitos e pediam que eu tivesse um outro entendimento deles. Como uma fuga de sensações, tais como: não deu certo, quando, um a um, os professores iam se desligando da pesquisa (até restar apenas um); nada ocorreu com os alunos, quando eles resistiam ao roteiro e não me davam a “resposta certa”; quando percebia que os professores não usavam o material didático se eu não estivesse na escola com eles...

Isso também para me desviar de um caminho que acabaria por me revelar a escola como um conjunto de “nãos”, mesmo porque esses não foram constituidores das faltas em relação àquilo que eu idealizava para a escola.

Tive que, então, buscar uma outra lógica que me permitisse ir a direção de outras perguntas. Para isso tive que desistir e até mesmo esquecer meus prévios programas, cronogramas, fluxogramas para tornar-me *grama!* Ver e ir pelo meio disso tudo...

A experiência vivida nesta pesquisa trouxe muitas mudanças, no decorrer dos trabalhos de campo, em sua construção metodológica e até mesmo teórica. Passamos de um grupo de quatro professores para apenas um professor durante o ano e tanto em que estive na escola.

O que houve no processo foram rupturas. Porém, rupturas constituidoras do movimento da pesquisa e, portanto, muito bem vindas! Talvez algumas delas – rupturas – até estejam/sejam aqui tratadas separadamente, mas elas estão interligadas e não atingem a todos os participantes de uma maneira uniforme e linear.

Esta pesquisa contribuiu na produção de vários significados para a prática docente dos professores e para a minha também. Os “achados” dessa pesquisa são muitos, assim como os sentidos e significados produzidos por e com ela.

Desafios são eles que me movem. Entrar na aventura de viver a pesquisa e só por isso já correr riscos. Afinal, já me ensinava Itamar Assumpção<sup>5</sup> em uma de suas belas músicas: *“Basta estar vivo para correr perigo, para tudo conte comigo...”*

Se há aqui algo parecido com “capítulos” é porque essa é a forma que encontro para distinguir alguns episódios mais marcantes da pesquisa. No entanto, tudo ocorre de uma maneira só. Talvez algo parecido com o que ocorre quando ouvimos música.

Identificamos a melodia e é ela que nos apetece ou não. Mas, não identificamos isoladamente suas notas, seus tons, seus compassos. Se for nosso desejo estudar a música, aí sim vamos até a partitura de onde se torna possível uma análise de seus elementos: notas, tons, compassos<sup>6</sup>...

Mas não é cada uma das partes da pesquisa na escola que interessam e sim ela toda, embora tendo sempre consciência de que ela é fragmentada. Não segui um encadeamento linear que se inicia em outubro de 2001 e estendeu-se até dezembro de 2002.

Tal como na música, nem sempre a harmonia prevalece. Há dissonâncias, acontecimentos aparentemente fora de ritmo, compassos por assim dizer descompassados... O mais interessante é que cada um desses elementos traz um colorido especial à escrita! Um som novo, inventado.

Qual o foco desta pesquisa? Qual é o objeto desta pesquisa? São, em princípio, as produções de subjetividades de alunos, professores e pesquisadora nos encontros que nós temos, seja na sala de aula seja fora dela.

---

<sup>5</sup> Trecho da música **Mal Menor**. LP Intercontinental! Quem diria! Era só o que me faltava!!

<sup>6</sup> Esse entendimento vem de minhas afinidades com a música e com Gilles Deleuze. Porém, foi de fundamental importância para transformá-lo em palavras escritas, a leitura do artigo de Maria da Glória Martins Messias (UNICENT) apresentado na 24ª reunião da ANPED. **Aventurando-se no conhecimento: a construção de uma partitura “porvir”**.

Que tipos de desdobramentos ocorrem nesses encontros? Por exemplo, um e-mail que chega aparentemente sem ser chamado. Desdobramentos como esse não são capturados por uma estrutura (embora isso fosse possível, não foi o que eu fiz).

Por isso não faço (e nem me seria mesmo possível) nada parecido com metodologias de análise discursiva que apontem, ou mostrem, ou demonstrem, ou expliquem quais são as marcas de subjetividades.

Assumo a palavra marca também como não discursiva, mas de dobra, de pele e de subjetividade que Suely Rolnik (1997) está nos apresentando no texto que chama de *“Uma insólita viagem à subjetividade”*<sup>7</sup>.

O que é que vai sendo possível neste encontro que vai marcando essas pessoas de modo que elas possam, não estar assumindo, por exemplo, “identidade catador de lixo”. Ou “identidade ser professor de Português”. Porque não é isso, não é esse movimento... Os encontros é que possibilitam que os fluxos venham, que o diferir apareça.

Há um conjunto de fluxos que perpassam tanto a pesquisadora, quanto os professores, quanto os alunos. São esses fluxos que vão nos marcando e fazendo, por exemplo, que haja algo chamado reflexão. Ou, pensamentos vagos...

Esses fluxos é que vão dando essas marcas e, ao mesmo tempo, vão destituindo-as. Eles não vão fixando. Não vão fixando o aluno, não vão fixando o professor, não vão fixando a disciplina, não vão fixando o material, não vão fixando a mim.

Como é que o material didático vai entrar nesse fluxo? Podemos optar por ser ele o propulsor do fluxo. Porém, ele não existe sem quem o está utilizando. Neste ponto, parece-nos interessante explorar a idéia de que não fomos somente nós quem fabricamos a pesquisa, ela também exerceu uma fabricação em nós.

---

<sup>7</sup> Rolnik, Suely; *Uma insólita viagem à subjetividade – Fronteiras com a ética e a cultura*; In: LINS; Daniel (org.); **Cultura e subjetividades: saberes nômades**; Campinas/SP; Papyrus; 1997. A resenha desse texto encontra-se no Anexo 1.

A existência do material em sala de aula é ou não disparadora de fugas, de aglutinações?

Eu não pude ficar fora dessas linhas de fluxos porque os professores não deixaram. Eles exigiram – como uma condição – que eu estivesse em aula, que a minha experiência de trabalho com aquele material fosse junto comigo; que minhas questões de pesquisa fossem juntas para dentro da sala de aula.

Então, dentro da sala de aula, eles não iam conversar e entender um material didático escrito. Eles estavam também conversando com quem produziu. Por vezes faz muito sentido apenas conversar comigo e “nem ficar ligando muito” para o que o material está apresentando. Por isso tem também fugas do material.

Não tem como focar, por exemplo, apenas no material didático, porque a minha presença constante lá – e exigida pelos professores – é uma indicação de que eu e material didático somos assim: Pitch-material didático. Pitch traço material didático. O traço do hífen, que um é constituidor e desconstituidor do outro.

Como essas subjetividades estão muito coladas e muito associadas (hifenizadas mesmo) com o material didático! É quase assim: Dá para falar de material didático sem falar da pesquisadora? E mais ainda, como é que esse processo de pesquisadora, autora, experiente, produtora de material didático, no contato com essa experiência, os acontecimentos da pesquisa colocaram tudo em suspensão. Não foi nem colocado em xeque. Fulminou e virou um monte de fumaça. Então, é disforme mesmo!

O desassossego que senti ao me deparar com a escola é que vai rasurando as coisas todas em que o próprio processo me constitui. Parece-me importante falar, então, sobre a minha própria experiência e trajetória, sendo esse o caminho que temos para focar no material didático, que está hifenizado comigo.

Nós partíamos de uma premissa: que o material didático poderia ser transformado em sala de aula, e o professor seria o responsável por essa construção do conhecimento escolar com seus alunos. Só que tem um porém. Nós

imaginávamos isso, e isso foi possível sim. Só que não foi possível mexer só com o material. Teve que mexer comigo também. Afinal eu sou a autora dele.

Centro a atenção nessa parte e vou buscando, nos momentos de contato com o material, aquilo que foi surtindo efeitos, movimentação, em que eu tinha uma série de determinadas constituições (ou de subjetividades); como é que foi acontecendo a dessubjetivação, a descentralidade do sujeito. E como que isso não foi exclusivo meu; também é do aluno, também é do professor.

Poderíamos olhar para a pesquisadora, os professores, os alunos e o material didático como elementos muito visíveis e fazermos triangulação, quadrangulação: o aluno aprendeu, o professor fez recorte, seleção de conteúdo, tem a ver com relação de poder, tem a ver com processos de seleção cultural. Tem relação com tudo isso. Só que nós não vamos olhar dessa maneira porque tem uma “coisa” chamada Pitch ali no meio que não conseguiu ficar fora do meio.

Por que não fiquei só na sala de aula? Essa foi uma condição. Eu tinha que conversar com as pessoas porque foi assim que eu fui chamada/convidada/aceita. Então, no meio dessas coisas todas, estava eu. E isso marca uma diferença. Marca uma diferença que não desejo analisar exclusivamente como o pedagógico instrucional. Um pedagógico que vai estar associado com ensino-aprendizagem.

Um excesso ao pedagógico é que é a diferença. Não é algo simples lidar com ela. Tanto que a princípio estávamos querendo fixar muito essas subjetividades! E elas são mais marcas que lugares fixos. Então como é que nós vamos poder pegar de trechos das aulas, o que é aquilo que está marcando o professor, o que está marcando os alunos, o que é que está marcando o próprio material e o que está me marcando.

Parece mais instigante perguntar: Como que o encontro com esse material didático vai marcando, vai gerando fluxos e marcas nos alunos, no professor, em mim e nele mesmo?

É possível dizer que não é só do material didático que estão vindo mudanças. Nesse encontro não é só ele quem comanda a cena. Ele também é

marcado. Podemos fazer algo um pouco mais radical e dizer que não há uma separação entre material didático e mim. É claro que ele existe sem mim, ele não é igual a mim nem eu sou ele.

Por isso é que temos que trabalhar com os efeitos do material, porque não existe uma causa. Não tem um ponto fixo que possa ser essa causa. Mas, quais são os efeitos? O que surtiu desse uso? E não o porquê isso aconteceu dessa ou daquela maneira. Não trabalhamos em cima de uma pergunta que requer explicações.

A minha chegada na escola se deu junto com o material e já conversávamos isso, eu e o Antonio Carlos há um tempo: *“O material não chegou e aí você foi lá ver como os professores trabalhavam com o material. Você chegou com o material. Numa determinada hora você e o material se confundiam”*.

O material ia virar toda a proposta da escola. Então eu tive que ir a vários lugares. E depois fui trabalhar com os professores que aceitaram participar de um grupo. Só que o meu lugar ia ser no grupo. Mas eles não quiseram. Quiseram que o meu trabalho fosse dentro da aula.

Tanto que a primeira vez que eu fui à escola, no grupo de professores, eles disseram: *“Então a gente vai para a aula, por que é lá que vai acontecer tudo”*. Aí, eu fiquei muito feliz da minha vida, e retornei a Campinas, fui terminar disciplinas da pós-graduação e coisas assim. Quando eu volto para a escola depois de algumas semanas, eles não tinham feito nenhuma atividade.

Isso me causou um grande estranhamento: *“Ué, eles pedem e anunciam que irão para a prática mas não vão? O que é que eles vêem em mim que os faz desejar ir para a prática, mas se a Pitch não está, vamos esperá-la?”* Talvez eles próprios tenham visto como uma coisa só eu e o material desde o início. Por que será?

Porque era uma Pitch que estava contaminada pela escola, estava envolvida com a escola. Então quando ia para dentro da sala de aula, não era só o material didático. Eu não conseguia me representar como material didático. Então, eu tinha a vivência da escola, estava conversando sobre as aulas, sobre todos os

problemas relativos aos alunos. Como é que isso também ia fazendo com que o material didático ganhasse outras tonalidades?

Acreditar que, pelo uso de um material didático com um grupo de professores, é possível atinar, em uma pesquisa, para questões mais amplas, como por exemplo, as relacionadas às subjetividades, pode causar um certo estranhamento. Afinal, o que é esperado de pesquisas que se dedicam a trabalhar com materiais didáticos? Elas parecem se ater a questões mais ligadas a ensino e aprendizagem, a seleção e organização de conteúdos, aos condicionantes da prática pedagógica.

Que efeitos são esses trazidos pelo material didático (que é uma hifenação) que transbordam essa questão e extrapolam para identidades e subjetividades? Quem é que puxava as cordinhas?<sup>8</sup>

É uma idéia tão ambiciosa e ela é tão interessante, que deveria ser mesmo demonstrada e explicada. Perdoem-nos os leitores ávidos por uma explicação, mas não vamos fazer isso. Pode até ser que da leitura desse texto, você mesmo encontre a sua.

O que nos atrai não é ir atrás de explicações e sim dos efeitos desses acontecimentos que escolhemos para trazer para a escrita final da dissertação. Ou será que são os acontecimentos que “por sua própria conta e risco” entram na escrita? Essa é uma discussão interessante e voltará quando falo sobre a questão da autoria em outro momento do texto. Fica aí para você leitor pensar...

Vamos a outros fluxos que marcam a pesquisa. Os professores criaram uma estrutura que eu saísse de um campo de supervisão, de orientação e de coordenação para: *“vamos fazer juntos, vamos ter a experiência juntos”*. Mas, todos os professores sabiam que não estavam numa situação normal.

---

<sup>8</sup> Logo no início dos trabalhos de campo, me perguntava por isso. Alguns questionamentos desse tipo me apareciam quando pensava sobre situações de aula, voltava para as transcrições delas e das reuniões, encontrava acontecimentos na minha memória ou no caderno de campo. Mas, já lhes disse que não estou sozinha nessa empreitada. Essa idéia de “puxar as cordinhas” que encontro da leitura de um artigo de Bruno Latour é mesmo muito boa para ficar pensando melhor. Aqui já acontecia a hifenação.

Porque eu estava lá. Afinal, estavam trabalhando um material didático que é meu e desejavam fazer o material ter uma diferença. Uma produtividade, uma transformação. Isso como uma forma de se marcarem. Afinal, eu também desejava às vezes passar despercebida.

Então, é uma coisa assim: o material pra ele surtir efeito, ele não podia existir como tal. Isso é importante. O efeito do material é na sua diluição. E é na sua transformação e talvez essa seja a diferença que aconteça nos momentos de aula quando o professor quer usar de sua criatividade e deixar as suas marcas. É quando ele realmente desfia o material, ele produz outra coisa, levando-se em conta o tipo de circunstância e as nuances específicas.

Qual a diferenciação que vai sendo gerada pelos alunos? Podem também ter várias outras coisas que estão acontecendo e que às vezes são questões de aprendizagem. Por vezes achei que seria muito mais simples trazer logo o bloco todo de transcrições e dizer: *"Bom isso aí foi o que eu transcrevi. Agora leia o que você achar..."*

Mas podem ficar tranqüilos, os leitores. Não é isso que farei com vocês. Afinal, o conceito de acontecimento foi um achado para que eu possa olhar fluxos que geram efeitos em outros tempos (do momento, da leitura, da escrita). Pensamentos, as reflexões que os professores fazem e me mandam por e-mail por exemplo. Talvez como uma maneira de encontrar o brilho e o esplendor do acontecimento.

Eu trabalho com os acontecimentos nas aulas, nas reuniões e nos encontros. Como trazê-los sem que funcionem como uma prova para validar o acontecido? Mas não é só isso. O si em si. O acontecimento, atualidade, o possível. Como a relação com um material didático, que contém a mim que sou a autora junto, excede o pedagógico? Deve estar relacionado com o fato de sermos pessoas que juntas olharam para si próprias e que notaram muitos estranhamentos.

Pensando novamente na idéia de que o acontecimento não tem um lugar e tempo fixo, quando já há tempos não recebia notícias do Romeu, recebo um e-mail dele onde me diz algo que me deixa pensando: diz que eu não me mantive numa

posição neutra e nem os discriminei. Isso desencadeia pensamentos interessantes em relação à questão metodológica da pesquisa.

Mais um aspecto que me permite olhar as relações na aula e ver ali o movimento que elas trouxeram para o trabalho. Porque isso é uma indicação de que além de existir a hifenação produzida pela pesquisa em mim, eu nunca estive em um lugar fixo: só a pesquisadora, só a professora, só a coordenadora.

Os alunos aparecem muito e não só pelo fato de serem aqueles com os quais os professores trabalham e não me imagino falando de professores sem incluir ou excluir os alunos. São as atividades propostas nos roteiros que pedem pela presença dos alunos.

Em outras palavras, os professores foram os responsáveis pelas mudanças nos roteiros, mas muitos deles foram re-desmontados pelos alunos. Seja porque não entenderam, porque se negaram a entender, porque produziram outros roteiros. Há momentos em que os alunos resolvem entrar na corrente do pensamento.

Como que um material proporciona alguns acontecimentos que permitem ao professor extrapolar o tema lixo em si? Um material que possibilita ao professor tantos desdobramentos. Possibilita, sim, mas não que o material contenha esses desdobramentos. Mas que, na esteira dele, o professor faça esse tipo de manifestação.

O fato de assumir o currículo como um permanente devir oportuniza uma espécie de pedagogia da interação que envolve todos aqueles que compartilham do cotidiano. A partir de influências recíprocas, das trocas de experiências e ajudas mútuas, estabelecendo e firmando processos de formação onde cada sujeito/objeto complexo é ao mesmo tempo criador e criatura. Aí o currículo estaria num eterno devir. Isso envolve todos aqueles que compartilham daquele cotidiano<sup>9</sup>.

---

<sup>9</sup> Essa idéia capto de um artigo que Carlos Eduardo Ferraço apresentou na 24ª reunião da ANPED: **Currículos e conhecimentos em redes: as artes de dizer e escrever sobre as artes de fazer.**

Os fragmentos são a opção que fizemos para que o leitor entrasse no texto. Trazemos então alguns acontecimentos da pesquisa, em pequenos fragmentos. E eles não têm mesmo ponto de ligação. Estão e são soltos.

## PRÉ-TEXTOS

*“És extra-terrestre. Não tens fim, não tens tamanho, nem Norte, Sul, Leste, Oeste. És vulcão, és furacão, terremoto, és a peste. És rojão, és um tufão, és coisa que não existe. Acontece.”*

Trecho da música Homem-Mulher de Itamar Assumpção  
Intercontinental! Quem diria! Era só o que faltava! (LP)



## ACONTECIMENTOS DE INICIO DO ANO

Bem, esta era a exata preparação que eu havia feito para ir a campo, pela primeira vez em 2002. Três meses na escola no final do ano anterior não foram suficientes. Ainda acreditava que não tinha acontecido a “primeira etapa da pesquisa” e quis fazê-la de novo.

Não é preciso dizer, mas eu digo mesmo assim: ela foi completamente desmontada já que nenhum dos professores interessou-se em ouvir-me. Ecos em fragmentos...

- Apresentação do trabalho de produção do material em 1997/1998: Fiz um estágio lá no bairro do Camburi e para mim foi muito chocante a maneira como a comunidade vivia em relação ao lixo. Isso para mim foi muito marcante. Fazendo a pesquisa, fui descobrindo que eles enfrentam problemas muito maiores. Porém, acabei produzindo o material didático mesmo assim.

- Oficina em Ubatuba em julho de 1999: Contar os trâmites, da confusão dos horários, da desistência de ser meu trabalho de bacharelado.

- Especialização em 2000: O uso que fiz do material me levou para outros caminhos. Como minha experiência de professora não é grande, começou a ficar claro para mim que material didático não é mesmo tudo. Fui percebendo que os acontecimentos da aula modificavam o material em si, e tudo tomava outro ritmo. Mas, ao mesmo tempo, o material existia e de todo modo, por si próprio, dava um rumo para a aula afinal. Isso me perturbava.

CALENDÁRIO PREVISTO PARA TRABALHOS NO PORUBA: 16 reuniões. Ano de 2002

MÊS	DATAS	MÊS	DATAS
Março	18	Julho	29
Abril	01, 15 e 24	Agosto	12 e 26
Maior	06 e 19	Setembro	09 e 23
Junho	03, 17 e 24	Outubro	07 e 28

- Neste dia fui capturando coisas do Poruba que não estavam previstas. Como estava lá, por lá ficava e tudo observava e sentia. O DESEJO PELO TODO, POR TUDO.

- Professora de Ciências aparece falando que estava brava porque o professor substituto usa o livro do professor, os alunos percebem, pegam o livro dele e copiam as respostas todas.

- Alguns cartazes sobre o lixo na sala dos professores:

*"Cada um é responsável pelo lixo que produz, favor colocar no lugar certo: O LIXO!"*

*"Usou, sujou, limpou!"*

*"Entregamos a sua sala de aula limpa, favor mantê-la assim".*

- Alguns trabalhos interessantes de um outro professor de Português.

*"Escrever é expressar o que se sente!*

*Escrever é expressar-se com sentimento!*

*Escrever é expressar-se com liberdade.*

*Escrever é se entregar à imaginação!" (Aluno da 7ª A)*

### **FELICIDADE**

*Uma grande e bonita árvore*

*Observar os periquitos nos pés de goiaba*

*Natação e futebol*

*Os cães*

*Dar uma volta de bicicleta*

*Nadar na praia*

*Aos sábados ir jogar futebol no Itaguá*

*Desenhar*

*Músicas novas e velhas*

*Fazer trilhas*

*Andar pela costeira*

*Pescar".*

**(Outro aluno da 7ª A)**

- O professor de Educação Artística aparece carregando um aluno pelo braço e dizendo: *"Na minha aula você não entra mais nem com mamãe e papai. Está pensando que eu sou palhaço?"* Aluno: *"O que eu fiz para você?"*. A vice-diretora ironiza chamando-o de santinho. *"O professor falando e você falando junto"*. É ela quem vai tentar resolver esse problema. Escreverá um bilhete para o aluno levar para sua mãe assinar. Não sei bem por que, e nem se funciona assim em todas as escolas, mas aqui o professor quase nunca resolve nada.

- O professor de Educação Artística novamente me chama a atenção. Leva um aluno pra fora da sala de novo e fala: *"Quem não pode viver com os outros tem que ficar na jaula. A fera tem que ficar na jaula."* Parece que ele não se apercebe, mas acaba sendo uma fera também. Há um outro aluno que ele amassa a folha de desenho e lhe diz que o problema não é a folha e sim o aluno em questão. Isso acontece no pátio. Quando entra na sala dos professores diz para mim: *"Não tenho mais paciência. Não dá. Não sei mais o que fazer para acompanhar o aluno. É muita aula. 60 horas por semana é muito. Tenho que preparar tudo. A escola não te dá a estrutura. Tenho que trazer tudo"*.

- Mais uma cena com o professor de Educação Artística. Ele sempre me chamou muito a atenção mesmo. Uma cena entre mim, ele, a diretora e algumas alunas. As alunas pedem desculpas pela bagunça da sala e pela 7ª A pela falta de educação com o professor. A diretora diz que os problemas da escola continuam os mesmos, só muda de endereço. Professor: *"Não dá para ser só como o aluno quer, pois tem um mínimo de coisas que o aluno precisa conhecer"*. Para a diretora os

alunos querem o tradicional, caderno de desenho mesmo. Se o professor fala, fala, fala e não dá nada no caderno, para os alunos é tapeação, enrolação. Professor: *"Ouvir a diretora falar isso é um absurdo"*. Diretora: *"A gente faz um plano. Os alunos fazem outro"*. O professor diz para a diretora que é a proposta dos PCN's que pedem pra trabalhar com outras coisas que não só o tradicional desenho: *"Como ser professor de arte num mundo que é hostil à arte?"*

**Placa inaugural da escola**

Escola Municipal "José Belarmino Sobrinho"  
Bairro do Poruba  
Lei nº 2047/01 - Secretaria de Educação  
Prefeito: Paulo Ramos de Oliveira  
Vice: Moralino Valim Coelho

- Uma coisa estranha: Os professores me disseram com todas as letras que querem ir para a prática, mas hoje chego na escola e eles ainda não foram. Por quê??

- O professor de Português na aula conversando com um aluno: "*Você não veio mais. Como você vai aprender? Já tem uns 15 dias que você não vem*".

- Gostei de uma coisa que li no texto de uma amiga<sup>10</sup>. Como capturar tudo o que acontece na escola? O Olhar! O olhar também não consegue. O estar lá também não. Fazemos escolhas sempre! Ir ao campo é mesmo bom! Estar na escola vivendo também de uma certa forma os problemas todos, ver os professores que participam da pesquisa em suas aulas cotidianas! Minha atenção no campo acaba sendo despertada para outros acontecimentos da escola. Até para outros professores mesmo.

- Hoje, 12.11.02 cheguei à escola 06:20 horas da manhã. Provavelmente vamos ao aterro. Mas é de outra coisa que quero falar. Aqui no Poruba há uma classe de alfabetização de adultos à noite. Eu nem sabia disso! Enfim, o que chamou minha atenção foi uma grande pintura no muro em frente à escola. Depois, conversando com a cozinheira é que descobri de onde veio a pintura. No sábado as pessoas que estudam a noite (adultos em processo de alfabetização) realizaram um mutirão para limpeza dos arredores da escola e um dos alunos, morador do Sertão do Poruba, pintou a paisagem na parede. Foi interessante a reação das crianças. Realmente deu uma graça especial à parede. Gostei.

---

<sup>10</sup> Texto escrito por uma amiga Alik Wunder para uma disciplina da pós-graduação (Atividade Programada de Pesquisa). Os alunos têm acesso ao texto que é discutido em aula juntamente com os professores.





ALGUNS CARTAZES ESPALHADOS PELA ESCOLA DO PORUBA

*Quanto tempo o lixo leva pra ser decomposto?*

Tipo de lixo	Tempo
Lixo orgânico (maçã)	de 6 a 12 meses
Papel (jornal)	de 3 meses a 2 anos
Filtro de cigarro	de 3 a 5 anos
Embalagem longa vida e plástico	+ de 100 anos
Vidro e alumínio	ninguém sabe

**Colega, você passa 1/3 da sua vida aqui.  
Cuide desse lugar como se fosse a sua casa.**

**Respeite a fila, não empurre o colega, não grite.  
A merenda é para todos.**







## OUTRO ACONTECIMENTO

De repente, uma senhora caminhando em direção à praia com um saquinho de lixo chama minha atenção. Penso: Socorro! Ela vai jogar aquilo no mar!

Ela, tranqüilamente (ao menos aparentemente muito mais tranqüila que eu internamente) joga tudo ali, pertinho de onde chega a água do mar. Só que, não dá nem tempo de ela sair do lugar e já aparecem os urubus, que chegam em bando para comer aquelas sobras de peixe, camarão ou algo assim.

Paro então para pensar, mas antes vou para o mar! Tem a questão do lixo no mar que, não posso negar, é o pensamento que desencadeia todos os outros. Lembro-me das peças de um dominó caindo, umas sobre as outras em fileiras desordenadas ...

Eu, na minha ignorância, ansiedade e precipitação, esqueço-me dos urubus e de seu papel na cadeia alimentar. Seriam os lixeiros do mar?? Ela, a personagem caíçara que mora de frente para o mar e invade meu texto, sai de casa com seu saquinho de restos mortais, justamente para alimentá-los. Muito bom perceber isso. Ajuda-me, por exemplo, a controlar minha já famosa ansiedade de ir até ela e dizer: "Não, não faça isso!". Ponto para mim.

## O MOMENTO SIRIS

Estava eu em um momento de pensar sobre a pesquisa tendo o mar por companhia quando dois siris me surpreendem. Cada um tinha o seu buraco na areia e estavam até que próximos. Porém, cada um na sua, sem maiores problemas. Tudo começou com a maré subindo. O siri maior teve seu buraco invadido pela água antes do siri menor. Aí ele não teve a menor dúvida e invadiu o buraco do pequeno. Este ficou completamente arrasado e inconformado (usando termos humanos para os seus sentimentos) e lutou para reconquistar seu lugar. Ele tentou inúmeras vezes voltar para o seu buraco e foi todas as vezes repellido pelo maior. Isso tudo sem nenhum contato físico. O pequeno fugia apenas pelo tamanho do outro!

O pequeno encontrou um buraco abandonado cerca de 50 centímetros ao lado do maior e mesmo adotando o buraco para si continuou perseguindo o seu buraco original e sendo perseguido pelo siri maior. O maior entrava e saía sempre de "seu" buraco tirando areia para deixá-lo de um bom tamanho para si e o pequeno estava sempre de olho (dois grandes e pedunculados olhos), tentando pegá-lo desprevenido.

O que o maior queria mesmo era os dois túneis só para si. Ele expulsou o pequeno de sua segunda casa e não mais deixava que ele se aproximasse de nenhuma das duas. O pequeno mais uma vez se afasta, encontra um outro túnel, adota-o para si e desiste dos outros dois.

Relendo as anotações que fiz na escola aqui, na praia do Engenho, de frente para o mar, depois de presenciar a briga dos siris, me pego pensando em situações de e geradoras de poder.

Pode parecer incrível, mas exatamente agora os dois siris voltam a entrar em atrito. Nesse caso, um é o dobro do outro em tamanho. Queria mesmo é que me aparecesse um bom e velho caiçara agora para me confirmar (a mim bióloga) se são siris ou caranguejos.

## INSTRUÇÃO PARA SEMPRE

- Leve em conta que grandes amores e conquistas envolvem grande risco.
- Quando você perder, não perca a lição.
- Siga os três "R"  
Respeito a si mesmo  
Respeito ao próximo  
Responsabilidades por todas as suas ações
- Lembre-se que não conseguir o que você quer é algumas vezes um grande lance de sorte.
- Aprenda as regras de maneira a saber quebrá-las da maneira mais apropriada.
- Não deixe uma disputa por questões menores ferir um grande amigo.
- Quando você perceber que cometeu um erro, tome providências imediatas para corrigi-lo.
- Passe algum tempo sozinho todos os dias.
- Abra seus braços para mudanças, sem abrir mão de seus valores.
- Lembre-se de que o silêncio é algumas vezes a melhor resposta.
- Viva uma vida boa e honrada. Assim, quando você ficar velho e lembrar do passado, poderá obter prazer pela segunda vez.
- Uma atmosfera de amor em casa é o fundamento para sua vida.
- Em discordância com entes queridos, trate apenas da situação corrente. Não levante questões passadas.
- Compartilhe o seu conhecimento. Esta é uma maneira de alcançar a imortalidade.
- Seja gentil com a terra.
- Uma vez por ano, vá a algum lugar onde você nunca esteve antes.
- Lembre-se que o melhor relacionamento é aquele em que o amor mútuo excede o amor que cada um precisa do outro.
- Julgue o seu sucesso por aquilo que você teve que abrir mão para consegui-lo.
- Entregue-se total e irrestritamente ao amor, à vida e à cozinha.

SMA

A DIREÇÃO  
Entregue com flor  
(violetas)

Poruba - 08/02/02



# CAPÍTULO 1

## A ESCRITA

*“Lutar com as palavras*

*É a luta mais vã*

*Entanto lutamos*

*Mal rompe a manhã*

*São muitas*

*Eu pouco”*

*Carlos Drummond de Andrade*



*“Escrever é um caso de devir, sempre inacabado, sempre em via de fazer-se,  
e que extravasa qualquer matéria vivível ou vivida”*

(Gilles Deleuze, *A literatura e a Vida*, In: *Crítica e Clínica*)<sup>11</sup>

## **A ESCRITA**

Mesmo sabendo que não seria nada fácil, optei em olhar as coisas pelo meio. E não é nada fácil, pois você acaba por transbordar em tantos acontecimentos ao encontrar as transcrições, lembranças e registros de caderno de campo. Entre outros motivos porque não dá para você querer trazer tudo para esta dissertação. A menos que lhes entregue tudo o que foi produzido em termos de dados da escola, por exemplo. Poderia também trazer e entregar os cadernos de campo porque eles têm mesmo muito a dizer.

Mas não é assim que se materializam dissertações, teses e livros. Portanto, faço o recorte possível e desejado nesse momento. É esquisito chamar de recorte, porque na verdade ele é preenchido por acontecimentos da pesquisa, de uma maneira ou de outra. E ele nasce da pesquisa. Os encontros proporcionados por ela é que acabaram por determinar os rumos que ela tomaria (ou tomou).

Por isso estranho um pouco este termo: recorte. Enfim, é recorte no sentido de ser o que mais teve potência para entrar na escrita. Confesso. Não basta querer, desejar trazer isso ou aquilo. Isso ou aquilo, por sua própria conta e risco, é que resolvem virar escrita.

Que bom poder finalmente escrever isso. Vinha pensando nessa idéia ou sendo perseguida por ela já tem um tempo. Muitas vezes, quando escrevia esse texto, ele parava sozinho para que eu pudesse escrever sobre outro assunto.

Uma quebra, uma fratura mesmo.

---

<sup>11</sup> Citação de Deleuze conhecida pelo livro **Deleuze & a Educação** escrito por Silvio Gallo

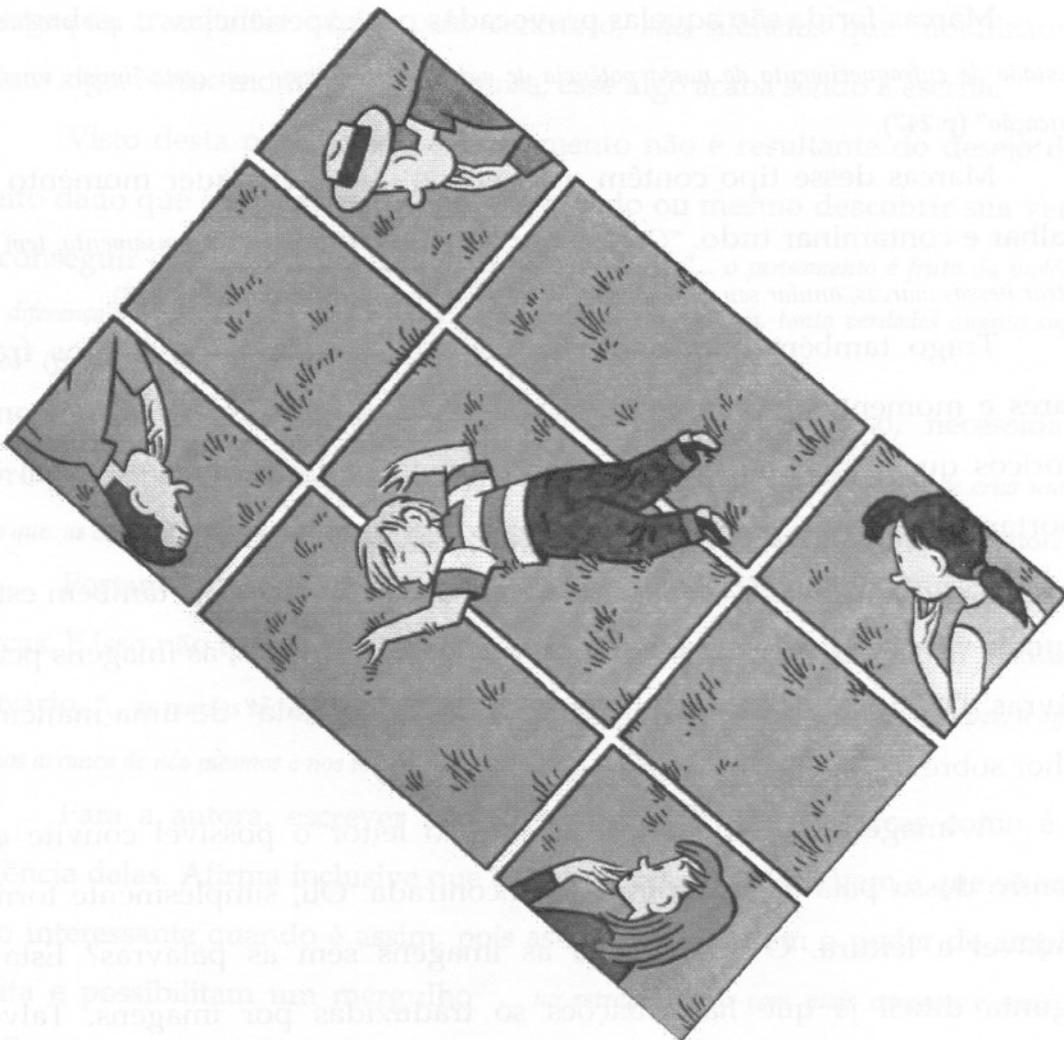
Porque ao escrever, afetava-me com outros acontecimentos. E, esses outros acontecimentos, parece que se enfiam no texto. Espero sinceramente que isso não dificulte a leitura!

Nesse momento nada parece me satisfazer mais do que trazer para cá essa potencialidade de ver as coisas pelo meio, lado a lado, quando se está envolvida na e pelas coisas que se vê.

*"Nada fácil percibir las cosas por el medio,  
y no de arriba abajo o al revés, de izquierda  
a derecha o al revés: intentadlo y veréis  
cómo cambia todo. No es fácil ver la hierba  
en las cosas y las palabras".*

Palavras de Maite Larrauri . Imagem de Max.

El deseo según Gilles Deleuze (p.18-19)



## ESCREVER TRATA

A escrita em nossas vidas de pesquisadores e professores que somos é por mim percebida e concebida como uma terapia, no sentido daquele que trata. Vou percebendo isso aos poucos e Suely Rolnik (1993)<sup>12</sup> escreveu um texto bastante interessante que me ajuda nessa descoberta.

A escrita é gerada pelo desassossego que a move e tem o poder de gerar um mundo onde pode encontrar um novo equilíbrio (a escrita tem o poder de tratar o que ela chama de marcas-ferida).

Marcas-ferida são aquelas provocadas por experiências “... que produzem em nós um estado de enfraquecimento de nossa potência de agir que ultrapassa um certo limiar, uma espécie de intoxicação” (p.247).

Marcas desse tipo contêm um veneno que a qualquer momento pode se espalhar e contaminar tudo. “Ora, a escrita, enquanto instrumento do pensamento, tem o poder de penetrar nessas marcas, anular seu veneno, e nos fazer recuperar nossa potência” (p.247).

Trago também para a escrita pequenos trechos, fragmentos frágeis de lugares e momentos outros que não só dessa pesquisa. Isso porque, como seres históricos que somos, a memória do já vivido desempenha um papel bastante importante na escrita.

Essa memória não é feita apenas de palavras. Imagens também estão nela. Algumas vezes as palavras pedem por imagens. Em outras, as imagens pedem por palavras. De qualquer forma, algumas vezes a foto “fala” de uma maneira muito melhor sobre os “silêncios” da pesquisa.

A imagem aqui pode deixar/dar ao leitor o possível convite de ir ao encontro dessa palavra por mim não encontrada. Ou, simplesmente tornar mais agradável a leitura. O que seriam as imagens sem as palavras? Esta é uma pergunta difícil já que há situações só traduzidas por imagens. Talvez uma

---

<sup>12</sup> ROLNIK, Suely; Pensamento, corpo e devir. Uma perspectiva ético/estético/política no trabalho acadêmico; In: **Cadernos de Subjetividade**; Núcleo de Estudos e Pesquisas de Subjetividade do Programa em Psicologia Clínica da PUC São Paulo; V.1; n° 2; São Paulo/SP; 1993; p.241-251.

possível saída fosse narrar e depois ver as imagens daquela narrativa. Ou seria melhor o contrário?

Porque realmente há momentos para os quais não encontro palavras. Considero-os inomináveis. Talvez por serem provocadores em mim, do silêncio que desassossega, como aprendi com Suely Rolnik. Ou por serem pausas necessárias para trabalhar com os momentos de mal-estar provocados em mim pela pesquisa.

Desassossego parece ser uma palavra boa, já que não são mesmo silêncios sossegados, tranqüilos! Muito pelo contrário, são silêncios que mobilizam, que pedem algo. Nesse momento da pesquisa, esse algo acaba sendo a escrita.

Visto desta perspectiva, o pensamento não é resultante do desejo de um sujeito dado que quer **conhecer** um objeto dado ou mesmo **descobrir** sua verdade ou conseguir o **saber** onde repousa esta verdade. “... o pensamento é fruto da violência de uma diferença posta em circuito, e é através do que ele **cria** que nascem, tanto verdades quanto sujeitos e objetos” (p.244).

Pensar dessa forma envolve uma mistura de acaso, necessidade e improvisação: “... **acaso** dos encontros, onde se produzem as diferenças; **necessidade** de criar um devir-outro que as corporifique; **improvisação** das figuras deste devir.” (p.244, com destaques da autora).

Portanto, em primeiro lugar vem a capacidade de se deixar violentar pelas marcas. E isso não tem nada a ver com subjetivo ou mesmo individual. Muito pelo contrário, “... as marcas são os estados vividos em nosso corpo no encontro com outros corpos, a diferença que nos arranca de nós mesmos e nos torna outro” (p.244).

Para a autora, escrever não só é conduzido pelas marcas como é uma exigência delas. Afirma inclusive que são as marcas que escrevem e que só sai um texto interessante quando é assim, pois as marcas possuem o poder de ampliar a escrita e possibilitam um mergulho “... no estranhamento com mais coragem e mais rigor” (p.246).

Esse modo de exercer a escrita, transporta quem assim se deixar escrever, ao invisível e “... as palavras que se encontram através desse exercício, tornam o mais palpável possível,

*a diferença que só existia na ordem do impalpável. Nesta aventura encarna-se um sujeito, sempre outro: escrever é traçar um devir". (p.246).*

E, pela escrita passa muito daquilo que somos e desejamos para o mundo em que vivemos, pesquisamos, professoramos, amamos, detestamos e por aí vamos.

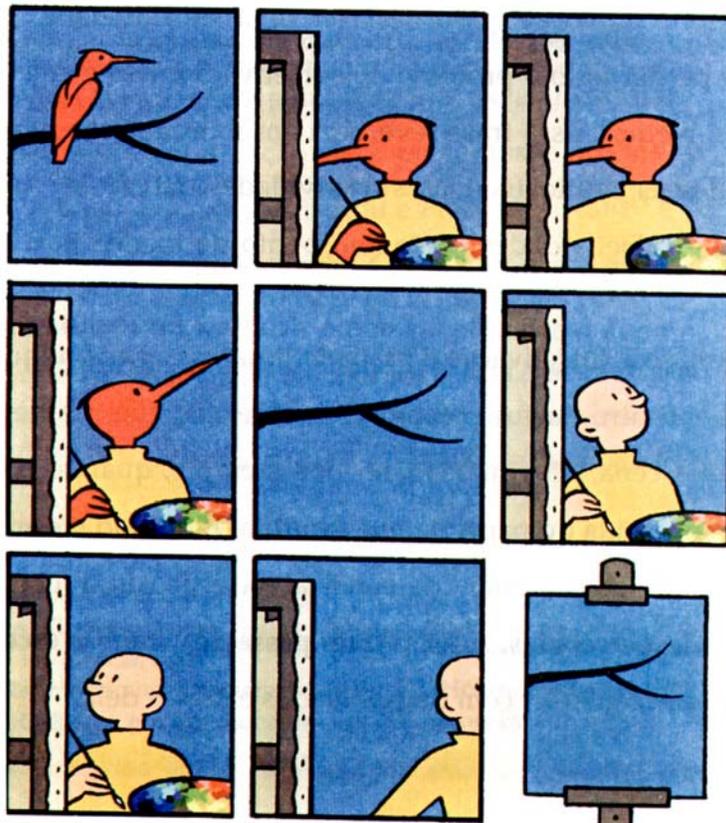
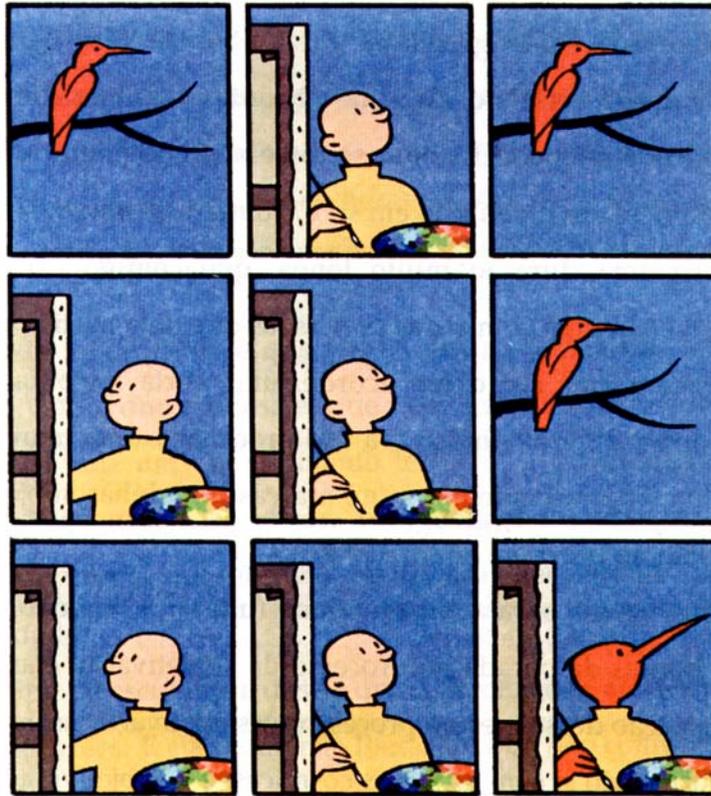
Boa parte dos aprendizados da pesquisa estão relacionados à escrita final. Isso porque ela abriu inúmeras possibilidades. Já foi tantas vezes escrita, apagada, rasurada. Escrita de novo, é claro. Desmontada, criada e destruída. Para ser possível uma outra construção.

O encontro com Suely Rolnik, com a escola, com os professores, com os alunos, com Sílvio Gallo, com a página em branco. O que dizer então de encontros com Bruno Latour ou mesmo Gilles Deleuze.

É aquela velha história que já comentei por ocasião da qualificação. Quando aprendemos a escrever, algumas coisas também são escritas em nós. A mim parece cada vez mais simples entender agora, do que em qualquer outro momento, que a escrita necessita apenas de uma brecha para sair.

Afinal, há tanto mesmo a contar! Quando você opta por olhar também para seus processos de subjetivação ao olhar para esses processos nos professores e alunos, de nada importa para que você faz isso. Não interessa a finalidade, nem tampouco a intenção.

É quase que uma ação que executo por exigência da pesquisa. Afinal, o que é esse devir pesquisadora, professora, coordenadora, orientadora?ma imagem de Max (p.56-57), no livro *El deseo según Gilles Deleuze* me ajuda a pensar um pouco nisso.



Essa pesquisa que realizo, não começa nem termina. Dura! É finalizada pela escrita já que essa é a exigência para trabalhos de pesquisa: que exista uma dissertação, tese, artigo, relatório, algo que dê conta de “materializar” o trabalho.

Ela própria é efêmera! É como se fosse a produção de um conhecimento que é consumido pelo ato da criação em si. E, ao mesmo tempo, sinto como se essa produção tivesse uma duração muito longa, que comigo caminha pela vida. Caminha comigo e também com todas as pessoas que dela participaram.

Da mesma forma como um acorde, uma certa melodia, uma cor, uma expressão de horror, o livro, a música, a tela produzem uma marca. E é com ela e por meio dela que vou notando em mim, marcas de minhas subjetividades, como que pausas mesmo no processo de subjetivação.

Há vários nomes para a subjetividade (um eu, identidade...) que são, ao mesmo tempo, pontos de parada no processo de subjetivação e ancoradouros que garantem a navegação desse mesmo processo. A subjetivação seria então como que um contato da dobra do si com as forças cósmicas, e a subjetividade nucléolos que surgem do interior da dobra, como desaceleração da subjetivação.

Por isso, é muito perigoso desfazer uma subjetividade, já que se corre o risco de por a perder todo o processo de subjetivação. Isso é algo muito bom para ficar pensando melhor. Essa frase reverbera em mim quando penso que no início da pesquisa desejei muito fixar as subjetividades, talvez até como identidades mesmo. E elas – subjetividades – não têm ponto de fixidez pois são mais marcas que lugares.

Isso porque a subjetivação é bastante desassossegada, inquieta mesmo. Em momentos de encontro eu fui notando as diferenças que me desestabilizavam e movimentavam a cena. Movimentavam, por exemplo, quando eu era chamada a participar da cena, saída do papel de observadora. Então, ao mesmo tempo em que as diferenças eram dadas a mim “de bandeja” pela pesquisa, houve muitas que a mim passaram despercebidas. Aqui pedem passagem minhas escolhas em relação à pesquisa e ao que construir com determinados extratos dela.

Lendo, relendo, traduzindo, me demorando em “El deseo según Gilles Deleuze”(Larrauri, 2000)<sup>13</sup>, encontro boas pistas sobre minha subjetivação ou desubjetivação no encontro com a escola. Minhas escolhas e os acontecimentos deixados de fora. Vejamos o que a autora nos fala:

*“Qué buscamos cuando vamos a una exposición o a un concierto? Esperamos que suceda un encuentro, que lo que vemos o lo que oímos nos presente un mundo que deseamos capturar y hacerlo nuestro”* (p. 13).

Pensando nessa frase, é que desejo deixar clara uma determinada opção dessa pesquisa: não é que eu deseje que você leitor não entenda nada. O que eu desejo é que não haja um entendimento fechado, e principalmente em que isso pode afetar você ou não. E ao afetar, a linguagem e a etnografia elas aparecem como uma boa opção já que não vão trazer um único ponto de vista nem uma única subjetividade.

É um tipo de escrita que deseja que o leitor tenha afectos e perceptos e não apenas compreensões. É claro que não lhes digo que não compreendam nada nem que não entendam nada. Se vocês leitores quiserem fazer isso que tentem.

Também fui tentar entender melhor a idéia de percepto e afecto. Num primeiro momento, a mim parecia que aqui os afectos entram pelas músicas que invadem a escrita. Os perceptos pelas imagens, pela arte enfim.

Encontro uma conceituação para perceptos e afectos em uma entrevista concedida por Deleuze a Raymond Bellou e François Ewald (1991)<sup>14</sup> e aprendo que estão incorporados na definição de conceito. O conceito para esse pensador incorpora essas outras duas dimensões.

*“Os perceptos não são percepções, são conjuntos de sensações e de relações que sobrevivem àqueles que as experimentam. Os afectos são sentimentos, são estes devires que desbordam o que passa por eles (ele torna-se outro). [...] O afecto, o percepto e o conceito são três potências inseparáveis, elas vão da arte à filosofia e inversamente”.* (p.11).

---

<sup>13</sup> Larrauri, Maite; **El deseo según Gilles Deleuze**; Ilustraciones: Max; Tàdem Edicions; Filosofía para profanos n° 1; València; 2000.

<sup>14</sup> Escobar, Carlos Henrique; **Dossier Deleuze**; RJ: Hólón Editorial, 1991. Entrevista: Signos e acontecimentos. Realizada por Raymond Bellour e François Ewald; p.9-30.

Voltemos então a uma exposição ou um concerto com Maite. Embora a autora esteja falando sobre a contemplação de uma obra de arte, é daqui que tiramos a seguinte idéia: O que se espera de um encontro com uma obra de arte, por exemplo? Que ela te afete e não que você vá entendê-la. Porque o movimento não é numa relação externa, mas é algo que é interno e no qual alguns desses desdobramentos vão aparecendo.

A autora usa essa idéia para referir-se mais precisamente a um livro de filosofia e ao fato de que neles não há nada para entender. Devemos apenas observar se é produzido um encontro, se nos contagiamos com seus conceitos e graças a eles – conceitos – nosso pensamento se move e nos permite ter acesso a uma vida mais intensa, mais elevada.

Do encontro que tive com esse pequeno livro, o conceito que me atraiu e me permitiu essa vida mais elevada, esse movimento do pensamento foi o devir como um processo de desejo. Porém, é claro que da mesma forma que não somos atraídos pelos mesmos perceptos nem pelos mesmos afectos, tão pouco nos deixamos atrair pelos mesmos conceitos.

Digo isso pensando um pouco também na idéia das escolhas que fiz – ou que tive mesmo que fazer. Dessa minha atração por determinados aspectos da pesquisa e não por outros. Aliás, tenho a nítida impressão (será que pela nitidez deixa de ser só impressão?) de que essa atração é de agora. Se fosse realizar essa pesquisa em outra época já não a mais faria assim.

Hoje noto que a curiosidade e a inquietude são muito boas companheiras da ida solitária à escola. Percebo que elas trazem muito movimento para a pesquisa, para a escrita. Como nos mais movimentados rios, há também locais de água parada. Há muitos momentos de receio. De silêncio mesmo. Simplesmente as palavras não saem. Ai eu me perdi em leituras de textos outros, de escritos anteriores meus. Li muita coisa, me vi em muitos daqueles textos, estranhei alguns escritos meus.

## ESCRITA E ETNOGRAFIA

Um outro autor que me ajuda na experiência da escrita é James Clifford (2002)<sup>15</sup>. Ele escreve um livro muito interessante sobre etnografia e literatura e noto que me ajuda quando penso em escrever minha pesquisa. O que ele faz é distanciar-se de alguns entendimentos já existentes para a representação etnográfica.

Quando recebo este belo livro das mãos do Antonio Carlos, ainda não havia percebido que a etnografia caracteriza a opção metodológica de minha pesquisa. Já na apresentação do livro, escrita por José Reginaldo Santos Gonçalves, fui me vendo, entendendo um pouco a forma que a escrita de minha pesquisa toma corpo.

James Clifford permite um entendimento da etnografia como escrita, colecionamento, *collage modernista*, poder imperial, crítica subversiva. "*Ela se configura na verdade como um campo articulado pelas tensões, ambigüidades e indeterminações próprias do sistema de relações do qual faz parte*" (p.10).

O que afinal deseja Clifford enquanto proclama que a escrita etnográfica deve ser pensada através de suas ambigüidades e indeterminações? É uma maneira que ele encontra de evidenciar sua complexidade, sua diversidade, sua permanente indeterminação. Uma maneira também de deixar claro as diversas possibilidades de leitura que comporta, as perspectivas que abre.

E, como bem lembrado por Gonçalves, essa contribuição de Clifford não é absolutamente negligenciável. Muito presente nas análises de James Clifford, estão Mikail Baktin e Walter Benjamim. Este último advertia: "*Em cada época, é preciso arrancar a tradição ao conformismo*", e acrescentava que, diante desse perigo, "*... também os mortos não estarão em segurança*" (p.13)

Por exemplo, Lévi Strauss vê a etnografia como "a observação e análise de grupos humanos considerados em sua particularidade (...) visando a sua

---

<sup>15</sup> Clifford, James; **A experiência etnográfica: antropologia e literatura no Século XX**; organizado por José Reginaldo Santos Gonçalves; 2ª edição; Rio de Janeiro/RJ; Editora UFRJ; 2002.

reconstituição, tão fiel quanto possível à vida de cada um deles” (Lévi Strauss, 1973:14 – Citado por Clifford, 2002).

Já Geertz, a pensa como mais do que uma “reconstituição tão fiel quanto possível”, pois vê a etnografia como sendo uma atividade eminentemente “interpretativa”, uma “descrição densa”, que se volta para uma busca de “estruturas de significação” (Geertz, 1978:15-20 – Citado por Clifford, 2002).

O que James Clifford faz é esquivar-se de um entendimento disciplinar da etnografia. Isso pode ser percebido antes mesmo de lermos o livro, quando José Reginaldo Santos Gonçalves nos faz a apresentação dele.

O que ele propõe é um entendimento da diversidade de construção dos textos etnográficos, “... visualizando-os como empreendimentos textuais situados em circunstâncias históricas e culturais específicas” (p.9). Para Clifford, os textos etnográficos fazem parte “... de um sistema complexo de relações; eles são pensados simultaneamente como condições e efeitos de uma rede de relações vividas por etnógrafos, nativos e outros personagens situados no contexto de situações coloniais” (p.10).

Logo no início do primeiro capítulo de seu livro, o autor dá exemplos de imagens que compõe as capas (página de rosto) de dois livros de etnógrafos famosos: Padre Lafitau e Malinowski. Padre Lafitau retrata o etnógrafo da seguinte forma: uma jovem mulher sentada numa escrivaninha onde há objetos do Novo Mundo, da Grécia Clássica e do Egito. Está acompanhada por dois Querubins e pelo Tempo. Um detalhe interessante é que há uma fonte primordial da verdade que brota da pena do escritor. A gravura não faz referência alguma à experiência etnográfica. “Seu relato é apresentado não como um produto de observação de primeira mão, mas como um produto da escrita em um gabinete repleto de objetos” (p.18).

Malinowski em seu livro “Os argonautas do Pacífico Ocidental”, traz na capa uma foto representando um ato de cerimonial de Kula. Olhando para esta foto onde há uma fileira de seis jovens encurvados em reverência, parece que um deles olha para a câmera. Como toda foto, “... afirma uma presença – a da cena diante das

*lentes; e sugere também a outra presença – a do etnógrafo elaborando ativamente esse fragmento da realidade trobriandesa” (p.18).*

Esses dois exemplos são trazidos por ele para dizer que nos novos paradigmas de autoridade etnográfica, essas duas versões estão sendo contestadas. Isso porque há etnógrafos que rejeitam de forma consciente cenas de representação cultural ao estilo de Malinowski. Estão surgindo diferentes versões daquela repleta oficina de escrita do Padre Lafitau.

Nos novos paradigmas de autoridade etnográfica o escritor não está mais fascinado por personagens transcendentais. O silêncio da oficina foi quebrado – por insistentes vozes heteroglotas e pelo ruído da escrita de outras penas. Em outras palavras, a autoridade etnográfica está sendo contestada!

Lendo sobre a autoridade etnográfica em James Clifford me deparo com alguns aspectos que contribuem para um estranhamento desta autoridade. O autor afirma que, tanto a experiência como a atividade interpretativa do pesquisador científico, não podem ser consideradas inocentes.

Considerando-se isso, a etnografia não pode ser concebida como *“A experiência e a interpretação de uma ‘outra’ realidade circunscrita, mas sim como uma negociação construtiva envolvendo pelo menos dois, e muitas vezes mais, sujeitos conscientes e politicamente significativos. Paradigmas de experiência e interpretação estão dando lugar a paradigmas discursivos de diálogo e polifonia”*. (p.43).

Sempre encarei a escrita etnográfica como uma boa possibilidade de trazer para cá – o texto – as pessoas que participaram da pesquisa, no sentido de falar com elas e não sobre elas.

Outro ponto importante percebido por mim de minhas interlocuções com James Clifford é algo que eu já imaginava como impossível: como separar a escrita do vivido, muito embora algo desse vivido ainda espere para ser escrito?

Por novas interlocuções com os dados e com alguns autores, encontro coisas que eu já vivi, mas que ainda não escrevi a respeito. Aliás, muitas dessas coisas talvez acabem não se transformando em escrita um dia. Talvez não desejem mesmo.

Descubro com Clifford algo interessante: não há fronteiras que delimitem a etnografia enquanto escrita e a experiência<sup>16</sup>. A experiência etnográfica é sempre textualizada enquanto o texto etnográfico está sempre contaminado pela experiência.

Aqui, de maneira incisiva se coloca uma questão fundamental: quem é o autor das anotações feitas em campo?? Atualmente a escrita etnográfica procura novos meios de deixar falar as vozes dos “informantes”, sendo que há poucos modelos em que se basear.

Um aspecto importante que Clifford ressalta é reconsiderar antigas compilações como de Boas, Malinowski, Leenhardt e outros. Nelas está incluído quase tudo que foi escrito pelos informantes, pois ainda não havia o que há hoje na “moderna etnografia interpretacional” (intimamente relacionada com uma experiência de campo pessoal).

Malinowski é lembrado como um complexo caso de transição. Já que ele foi, por um lado, central na fusão de teoria e descrição e, por outro “... *incluiu material que não sustentava diretamente sua nítida perspectiva de interpretação.*” (p.49). Ou seja, ele publicou dados que assumidamente não tinha compreendido e o resultado “... *foi um texto aberto, sujeito a múltiplas reinterpretações*”. (p.49)

Um aspecto que já é perceptível é que opto por uma escrita etnográfica: “*O processo é complicado pela ação de múltiplas subjetividades e constrangimentos políticos que estão acima do controle do escritor*” (p.21).

Em resposta a dificuldade de textualizar a experiência, o autor coloca em questão que “... *a escrita etnográfica encena uma estratégia específica de autoridade. Essa estratégia tem classicamente envolvido uma afirmação, não questionada, no sentido de aparecer como a provedora de verdade no texto*” (p.21-22).

Isso me interessou bastante porque não desejo transformar pela escrita minha pesquisa na verdade, dizendo que a escola onde trabalhei; os professores com os quais desenvolvi minha pesquisa são dessa ou daquela forma e pronto.

---

<sup>16</sup> A experiência é aqui entendida como sendo íntima, da própria pessoa. Como a experiência etnográfica é sempre na relação com o outro, pede por paradigmas do diálogo e da polifonia.

Com esse livro e pelas interlocuções entre mim e a escola, entre mim e o grupo de professores, nosso com a pesquisa vou notando que: *“Todo uso do pronome eu pressupõe um você, e cada instância do discurso é imediatamente ligada a uma situação específica, compartilhada; assim não há nenhum significado discursivo sem interlocução e contexto”*. (p.44).

Clifford nesse momento chama para sua escrita Baktin, para afirmar que: *“As palavras da escrita etnográfica, portanto, não podem ser pensadas como monológicas, como a legítima declaração sobre, ou a interpretação de uma realidade abstraída e textualizada. A linguagem da etnografia é atravessada por outras subjetividades e nuances contextuais específicas”* (p.44).

Com o finalzinho dessa frase, que diz da linguagem da etnografia ser atravessada por outras subjetividades e nuances contextuais específicas é que “brinco” um pouco. Quais são as outras subjetividades que atravessam? Dependendo do contexto, o que é que acontecia, em que é que acontecíamos?? *“Uma maneira alternativa de representar essa complexidade discursiva é entender o curso geral da pesquisa como uma negociação em andamento”* (p.47).

O encontro com esse livro é um acontecimento da pesquisa! Algo que a movimenta. Porque daí é o quê? Aquilo de imaginar que as coisas estavam sempre super premeditadas, tudo sob controle, tudo sendo registrado, gravado, memorizado, fotografado. Mas, ao mesmo tempo, eu tive que fazer negociações. Depois é que fui percebendo que o interessante era justamente isso.

Aliás, fazer negociações é um dos princípios da etnografia, talvez não por acaso. A negociação que foi feita pressupunha que eu assumisse aqueles diferentes papéis: de professora, daquela que vai falar das experiências, da pesquisadora, da que vai coordenar o grupo.

Eu sempre entendi o curso geral de minha pesquisa como uma negociação em andamento. Porque tive que fazer (ou teria que fazer ao final como o fiz) a escrita de uma maneira que desse conta de representar a complexidade discursiva desse texto, que não é mais que uma representação simplificada – sem ser simplista – de complexos polifônicos.

Com e pela etnografia vou percebendo que esse atravessamento dela por outras subjetividades e nuances contextuais específicas é o mesmo que dizer que

não são aquelas da interpretação abstraída e textualizada. Afinal, quais são as outras subjetividades que atravessam? São aquelas que eu estou trazendo, por exemplo, pelas músicas, pelas imagens. E nuances contextuais específicas que não são o contexto total.

As subjetividades entram como música, como imagem, como produções de alunos. Refletem-se na minha própria escolha do que trazer para este texto da dissertação. Uma nuance que é específica na minha relação com o Camilo é uma nuance de amizade que ele estabelece no final dizendo: É preciso para fazer uma escola diferente um “estar junto”, que tire o professor desse ato solitário em que muitas vezes vê sua prática transformada.

Essa nuance específica de minha relação com esse professor é um atravessamento da realidade. Eu muitas vezes não consigo falar sobre a escola e abstrair dessa relação tão pessoal mais próxima. A escrita traz isso também à medida que estou escolhendo os trechos para serem trazidos para cá.

É um instante que arrumo para dizer que o que está escrito aqui sobre a escrita, são elementos que me permitiram organizar o texto do jeito que ele está. Tenho também aprendido muito com Simone Curi (2001)<sup>17</sup>, quando fala sobre a escritura nômade em Clarice Lispector.

Desejo, portanto ir a busca dos atravessamentos das subjetividades, das nuances específicas, daquilo que é contextual, daquilo que vai mostrando a negociação. Em termos de pesquisa, o que estou mostrando é algo em torno de: dependendo do contexto, o que é que acontecia?

Talvez por isso mesmo muitas vezes não reconheça um foco nessa pesquisa. Ela é mesmo caleidoscópica. A cada movimento surge um novo foco.

---

<sup>17</sup> Curi, Simone Ribeiro da Costa; **A escritura nômade em Clarice Lispector**; Chapecó: Argos; 2001.

## PASSEAR ENTRE COM A ETNOGRAFIA

Em um texto muito lindo, Teresa Vasconcelos (2000)<sup>18</sup> propõem-se fazer uma “... reflexão sobre o papel da etnógrafa na etnografia pós-moderna multicultural”. Neste texto encontro reverberações a respeito de coisas em que já pensava, quando no processo de construção metodológica me deparava com alguns “nós emaranhados”. Já não acreditava mais possível desatar alguns.

Por exemplo, toda essa sensação de “dar um passo atrás” por dizer de dentro da pesquisa coisas que ela mesma cria e pede para que sejam ditas. Buscava um entendimento para um outro episódio de mal estar vivido na pesquisa, a hifenação, que me coloca uma pergunta: “*Então a pesquisa não controla e eu não desejo conhecer nada?*”

Houve muitas formas de controle: gravações em áudio; registros escritos no caderno de campo; fotos; conversas por e-mail; telefonemas. O que acontece é que nada disso (ou tudo isso?) foi suficiente para que eu ficasse estabilizada, fixa, “bovinamente pastando” como aprendi com Suely Rolnik (1997) na inusitada viagem que faço com ela ao mundo da subjetividade. Amei que as coisas sucederam assim!

Para refletir sobre o trabalho da etnógrafa, considerando-se dentro dos “dilemas e complexidades em caminhos pós-modernos de multivocalidade”, Teresa Vasconcelos utiliza-se da metáfora do filme de David Lynch<sup>19</sup> (Um história simples/Uma história real).

Ela, também tocada por perceptos e afectos, me conta um belo aprendizado que teve com uma obra de arte de Velasquez (As meninas). Quando ainda estudante de pós-graduação muito a intrigava essa tela, onde Velasquez está colocado no canto esquerdo. Uma obra que não é autobiográfica!

---

<sup>18</sup> Vasconcelos, Teresa; Ao ritmo de um cortador de relva: entre o “estar lá” e o “estar aqui”, o “estar com” - Dilemas e complexidades da etnografia em caminhos pós-modernos de multivocalidade; **Revista Educação, Sociedade & Culturas**, n° 14; 2000; p.37-58.

<sup>19</sup> Utiliza-se do filme para pensar sobre sua própria condição de etnógrafa. Acredita que o ritmo de um cortador de relva – até mesmo as bicicletas são mais velozes – é uma bela imagem para falar sobre o “estar lá” e o “estar aqui”, o “estar com”. Estar.

Ela conta que demorou “largos anos” para entender seu fascínio pelo quadro, até que o que ali chamava a sua atenção ficou claro: “*O pintor está dentro do quadro porque é parte da pintura*”. (p.39).

Teresa – refletindo sobre sua própria condição de etnógrafa – ajuda-me a pensar em algo que me acompanha já tem tempo: eu estou “chocantemente” colocada na análise. Ufa! Não é despreparo da pesquisadora, falta de objetividade e/ou neutralidade científicas.

Eu estou dentro da pesquisa porque sou parte dela. Vejamos o que diz Teresa, quando fala sobre algo que é e denomina de investigadora interpretativa: “... *está ela própria dentro do campo investigativo como pessoa situada, sexuada, subjectiva, inserida na história. A investigadora interpretativa é parte do processo investigativo porque não existe uma realidade exterior a ser investigada por um investigador pretensamente objectivo e distante dessa mesma realidade*”. (p.39).

Por vezes tenho, ou melhor, tinha, a nítida sensação de estar recorrendo muito a mim. Mas é que eu fui colocada no centro das atenções mesmo.

Outro aspecto que posso esclarecer a partir de minhas interlocuções com o texto dela é que a própria pesquisadora tem desejos e interesses que lhes são próprios. Um deles é trazer para este texto a polifonia, pois muitas outras vozes estão presentes. A minha voz é uma parte dele. Essa é uma das maneiras que encontro para continuar essa escrita quando passo por momentos de descentração.

Esses momentos sucederam de maneira contínua durante a pesquisa, especialmente porque estive envolvida diretamente na vida daqueles (professores) e daquela (escola) que são meus “objetos” de investigação. Não desejo sair de um rótulo – professora-pesquisadora – para cair em outro – investigadora-interpretativa – e, por isso, não me demoro muito por aqui. O que me atrai e onde encontro ressonância com a minha pesquisa é essa sensação de descentração e dela já falei.

É um trabalho também que exige um ritmo lento, paciente e que por isso permite se demorar nas nuances dos encontros proporcionados pela pesquisa. Permite também ver mais, sentir mais, escrever mais...

Nada disso é muito fácil e exige quase que um estado “... de atenção completa, atenta, vigilante mas não intrusiva” (p.48). Tal modo de se colocar na pesquisa, quase que impede por si mesmo que haja um foco central por aqui. Pois estivemos o tempo todo – eu e a pesquisa – uma com a outra de um modo “... completo, atento e descentrado”. (p.48).

Por isso é que entram também no texto tantas outras vozes e nuances contextuais específicas. Lembrem-se os leitores que um dos grandes desejos dessa construção metodológica que transborda para a etnografia é a possibilidade vista aqui de: “... funcionar não como um ‘espelho’ mas como ‘caleidoscópio’ da realidade observada, a qual é reconstruída de modo plurifacetado” (p.50).

Sinto, portanto mais atração de ser uma pesquisadora caleidoscópio e uma pesquisadora erva – em oposição a espelhos e árvores...

Muito embora tenha convocado uma visão caleidoscópica e uma percepção rizomática, convido para esta viagem Alberto Manguel (2000)<sup>20</sup> com que vou ao Bosque de Espelhos.

Esse fluxo que faço por alguns autores, atraída por desejos meus mas que têm muito da pesquisa também, é para compreender a seguinte questão: Afinal, o que desejamos nós que pesquisamos e professoramos?

Quando Alberto Manguel fala sobre sua paixão por histórias em quadrinhos que viveu em determinada época de sua vida, fala de algo que o excitava muito. É uma frase que o fazia imaginar, pois era uma promessa de que o autor faria uma revelação, traria algo que, por um motivo ou outro, não estava evidente na trama. Para ele a frase: "Enquanto isso, em outro lugar da floresta", sempre significou a possibilidade de ir a outro lugar do texto até então encoberto.

Em suas próprias palavras: "*Para mim (que, como qualquer leitor devotado, desejava uma história infinita), essa frase prometia algo parecido com essa infinitude: a possibilidade de saber o que aconteceria naquela outra bifurcação da estrada, o caminho não seguido, que estava em menos evidência, a trilha misteriosa e igualmente importante que conduzia a outra parte da floresta aventureira*". (p.36).

---

<sup>20</sup> Manguel, Alberto; **No bosque do espelho: ensaio sobre as palavras e o mundo**; tradução Pedro Maia Soares; São Paulo: Companhia das Letras; 2000.

Porém, se na floresta há bifurcações pela trilha, no mar há ilhas, tempestades, correntes marinhas que também levam/levariam a outros lugares e acontecimentos que por vezes deixaram de ser (re)visitados.

Um dos meus maiores desejos sou ré confesso, é admitir a inspiração que me vem do mar. É ele, com ele, por ele e nele que me deixo ir para a escola, para os livros, para as conversas, para as transcrições, para os artigos, para as imagens. Em alguns momentos a viagem é de extrema calma, em outros viajo em águas agitadas, movimentadas por altos e outros ventos.

Preciso dizer logo isso, pois no mar mergulhei e nele também boiei para poder, como que uma condição mesmo, mergulhar e boiar no cotidiano da escola do Poruba, em Ubatuba/SP. Digo isso porque a escola e seu dia a dia são um ambiente tão complexo e para mim, naqueles momentos, tão completada (preenchida) em todos os seus vãos por movimentos e acontecimentos tão diferentes entre si, mas que ali encontram lugar para se materializar, que é de tirar o fôlego!

O mar, por sua vez, tem para mim a capacidade de me tranquilizar (é claro que mais ainda quando estou com os pés não muito longe da terra). Vai entender né? Sei lá, acho que essa coisa da imensidão dele; do lugar de onde eu o vivo que me permite uma visão (infelizmente privilegiada) do que nos resta de Mata Atlântica; a paz de uma praia deserta; o movimento ondulatório das ondas (será que uma coisa vem da outra?); o vai e vem da água na areia; a espuma branca que se forma e logo é deformada por novas ondas ...

Tudo isso, me parece, foi essencial até mesmo para a materialização deste texto. Sabem disso todos os que o lêem e já se meteram a escrever alguns.

Um lugar que visito e para onde deixo o mar me levar é a sala dos professores e os incontáveis intervalos que (com)vivi ali, na escola do Poruba. No início da pesquisa, quando tudo não passava de um projeto na minha cabeça, imaginava inocentemente eu que o HTPC seria "o momento" para encontros com os professores que participaram/participam desse estudo. Na verdade, tivemos

encontros muito maiores e re/desveladores dos professores nos intervalos das aulas, na sala dos professores.

Voltando ao texto "Enquanto isso em outro lugar da floresta", Alberto Manguel conta uma história muito interessante, que para mim foi muito esclarecedora da idéia que temos de catalogar/categorizar coisas, pessoas, objetos animados e inanimados, tudo enfim. Digo isso não porque pretendo categorizar alguma coisa do que vivo no mestrado, mas porque parece que isso de categorizar já faz parte da gente.

Ao mesmo tempo, fico achando horrível e nada atraente, além de bastante pretensioso criar então as tais categorias para meu estudo de Mestrado. Aí, vou até "O Bosque do Espelho" e conheço a história de quem catalogou o "... meio milhão de volumes da famosa Biblioteca de Alexandria. A empreitada era prodigiosa, não somente por causa da quantidade de livros a ser inspecionados, limpos e postos nas estantes, mas também porque acarretava a concepção de uma ordem literária que deveria de alguma forma refletir a ordem mais ampla do universo. Ao atribuir certo livro a certa estante - Homero à Poesia ou Heródoto à História, por exemplo - Calímaco tinha antes de determinar que todos os escritos podiam ser divididos num número específico de categorias, ou como os chamou, *pinakes*, 'tabelas'; depois, precisava decidir a que categoria pertencia cada um dos milhares de livros sem classificação. Calímaco dividiu o acervo colossal da biblioteca em oito 'tabelas', que deveriam conter todos os possíveis fatos, conjecturas, pensamentos, imaginações jamais rabiscados numa folha de papel; os bibliotecários do futuro multiplicariam esse número modesto ao infinito. Jorge Luis Borges lembrava que no sistema numérico do Institut Bibliographique de Bruxelas o número 231 correspondia a Deus. Nenhum leitor que alguma vez obteve prazer com um livro tem muita confiança nesses métodos de catalogação. Índices de assuntos, gêneros literários, escolas de pensamento e de estilo, literaturas classificadas por nacionalidade ou raça, compêndios cronológicos e antologias temáticas sugerem ao leitor apenas um dos numerosos pontos de vista, nenhum abrangente, nenhum que ao menos toque de leve na amplitude e profundidade de uma misteriosa composição literária. Os livros se recusavam a ficar quietos nas estantes: as *Viagens de Gulliver* saltam de Crônicas para Sátira Social e para Literatura Infantil, sem serem fiéis a nenhum desses rótulos. Nossa leitura, tal como nossa sexualidade, é multifacetada. 'Eu sou grande', escreveu Walt Whitman, 'contenho multidões'." (p.38).

Depois dessa empreitada de falar sobre catalogação literária, Alberto Manguel começa a questionar a catalogação "Literatura Gay". Ele esquadrinha três razões para culpar essa categoria: 1. É estreita, pois baseada na sexualidade de seu

autor ou de seus personagens; 2. Implica uma categoria sexual estreita que de certa forma encontrou sua definição numa forma literária; e 3. Implica uma categoria política estreita (defende um conjunto restrito de direitos humanos para um grupo sexual específico).

Ele apresenta seus argumentos para definir o que seria afinal literatura gay, mas ao final da página 39 passa a tecer algumas questões relativas ao que leva a essa classificação. Uma delas mais me intrigou: *"E se o conhecimento da inclinação do autor é essencial para a compreensão de um texto, não seria então, em última análise, impossível ler literatura anônima (como acontece com frequência na literatura erótica)?"* Esse meu intrigar vem de minhas preocupações com a autoria, mas deixo para falar disso depois.

Enfim, é certo que a tarefa de Calímaco foi muito mais difícil que a minha e, foi feita! Confesso que o que senti foi um grande alívio. Senti-me assim como que podendo sim encarar/observar algumas categorias/conceitos e sentir-me atraída por poucas, algumas irresistíveis: desejo, subjetividades, autoria.

Ao invés de me guiar por categorias, em alguns passeios que faço pela "Serra do Mar" que tenho em casa (as montanhas de dados), vou encontrando coisas que resolvi chamar de jóias raras. Elas foram e são fabricadas pela pesquisa, pelo encontro com a escola e os acontecimentos trazidos por esse encontro.

Algumas dessas jóias raras versam sobre as formas que inventava para lidar com momentos de mal estar. Embora tenham esse nome não são de todo mau. Alguns, aliás, são ótimos. Um desses momentos ocorreu quando iniciei o trabalho com o grupo de professores e uma idéia que me perseguia: um cronograma de pesquisa. Por ele e com ele, previa minhas idas a campo ainda nos idos de 2001.

Bastou estar na escola duas vezes para na terceira vez tudo ser virado de cabeça pra baixo, especialmente a minha cabeça.

A você leitor, apresento coisas que conversava com os professores sobre aspectos da questão metodológica da pesquisa, nessa famosa (e marcante) terceira

vez. Ela foi tão marcante que precisei pensar nela melhor, me demorar mais no passeio que faço por ela.

A pesquisa, quase que num momento de vida própria, define-se pelo acontecimento. Escola, professores, material didático, alunos, pesquisa, encontros, desencontros, Pitch, Mata Atlântica, Oceano Atlântico, chuva, sol...

*P: Tudo antecipadamente porque, por exemplo, o que eu acho que pode acontecer se não estiver muito bem assim estruturado mesmo é surgirem essas coisa novas né pra fazer. Por exemplo, aparece alguém que fala: "Não, hoje nós vamos visitar a Praia da Fazenda."*

*F: É, não é?*

*P: Não é? Sendo que é um dia que a gente tinha marcado de estar se encontrando.*

*F: Pois é, foi falha minha também, porque olha sinceramente eu nem lembrei.*

*P: Tinha esquecido? Porque tem essa coisa da distância do tempo também.*

*F: Eu nem lembrei. Uma coisa que poderia fazer é deixar bem visível, fazer tipo uma tabela ...*

*P: Lá na Secretaria, ali na sala dos professores?*

*F: Na sala dos professores é. Vermelho, uma coisa que chame a atenção: "Ah, hoje é dia de encontro".*

*P: Se bem que, agora, por exemplo, já não dá mais pra fazer isso porque acho que vai ser só dia 12 mesmo.*

*F: Mas fica aí a idéia para a gente pensar também.*

*P: É, por exemplo, quando a gente for trabalhar o ano que vem, que vai ser uma coisa mais sistemática mesmo. A gente pode até fazer esse cronograma juntos não é?*

*F: Isso.*

*P: E aí já estabelecer direitinho, talvez seja possível. Claro que não é uma camisa de força. Mas na medida do possível a gente tenta seguir o cronograma.*

*F: É, até porque é uma questão de organização não é?*

*P: É.*

*F: É pra facilitar, não pra complicar.*

*P: Hum, hum. Mas eu acho interessante também essas coisas que acontecem sabe? Por que não adianta a gente achar que ...*

*F: A gente aprende não é?*

*P: ... a gente achar que tudo é muito planejado. Por exemplo, na escola as coisas acontecem desse jeito, não é?*

*F: É, ser humano, as coisas acontecem.*

*P: Não dá para a gente fazer por exemplo, sabe aquela coisa de achar que tá tudo certinho mesmo, tudo bonitinho. E outra coisa também que acontece muitas vezes eu acho nas próprias pesquisas que são feitas, as pessoas omitem um pouco essas coisas que não dão certo sabe? Então você vai ler uma pesquisa, você acha que o negócio é fácil.*

*F: Parece que foi tudo perfeito.*

P: *Que tudo foi perfeito, como você tinha planejado, e as coisas não são bem assim. E aí cai no descrédito, isso que é o problema também eu acho.*

F: *É, porque você está lidando com a realidade. A realidade é assim. As coisas acontecem.*

P: *É Então ainda mais aí. Não quis me meter no Poruba que é uma escola que já tem todos os seus problemas de ser distante, de ser uma coisa isolada, de não ter nem telefone. Não é uma coisa também que é muito tranqüila. A própria escola em si tem os seus diferenciais.*

F: *Mas até, isso por um lado é um obstáculo, mas por outro pode ser uma vantagem. Até por conta dessa falta de comunicação freqüente, esse isolamento, também a gente sofre menos esse assédio.*

P: *É, isso também. Vocês ficam um pouco mais reservados.*

F: *É.*

P: *Isso também tem as suas vantagens.*

F: *É. A gente sempre tem que ver os dois lados da questão. (risos).*

P: *Que bom não é? (risos) Se não a gente já desiste de vez. É, realmente.*

Essa conversa (*per si*) é claro que vem acompanhada de reflexões que tinha com meu caderno de campo à época do acontecido. Em alguns momentos, percebo que o caderno de campo muitas vezes fez o papel do senso comum.

Isso nem poderia ter sido percebido mesmo antes, pois esse papel/personagem do caderno de campo reconheci pelas mãos de José Saramago (2002), no seu livro “O Homem Duplicado<sup>21</sup>”.

É esse um dos livros que leio atualmente, que me acompanham na aventura do escrever. No livro dele, o homem que de repente se apercebe que há outra pessoa que representa a sua pessoa, tem bons papos com o senso comum.

Aliás, conversas fundamentais para que Tertuliano Máximo Afonso – um pacato professor de História – possa ir aos poucos se acostumando à idéia de que há um outro dele. Um ator secundário de cinema, de nome António Claro.

Como uma condição ou opção da pesquisa, não é isso o que importa, a mim coube não assumir identidades durante a realização desse estudo. Fui professora, pesquisadora, coordenadora, amiga. Com Maite (2000) é que descubro

---

<sup>21</sup> Saramago, José; **O homem duplicado**; São Paulo: Companhia das Letras; 2002. Impossível não trazer para cá uma das frases que, por assim dizer, “abrem” o livro: “O caos é uma ordem por decifrar”. (Livro dos Contrários).

que não me fixaria em nenhuma dessas identidades porque deveria ou optei por fazer-me apagada. Deixei apagar-se em mim essas identidades “prêt-a-porter” com Suely Rolnik na já mencionada viagem insólita.

Quando ainda não sabia disso, lia Saramago e algumas coisas me saltavam aos olhos. Lia a história sobre O Homem Duplicado e muitas sensações novas vieram relacionar-se com as anteriores sobre identidade, por exemplo.

Nesse livro um pacato professor de História de repente percebe que existe um duplicado dele. Um outro dele, que vive como ator secundário de cinema. Entre encontrar essa outra pessoa em meio a milhões de habitantes da cidade em que viviam, há enormes “crises” de identidades.

Quando finalmente Tertuliano Máximo Afonso encontra-se com António Claro, um dos maiores desejos dos dois é saber a que horas nasceram, como que para saber quem seria a cópia de quem. Afinal, já sabiam que haviam nascido no mesmo dia. É um trecho longo esse do livro, mas resolvo trazer até aqui. Talvez porque nesse trecho é que descubro relações entre identidades. Talvez porque um dos companheiros de Tertuliano nessa aventura de descobrir-se em outra pessoa é o senso comum.

Pois acredito que o senso comum caminhou também comigo no desenvolvimento dessa pesquisa. Muitas vezes materializado como meu caderno de campo, diário de bordo, ou qualquer outro nome que alguém seja capaz de inventar. Vamos ao trecho.

Talvez valha a pena dizer que os dois estavas juntos, e já tinham notado pelas aparências que eram realmente iguais. De repente António Claro lembra-se que talvez fosse interessante que ficassem nus, para ver se a semelhança se repetia no corpo todo. Como que uma esperança de que pudessem ter algumas diferenças também físicas. É António Claro que coloca a dúvida:

*“[...] Não creio que mereça a pena, a prova está mais do que feita, mãos, braços, caras, vozes, tudo em nós é igual, só faltaria que nos despíssemos por completo. Tornou a servir-se de uísque, olhou o líquido como se esperasse que dali pudesse emergir alguma idéia, e de repente perguntou, E por que não, sim, e por que não, Seria caricato, você mesmo acabou de dizer que a prova já está feita, Caricato, por quê, da cintura para cima*

ou da cintura para cima e para baixo, nós, os actores de cinema, e de teatro também, quase não fazemos mais que despir-nos, Não sou actor, Não se dispa, se não quiser, mas eu vou fazê-lo, não me custa nada, estou mais do que habituado, e, se a igualdade se repetir no corpo todo, você estará a ver-se a si mesmo quando me olhar a mim, disse António Claro. Despiu a camisa num só movimento, descalçou-se e tirou as calças, depois a roupa interior, finalmente as meias. Estava nu da cabeça aos pés e era, da cabeça aos pés Tertuliano Máximo Afonso, professor de História. Então Tertuliano Máximo Afonso pensou que não podia ficar atrás, que tinha de aceitar o repto, levantou-se do sofá e começou também a despir-se, mais contido nos gestos por causa do pudor e da falta de hábito, mas, quando terminou, um pouco encolhida a figura devido ao acanhamento, tinha-se tornado Daniel Santa-Clara, actor de cinema, com a única excepção visível dos pés, porque não chegara a descalçar as peúgas. Olharam-se em silêncio, conscientes da total inutilidade de qualquer palavra que proferissem, presas de um sentimento confuso de humilhação e perda que arredava o assombro que seria a manifestação natural, como se a chocante conformidade de um tivesse roubado alguma coisa à identidade própria do outro. O primeiro a acabar de vestir-se foi Tertuliano Máximo Afonso. Ficou de pé, com a atitude de quem pensa que é chegada a altura de se retirar, mas António Claro, disse, Peça-lhe o favor de se sentar, há ainda um último ponto que gostaria de aclarar consigo, não o reterei por muito tempo mais, De que se trata, perguntou Tertuliano Máximo Afonso enquanto, com relutância, voltava a sentar-se, Refiro-me às datas em que nascemos, e também às horas, disse António Claro, enquanto tirava do bolso do casaco a carteira e, do interior desta, um documento de identificação, que estendeu a Tertuliano Máximo Afonso por cima da mesa. Este olhou-o rapidamente, devolveu-o e disse, Nasci nessa mesma data, ano, mês e dia, Não ficará ofendido se lhe pedir que me mostre a sua identificação, De modo algum. O cartão de Tertuliano Máximo Afonso passou às mãos de António Claro, onde se demorou dez segundos, e regressou ao seu proprietário, que perguntou, Dá-se por satisfeito, Ainda não, ainda falta conhecer as horas, a minha idêia é que as escrevamos num papel, cada um no seu, Por quê, Para que o segundo a falar, se essa fosse a maneira escolhida, não cedesse à tentação de subtrair quinze minutos da hora que tivesse sido declarada pelo primeiro, E por que não aumentar esses quinze minutos, Porque qualquer aumento iria contra os interesses do segundo que falasse, O papel não garante a seriedade do processo, ninguém poderia impedir-me de escrever, isto não passa de um exemplo, que nasci no primeiro minuto do dia, quando não foi assim na realidade, Teria mentido, Pois teria, mas qualquer de nós, desde que o queira, pode sempre faltar à verdade mesmo que nos limitemos, sem mais, a dizer em voz alta a hora a que nascemos, Tem razão, é uma questão de rectidão e boa-fé. Tertuliano Máximo Afonso tremia por dentro, desde o princípio de tudo tinha certeza de que este momento haveria de chegar, só não tinha imaginado que viesse a ser ele próprio quem o convidaria a manifestar-se, a romper o último selo, a revelar a única diferença, Sabia de antemão qual iria ser a resposta de António Claro, mas mesmo assim perguntou, E que importância terá dizermos um ao outro a hora a que viemos ao mundo, A importância que irá ter é que ficaremos a saber qual de nós dois, você ou eu, é o duplicado do outro, E que sucederá a um e a outro pelo facto de o sabermos, Disso não tenho a menor idêia, porém, a minha imaginação, os actores também são dotados de alguma, diz-me que, no mínimo, não deverá ser cómodo viver sabendo-se duplicado de outra pessoa, E está

*disposto, pela sua parte, a arriscar-se, Mais que disposto, Sem mentir, Espero que não seja necessário, respondeu António Claro com um sorriso estudado, uma composição plástica de lábios e dentes onde, em doses idênticas e indiscerníveis, se reuniam a franqueza e a maldade, a inocência e o descaro. Depois acrescentou, Naturalmente, se prefere, poderemos tirar à sorte aquele a quem caberá falar em primeiro lugar, Não é preciso, eu começo, você mesmo referiu que é uma questão de rectidão e boa-fé, disse Tertuliano Máximo Afonso, Nasceu então a que horas, Às duas da tarde. António Claro pôs uma cara de pena e disse, Eu nasci meia hora antes, ou, para falar com absoluta exactidão cronométrica, pus a cabeça de fora às treze horas e vinte e nove minutos, lamento-o, meu caro, mas eu já estava cá quando você nasceu, o duplicado é você. Tertuliano Máximo Afonso engoliu de um trago o resto do conhaque, levantou-se e disse, Foi a curiosidade que me trouxe a esse encontro, agora já está satisfeita, retire-me, Homem, não se vá embora tão depressa, conversemos um pouco mais, ainda não é tarde, e até, se não tem outro compromisso a chamá-lo, podíamos jantar juntos, aqui perto há um bom restaurante, com a sua barba não haveria perigo, Obrigado pelo convite, mas não aceito, teríamos com certeza pouca coisa para dizer um ao outro, a si não creio que lhe interesse a História, e eu estou curado de cinema para os anos mais próximos, Ficou contrariado pelo facto de não ter sido o primeiro a nascer, de que seja eu o original e você o duplicado, Contrariado não será a palavra justa, simplesmente preferia que não tivesse acontecido assim, mas não me pergunte por quê, seja como for não perdi tudo, ainda ganhei uma pequena compensação, Que compensação, A de que você não lucraria nada em andar pelo mundo a gabar-se de ser o original de nós dois se o duplicado que eu sou não estivesse à vista para as necessárias comprovações.” (p.217-220)*

Vou levar você leitor para mais longe nesse diálogo de Tertuliano com António, mas quando chego aqui preciso tentar entender melhor no que me ajuda a pensar em alguns acontecimentos da pesquisa. Por exemplo, aqui entra a questão das identidades. Imagine se deparar com alguém que é você, um outro você, você de um outro jeito...

Isso aconteceu comigo na pesquisa e ousou dizer que aconteceu também aos outros “seres-personagens” que dela participam. Lembre-se que a pesquisa é aqui entendida como aventura, aventurar-se na formação em pesquisa. Uma pesquisadora que opta em desenvolver sua pesquisa numa escola pública com um grupo de professores.

É claro que ao optar em José Saramago (2002) para entrar na corrente do pensamento dele sobre identidades, encontros, e formas de reagir a encontros que são acontecimentos o faço por “razões” nem sempre compreendidas.

Em outras palavras, não é para explicar o que seriam identidades, ou mesmo encontros. É justamente por não trabalhar em torno de uma questão explicativa que Saramago vem para este texto. É como se viesse sozinho para ele e é uma forma para eu pensar um pouco na escrita dessa dissertação.

Uma escrita que se apresenta como fragmentada. Que foi escrita assim, não dá para juntar fragmentos sem que se notem os antigos contornos. É assim também que noto que essa questão de algo muito fixo que contenha dentro de si os limites de atuação de quem estiver dentro ou fora. Já que isso é algo que não existe. São limites traçados por nós mesmos, mas que teimam em não existir. Que bom!

Saramago me ajuda a pensar na questão de que o material didático e eu nos confundimos por diversos momentos na pesquisa. Às vezes me sentia meio duplicada mesmo. Mas, como muito mais há na pesquisa além de mim e do material didático, noto que essa via dupla era e tinha muito mais linhas de fuga. Não era uma bifurcação. Tinha múltiplas entradas e saídas.

Pensamentos como esse me acompanhavam durante boa parte do ano de 2002, quando deixei tudo o mais de lado e permaneci em Ubatuba. Esse tudo o mais de lado refere-se à vida na Universidade, local que proporciona também movimento à pesquisa, por exemplo, Grupos de Estudo e/ou Pesquisa onde conversamos sobre nossas pesquisas em termos teóricos e metodológicos; a biblioteca e a sedução dos livros; os encontros com amigos e os bate-papo para desanuviar as idéias.

Com relação a esse aspecto, James Clifford (2000)<sup>22</sup> me fala em um artigo sobre o que seria ou poderia ser afinal isso a que chamamos trabalho de campo de nossas pesquisas.

---

<sup>22</sup> Para Clifford, talvez seja útil considerar “o campo” ao mesmo tempo como um ideal metodológico e um lugar concreto de atividade profissional; um lugar longe de casa, um lugar de moradia; e ainda como um conjunto de práticas discursivas (morar implica “competência comunicativa”). Clifford, James; Culturas Viajantes; p. 51-79. In: Arantes, Antonio A.; **O espaço da diferença**; Campinas/SP: Papirus; 2000.

Durante esse período, uma ótima companhia é o caderno de campo, sem dúvida. Afinal com ele também é que fica nítida a idéia de que a escrita está sempre presente. Ele abre também a possibilidade de diálogo. Aliás, diálogo que achei que fosse comigo mesma, mas não dá para ficar falando sozinha o tempo todo. O caderno de campo assume o papel de senso comum nessa história. Uma pausa por aqui para voltarmos a José Saramago e António Claro que continua sua conversa com Tertuliano.

*“O sol já se tinha escondido por trás das montanhas que cercavam o horizonte do outro lado do rio, mas a luminosidade do céu sem nuvens quase não diminuía, apenas a intensidade crua do azul fora temperada por um pálido tom rosado que lentamente se expandia. Tertuliano Máximo Afonso pôs o carro em marcha e girou o volante para entrar no caminho que atravessava a povoação. Olhando na direção da casa, viu António Claro entreportas, mas seguiu em frente. Não houve acenos de despedida, nem de um lado, nem de outro. Continuava a usar essa barba ridícula, disse o senso comum, Tiro-a antes que cheguemos à estrada, esta será a última vez que me apanhas com ela, a partir de agora andarei de cara descoberta, disfarce-se quem quiser, Como o sabes, Saber, o que se chama mesmo saber, não sei, é apenas uma idéia, uma suposição, um pressentimento, Tenho de confessar que não esperava tanto de ti, portaste-te muito bem, como um homem, Sou um homem, Não negarei que o sejas, mas o costume tem sido ver sobreporem-se as tuas fraquezas às tuas forças, Portanto, é homem todo aquele que não estiver sujeito a fraquezas, Também o é aquele que as conseguir dominar, Nesse caso, a mulher que for capaz de vencer as suas femininas fraquezas é um homem, é como um homem, Em sentido figurado, sim, podemos dizê-lo, Pois então digo-te que o senso comum se expressa como machista no mais próprio dos sentidos, Não tenho culpa, fizeram-me assim, Não é boa escusa para quem não faz mais nada na vida que dar conselhos e opiniões, Nem sempre erro, Fica-te bem essa súbita modéstia, Seria mesmo melhor do que sou, mais eficiente, mais útil, se me ajudásseis, Quem, Vocês todos, homens, mulheres, o senso comum não passa de uma forma de média aritmética que vai subindo ou baixando consoante a maré, Previsível, portanto, Efectivamente, sou a mais previsível de todas as coisas que há no mundo, Por isso estavas a minha espera no carro, Já era hora de voltar a aparecer, podia-se mesmo acusar-me de que já estava a tardar demasiado, Ouviste tudo, De uma ponta à outra, Crês que fiz mal em vir falar com ele, Depende do que por mal ou por bem se entenda, aliás, é indiferente, vista a situação a que tinhas chegado não havia outra alternativa, Esta era a única maneira, se queria pôr ponto final no assunto, Que ponto final, Ficou assente entre nós que não haverá mais encontros, Estás a querer dizer-me que toda a confusão que armaste vai acabar assim, que tu voltas ao teu trabalho e ele ao seu, tu à tua Maria da Paz, enquanto durar, e ele à sua Helena, ou lá como se chame, e a partir de agora nem te vi nem te conheço, é isso o que estás a querer dizer, Não há nenhum motivo para que seja doutro modo, Há todos os motivos para que seja doutro modo, palavra de senso comum, Basta que não queiramos, Se desligas o motor, o carro continuará a andar, Estamos a descer, Também*

*continuará a andar, é certo que durante muito menos tempo, se nos encontrássemos numa superfície horizontal, chama-se a isso força de inércia, como tens obrigação de saber, embora não se trate de uma matéria que pertença à História, ou talvez sim, agora que o penso, creio que é precisamente na História que a força de inércia se nota mais, Não dês opiniões sobre o que não aprendeste, uma partida de xadrez pode ser interrompida em qualquer momento, Eu estava a falar da História, E eu estou a falar do xadrez [...] Para senso comum tens demasiada imaginação, Lembra-te do que te tinha dito há umas semanas, só um senso comum com imaginação de poeta poderia ter sido o inventor da roda, Não foi isso o que disseste, exactamente, Tanto faz, estou a dizê-lo neste momento, Serias melhor companhia se não quisesses ter sempre razão, Nunca presumi de ter sempre razão, se alguma vez errei fui o primeiro a dar a mão à palmatória, Talvez, mas mostrando cara de quem acabou de ser vítima de um clamoroso erro judiciário [...] És um incrédulo sistemático, Não, sou apenas isso a que chamais de senso comum por não saber que melhor nome poderíeis dar-lhe, O inventor da roda e da ferradura, Nas horas poéticas, só nas horas poéticas, Provera que fossem mais, Quando chegarmos deixas-me à entrada da tua rua, se não te importas, Não queres subir, descansar um bocado, Não, prefiro ir pôr a imaginação a trabalhar, que bem precisa nos vai ser.” (p.222-24).*

Sinto aqui a necessidade de pôr a “imaginação a trabalhar” quando me deparo com alguns acontecimentos da pesquisa. Eles vêm dos mais diversos locais e tempos, não importa enfim quando e onde apareceram.

## CAPÍTULO 2

### IHU – TODOS OS SONS

Do espetáculo de si mesmo  
*“Conhecer a si mesmo é inútil, parece,  
Mas sempre diverte um pouco...  
Coisa assim como um louco que tivesse  
Consciência de que é louco”*

Mário Quintana



## IHU – TODOS OS SONS

*“IHU é uma palavra dos índios Kamayurá que significa todos os sons. Tudo. Originado do movimento ou do não movimento, IHU é tudo o que alcança o ouvido, onde também se inclui o sobrenatural, o som dos espíritos e das entidades mágicas das florestas”.*

Pensando numa maneira de iniciar a escrita deste capítulo, me percebo bastante atenta a qualquer acontecimento que pudesse desencadear esse começo. Isso porque procurava uma maneira de dizer do acontecimento da pesquisa em mim.

De repente, me é devolvido um CD de Marlui Miranda, chamado IHU. Todos os sons. Vislumbrei aí uma maneira de trazer para a escrita todos os sons da pesquisa. Porém, sei também que nem só de sons ela é feita ...

Como este CD, tanto tempo esquecido com uma irmã, me caiu nas mãos logo hoje? Afinal, precisava finalizar algo que ainda não tinha ainda um início. Uma fuga da escrita? Um encontro com novas possibilidades para ela?

Talvez essa última questão possa ser respondida afirmativamente. Coloco então o CD no computador e uma música de que sempre gostei, invade minhas escritas. Aí, já que uma coisa puxa outra, fui (re)lembrar seus significados e por que afinal me chamava a atenção.

O título bastou para me esclarecer a vinda daí de possibilidades encantadoras para a transformação da pesquisa em escrita. *Injain je e'*, o título dela, é um termo que poderia ser traduzido por “fiquem inquietos”. Muito, muito interessante que ela me caia em mãos agora.

Uma boa palavra e um ótimo sentido para a construção metodológica que me proponho a contar. Desassossegada, como aprendi com Suely Rolnik que aprendeu com Fernando Pessoa. E inquieta, como me ensinou Marlui Miranda de seu aprendizado com os índios.

James Clifford me ensinou que realizar a observação participante traz para a pesquisa um desarranjo de ordem metodológica. A forma que encontro para arranjá-la é na prática e pela escrita.

A escrita deste capítulo é uma escrita que me irrompe, expõe algumas marcas e me desdobra. Mas, não me revela, no sentido de me tornar crítica ou me fazer tomar consciência.

Quando Suely Rolnik (1993) pensou em escrever seu memorial, fez um mergulho em sua memória buscando os fatos e acontecimentos que permitissem a ela cronologicamente escrever sobre sua história acadêmica. Só que no mergulho, ela acabou adentrando em um outro tipo de memória. Uma memória do invisível, que não é feita de fatos, mas de algo que ela chamou de marcas.

A opção que ela faz é falar sobre essas marcas no invisível e não da história dela, feita a partir das marcas. Antes de qualquer coisa, tentará expor o que chama de marcas, associando-as às palavras diferença, desassossego e devir outro.

Por toda nossa vida e em todas as dimensões nas quais ela vai se compondo, estamos mergulhados nos mais diversos ambientes (ela considera não só o ambiente humano). Sua proposta é para que se considere o que acontece em todos esses diversos ambientes e não apenas no plano do visível, *“... o mais óbvio, mas também no invisível, igualmente real, embora menos óbvio”* (p.241).

No visível há uma relação entre um EU e um ou vários OUTROS. No invisível, *“... o que há é uma textura (ontológica) que vai se fazendo dos fluxos que constituem nossa composição atual, conectando-se com outros fluxos, somando-se e esboçando outras composições”* (p.242).

Nossa atual figura (nós mesmos) tem uma consistência subjetiva. Estas outras composições, quando atingem um certo estágio, acabam por gerar em nós estados inéditos e estranhos à nossa consistência subjetiva. Dessa forma, nosso equilíbrio é rompido, os contornos de nossa atual figura são estremecidos.

Cada vez que isso ocorre, nosso corpo em sua forma atual vive uma violência. Isso porque o desequilíbrio nos desestabiliza. Isso coloca em nós uma exigência: a de *“... criarmos um novo corpo – em nossa existência, em nosso modo de sentir, de pensar, de*

*agir, etc – que venha encarnar este estado inédito que se fez em nós. E a cada vez que respondemos à exigência imposta por um destes estados, nos tornamos outros” (p.242).*

Quantas me tornei com o desenvolvimento dessa pesquisa? Quantas marcas desestabilizaram-me por completo, e uma nova Pitch nascia de cada uma, sem que eu ao menos me desse conta?? As marcas para Suely Rolnik são justamente esses estados inéditos. O que, dito de uma outra maneira, *“... as marcas são sempre gêneses de um devir”*. (p.242).

Não é só isso, por duas razões. Uma razão óbvia (enquanto vivemos as marcas continuam sendo feitas em nosso corpo) e uma menos óbvia (uma marca continua viva, continua a existir mesmo depois de colocada em circuito e pode ser reativada a qualquer momento). Como assim?

Cada uma dessas marcas pode voltar *“... a reverberar quando atraí e é atraída por ambiente onde encontra ressonância”* (p.242). E, muitas de nossas escolhas são determinadas por essa atração.

Muito provavelmente um ambiente onde encontrei essa ressonância foi a escola do Poruba. Escola que já me atraía, mas pela qual eu não me permitia atrair? Minha escolha por essa escola certamente foi determinada por uma atração que possibilitasse um encontro verdadeiro com um grupo de professores.

Quando optamos então, permitimos que essa marca se realize: *“... no contexto de uma nova conexão, produzindo-se então uma nova diferença. E mais uma vez somos tomados por uma espécie de ‘desassossego’, como diz muito apropriadamente Fernando Pessoa em seu livro que traz esse nome no título, ao referir-se à sensação que este estado nos produz.”* (p.242).

No movimento em que figuras de nossa realidade subjetiva e objetiva vão se produzindo e outras desaparecendo não há uma cronologia de fatos. O que há está longe de obedecer a uma lógica linear. Suely destaca que os nomes que damos a essa outra lógica estão ligados ao aspecto dela que queremos destacar. Dá alguns exemplos possíveis: **Genealogia**: *“... se consideramos que se trata de uma gênese, no sentido não de causa, mas de um processo de constituição;* **Cronogênese**: *“... se consideramos que se trata da lógica da gênese do próprio tempo, na medida em que são como que linhas de tempo que se abrem, estas múltiplas e imprevisíveis direções em que vai se produzindo a realidade;* **Heterogênese** (utilizando uma noção

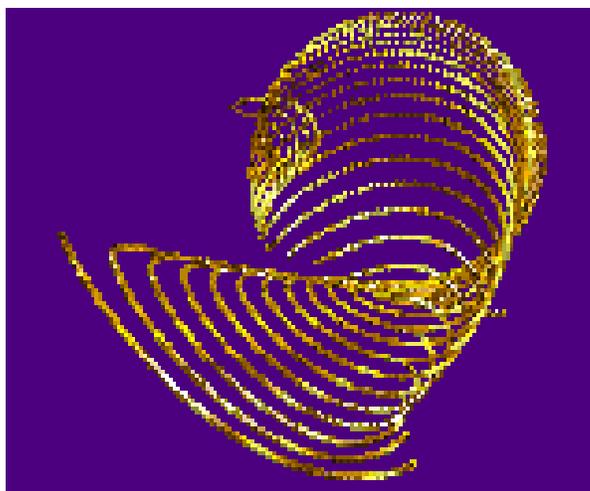
inventada por Guattari): “... se consideramos que a diferença se produz como efeito das composições que vão se formando, é disparadora de um devir”(p.243).

A essa heterogênesse ela acrescenta que “... a gênese do devir é sempre uma diferença e que o devir é sempre um devir outro” (p.243). (Essa expressão “devir-outro” ela aprendeu com José Gil que a utiliza quando se refere aos heterônimos de Fernando Pessoa).

É muito difícil dizer sobre esse processo que é (trans)formar-se em professor pesquisador e professor reflexivo; em pesquisadora reflexiva e que faz pesquisa ação; em pessoas que ainda acreditam ser possível a escola.

Quando penso, por exemplo, no acontecimento da pesquisa em mim é

mais ou menos  
Um turbilhão  
sentimentos  
Você leitor,  
sua formação  
estudante de  
encontra lugar  
turbilhão. Seja



como a figura aqui.  
de tantos  
que é difícil explicar.  
tente lembrar-se de  
quando ainda  
mestrado, para ver se  
para você no  
bem vindo!

Fractal

A construção desse texto é feita aos pedaços. Pequenos e grandes, são fragmentos frágeis de todo o vivido. É claro que foi sempre bom contar com companhia nessas produções. E elas vieram das mais diversas maneiras. Lembrem-se do encontro que é o que permeia o trabalho. Mas não é de um encontro único nem de um único encontro que estou falando.

Encontros com a música, com outros trabalhos, com outros autores por livros, artigos, teses e dissertações; pessoalmente em encontros formais e informais. Encontros com amigos, amigas, amores, o mar, a Serra do Mar, a escola, os professores, os alunos, os funcionários. Encontros com Antonio Carlos recheados de coisas boas, difícil até de exemplificar.

E, é claro, o encontro de tudo isso comigo. A pesquisa não acontece de uma mão única. Eu sou a pesquisadora que vai até a escola e volta de lá, com seus dados para produzir a dissertação escrita. *“Sou réu confesso, peço clemência”* já nos dizia Itamar Assumpção, cantando Ataulfo Alvez.

Por exemplo, dizer que essa pesquisa e as dúvidas que ela gerou e para as quais busquei respostas, nascem de um estágio que realizei quando de meu 3º ano de Licenciatura em Ciências Biológicas, já não me convence mais.

E já não me convence pois fui aprendendo a notar as marcas deixadas em mim no invisível. Nas marcas, percebo o devir-outro, o desassossego que elas causam. Aliás, que elas sempre causaram. Agora foi encontrado um ponto de fuga, uma maneira de trazê-las à tona.

Não é como se algumas marcas, que me possibilitam a escrita, estivessem até agora ficado no plano do invisível, como algo sobrenatural. É como se, ao abrir caminho em minha memória, encontrasse algumas brechas, descobrisse que algumas marcas encontraram potência para entrar na escrita.

Há sim uma história da construção do material didático. Das dúvidas iniciais e de como um estágio de verão mostrou-se desencadeador de minha pesquisa de iniciação científica.

Há uma história de minhas dúvidas quanto ao fato de que se ele seria usado por alguém. Levo então esse material para uma Oficina realizada em Ubatuba/SP em 1999. Apresento-o a um grupo de professores. Não desejava tê-lo criado apenas para empoeirar nas estantes da vida (minha, de meu orientador, de alguma biblioteca, do Parque em Ubatuba/SP).

Há também a história de minha pesquisa de especialização, quando eu como professora usei finalmente o material e descobri algumas de suas potencialidades. Porém, minha aventura com esse material didático não pára por aqui.

É como se eu, bióloga que sou fosse testando o material, curiosa para saber suas potencialidades. Até cair na escola. Cair de verdade, não como professora que

fui durante a especialização, mas como uma pesquisadora participante que acompanha as aulas de um grupo de professores.

Esse acompanhar é modo de dizer apenas. Uma das negociações que tive com o grupo de professores me faz ver que eles desejavam que minha experiência de autora e de quem já usou o material teria alguma validade ali, em sala de aula, quando eles usariam o material. Será uma maneira de fugir das pesquisas cujo formato faz desses mesmos professores mais ouvintes que qualquer outra coisa??

Dessa forma, iríamos experimentar junto. Há, portanto uma certa coerência com o que Larrosa nos fala da experiência. Numa palestra sua, durante o I Seminário Internacional de Educação de Campinas<sup>23</sup>, a experiência é entendida como “... aquilo que nos toca, ou que nos acontece, e ao passar-nos nos forma e transforma” (Larrosa, 2001; s/p).

Se for mesmo assim, não há como o outro aprender com a minha experiência. É na troca, na interação e tomando para eles a minha experiência que ela teria validade. Mesmo por que, entendida dessa forma, “... ninguém pode aprender com a experiência de outro a menos que essa experiência seja revivida e tornada própria” (Larrosa, 2001, s/p).

## MEMÓRIAS DE UMA PESQUISA(DORA)

De certa maneira, o memorial é quase que uma exigência acadêmica de um trabalho de pós-graduação. Sinto-me como que trazendo à tona minhas memórias para ser “qualificada” ou não para concluir minha dissertação de mestrado. Do texto de Suely Rolnik (1993) é que me vieram muitos esclarecimentos, alguns acompanhados de estranhamentos.

Para trazer algo à tona, foi preciso primeiro mergulhar na memória do já vivido e, senti-me também como ela “... adentrando numa outra espécie de memória, uma memória do invisível feita não de fatos mas de algo que acabei chamando de ‘marcas’” (p. 241).

---

<sup>23</sup> Este Seminário foi realizado durante o 13º Congresso de Leitura do Brasil (COLE) em julho de 2001. Depois a palestra foi transformada em texto. **Nota sobre a experiência e o saber da experiência**, que tive o primeiro contato na versão publicada no Jornal Leituras SNE; julho de 2001; n° 04; s/p. Textos-subsídios ao trabalho pedagógico das unidades da Rede Municipal de Educação de Campinas/FUMES.

No caso de seu artigo, ela opta por falar das marcas em si, e não de sua história que foi sendo feita pelas suas marcas. O que ela faz é esclarecer o que afinal é isso que ela chama de marcas<sup>24</sup>. Nesse momento da pesquisa, prefiro dizer das marcas que encontrei em mim a partir do mergulho que fiz em minha memória, pois é com elas e por elas que hoje me entendo como uma pesquisadora da área da educação.

Pode parecer incrível, mas mergulhando em pequenas frestas de minha memória e conversando com minha mãe, vejo uma grande marca (escondida por mais de 20 anos). Embora até então ela estivesse despercebida, foi o motivo para desejar, num estágio de verão, no litoral Norte de São Paulo, trabalhar com (argh!) lixo.

Bem pequenina, meu pai e um amigo, resolveram que seria possível fazer alguma coisa com o plástico presente no lixo. E, com isso, o quintal de nossa casa tornou-se um depósito com os mais variados objetos de plástico. Nossa maior alegria (minha e de minhas irmãs e irmão) sempre foi meter as fuças naquelas montanhas de plástico e delas retirar objetos para nossas “viagens” no mundo do faz de conta.

As montanhas foram depois de um tempo transferidas para um barracão desse amigo dele, que continuou com a idéia e hoje é dono de uma espécie de “Ferro Velho” na cidade. Meu pai voltou-se para a música, sua vocação inicial e terminou sua vida como maestro, mas essa já é uma outra história.

Porém, as tais montanhas produziram em mim marcas que por mais de vinte anos estavam escondidas. Hoje posso compreender que são marcas que só recordamos ao mergulhar no invisível. É claro que não é como se essa marca estivesse até então, num lugar sobrenatural dentro de mim, trancafiada. É que elas precisam de brechas para serem notadas.

---

<sup>24</sup> Essa perspectiva de Suely Rolnik, foi explorada no capítulo anterior, quando ela me ajudou a compreender melhor minha escrita.

Enquanto elas (as marcas) ficam em nós, vão produzindo coisas que uma hora ou outra acabamos colocando para fora. Por mais que não percebamos, continuam atuando, esperando o momento para tornarem-se “potências criadoras”.

Uma das minhas formas de colocar para fora foi virar a “Super Pitch contra o Lixão”<sup>25</sup>. Para só depois de cair na escola, no mestrado, notar os super poderes se diluindo ... Haverá algum super poder para ela?

Assombrava-me com as montanhas de plástico que se transformavam em tudo o que uma fértil imaginação de seus sete anos é capaz de criar. É claro que não me preocupava então com produção de lixo; reaproveitamento; formas de tratamento e disposição final; responsabilidades do poder público...

Se alguém me dissesse: Você ainda fará um livro sobre lixo e trabalhará com formação de professores! É claro que eu acharia essa pessoa “doida”, e continuaria amando as montanhas de plástico e as possibilidades de viagens ao mundo do faz de conta que elas me proporcionavam. Aliás, eu desejava mesmo é que elas crescessem cada vez mais. Viva o início da era do plástico!

Portanto, é ao esmiuçar minha memória para a escrita, que posso dizer com um pouco mais de clareza (até mesmo para mim agora) aspectos de minha história com o lixo. Eu tenho uma ligação com ele que vem de tempos e que não me permite, por exemplo, apenas colocar meu saquinho na calçada todos os dias. Sim, na minha casa há coleta diária de lixo.

Só isso já me assusta um pouco. Produzimos mesmo muito lixo, muito do que poderia ser transformado em matéria-prima novamente, voltando ao ciclo produtivo. Porém, mesmo esse tipo de coisa não é possível de ser feita *ad eternum*.

---

<sup>25</sup> Esse desejo de ser uma Super Heroína contra o lixo, de uma maneira ou de outra está no material didático e nas esperanças de que, se ele existisse, contribuiria para uma nova relação com aspectos relacionados à produção e destinação final do lixo, por exemplo.

Uma das cenas mais indignantes para mim é ver pessoas disputando restos de comida e materiais os mais diversos com urubus nos aterros e lixões de nosso país. Há reportagens inúmeras que exploram esta característica do problema social que pode ser visto até mesmo em locais onde teoricamente deveria comportar apenas os empregados, operadores de máquinas e coisas assim. Agora já posso entender um pouco melhor essa minha impregnação pelo tema (não pelo lixo e seu fedor em si).

Já sabemos e bem como cuidarmos do lixo nosso de cada dia. Há tecnologias desenvolvidas para esse fim. Os aterros sanitários são verdadeiras obras de engenharia. Mas interessa há alguém a diminuição, por exemplo, da embalagem?? E as indústrias? E as empresas que vivem de transportar esse lixo e, portanto quanto mais lixo melhor?

Sempre pensei que fui estudar Biologia seduzida pela idéia de estudar a vida. E, mais ainda, pela dupla hélice do DNA. Quando terminei o ensino médio e não entrei direto na faculdade, caí no mercado de trabalho. Fui então secretária de uma grande empresa.

O trabalho me trazia pouca satisfação pessoal, mas financeiramente até que compensava. O problema é que logo percebi que se quisesse continuar ali deveria ser, no mínimo, conivente com situações que não me atraíam. Muito pelo contrário. Algumas me causavam imensa repulsa.

Estávamos no início dos anos 1990 e, volta e meia, a dupla hélice aparecia como uma fuga possível da realidade do trabalho. Não demorou muito tempo para que meu desejo de fugir de falcatruas empresariais e, em última análise, minha cumplicidade com elas para iniciar um cursinho para o vestibular.

Estudar é algo de que sempre gostei, e tudo bem, aceitava o desafio de fazer isso de noite, após um dia cansativo de trabalho. Em meados de setembro de 1994 com a proximidade das provas, joguei tudo para o alto e ia para o cursinho de manhã e à noite.

Ainda não tinha nem a mais remota idéia de que seria uma “lixóloga” educadora professora. As duplas hélices ainda eram minha inspiração para os estudos e uma brecha para definitivamente fugir do trabalho em grandes empresas. Em 1995 inicio o curso de Licenciatura, opção feita por uma questão muito simples e de fundo matemático: uma menor relação candidato vaga.

Porém, os caminhos trilhados por mim na Biologia, minhas andanças e estágios pelo departamento de Genética resultavam num imenso vazio. Afinal, para estudar a citogenética de gafanhotos, a primeira coisa era caçá-los no Horto Florestal de Rio Claro. Depois, com os bichos ainda vivos, arrancar-lhes os testículos para, pelas lentes de um microscópio eletrônico, chegar aos seus genes.

Para não dizer que era tão terrível assim, gostava dos passeios até o Horto. Cheguei a pensar: Será que meu caso de amor é com as plantas, mais especificamente os eucaliptos? Não. Também não era.

Estranhava até mesmo o curso, onde estudava Taxinomia, Morfologia, Anatomia, Fisiologia ... Será que a vida só poderia ser estudada pela morte e dissecação em pequenas partes?

No terceiro ano do curso, temos um trabalho de campo em Picinguaba, Ubatuba/SP, um dos Núcleos do Parque Estadual da Serra do Mar (PESM). Esse trabalho envolve três ou quatro disciplinas do curso e, além do estudo de tópicos de Taxinomia, Sistemática, Morfologia, Embriologia, assistimos uma palestra do então diretor do Parque.

Acredito que foi aí que comecei a prestar mais atenção ao termo Educação Ambiental. Porém, por um bom tempo não me apercebi disso. De volta a Rio Claro, a vida continuava e o currículo do terceiro ano do curso é algo que não te deixa mesmo com muito tempo disponível nem para as disciplinas, o que dizer então desse novo termo: Educação Ambiental ...

De qualquer maneira, algo que impregnou em mim e desde o primeiro momento foi a região de Ubatuba. A Mata Atlântica (mesmo tendo ido até ela para coletar plantas para identificação), o Oceano Atlântico (mesmo tendo ido até ele

para coletar peixes e invertebrados para identificação). Já havia sido capturada pelo lugar, embora nem desconfiasse ainda ...

Enfim, as marcas que me possibilitaram, a princípio, a pesquisa que hoje realizo são: o lixo; o litoral norte de São Paulo e minhas afinidades com a educação ambiental. Se a princípio nem sabia disso, menos ainda imaginava possibilidades de juntar essas marcas em uma ação de pesquisa. Mas se dermos tempo ao tempo, acabamos acontecendo em coisas que nem sequer imaginávamos.

## **A ESTAGIÁRIA DE VERÃO**

### **VERÃO DE 1997**

Ufa! Final de ano, festas, comemorações mil, amigos, amores. A comemoração mais comemorada? Tudo acabado no terceiro ano da faculdade. Nada mais de cortes histológicos; decorebas sobre o trajeto do alimento (da boca ao ânus); células; gametas; descobertas recentes e passadas sobre a biologia molecular; geologia; paleontologia; paleobiologia ...

Férias enfim. Mas aí o que fazer, e aí fazer o quê?? Quando fazemos a graduação, parece que somos tão consumidos pelas disciplinas e pelos estudos, que nos desacostumamos de nada fazer. Bastam uma ou duas semanas para dar coceira, desejar ardentemente movimento, ação, e por incrível que pareça, estudos, livros ...

Já que livros e estudos, eu os teria em breve, começo a ser seduzida pela idéia de um estágio em Ubatuba/SP, no mesmo Núcleo Picinguaba do PESM. E por que não? Passados sete anos, noto que se tivesse reparado um pouco mais em mim e um pouco menos no ambiente em si, já saberia que, no mínimo, eu faria meus estudos por lá.

Entrei em contato com o Parque para saber se eles recebem estagiários de verão e se ainda era possível ser uma. A condição maior era disponibilidade de trabalho no Carnaval e eu estava disposta a isto.

Vivi então a experiência de estagiar numa das Unidades de Conservação que têm por grande objetivo e tarefa a preservação de boa parte da área de Mata Atlântica de nosso país. Porém, a preservação da vida que não vegetal ou animal pareceu-me meio esquecida. Naquela oportunidade não percebi isso com muita clareza. Hoje noto que gerou/gera em mim sentimentos e significados dos mais variados, com os quais talvez nem eu ainda saiba lidar.

Éramos nove estagiários no total e fomos "divididos" em pequenos grupos de trabalho, cada qual responsável por um bairro, uma praia, uma cachoeira do Parque. Eu e mais um estudante de Biologia, vindo de Bauru, ficamos no Camburi, última praia do litoral norte de São Paulo. É o "último" bairro de Ubatuba, e está dentro dos limites do Parque.

Como toda praia em época de "alta temporada", também enfrenta problemas os mais diversos com relação ao aumento na produção diária de lixo. Por ser uma praia de difícil acesso e por motivos outros, não há sistema eficiente de coleta, e o lixo é amontoado/acumulado por toda parte.

Como estagiários, conversávamos com os turistas (que na época acampavam na praia mesmo) para que cuidassem de seu próprio lixo e procurassem deixar sua área limpa. Distribuíamos saquinhos de lixo para todos mas muitas vezes não havia coleta.

Comecei a ficar "cutucada" com isso. Pensava comigo: Poxa estamos aqui, numa área de Parque; onde há uma comunidade local; onde se luta pela preservação da diversidade, da vida. Que vida? Ficava muito indignada em ver aquelas pessoas ali, moradores e turistas, vivendo com tanto lixo, sem luz elétrica, sem estrada, aparentemente abandonados à própria sorte.

Por se tratar de uma praia, com uma comunidade caiçara sem muitas perspectivas de renda, o Parque optava em não perceber o excesso de turistas, o excesso de lixo gerado, problemas de ordem social (drogas, prostituição). Penso eu que isso acontecia por ser o turismo uma fonte de renda que teoricamente não traria "problemas ambientais aparentes".

Digo aparentes por que no fundo esse turismo desenfreado traz sim muitos problemas ambientais: lixo, contaminação dos rios, cachoeiras e da praia por esgoto (fezes e urina mesmo). Além de novos costumes e modos de vidas trazidos pelos turistas. Será um exemplo para as crianças caiçaras? Não sei.

Tentando entender como o lixo mostrou-se para mim como tão importante de ser trabalhado, já que a comunidade caiçara de Camburi enfrentava problemas muito maiores e mais urgentes, volto-me para minha memória.

Com a ajuda de Suely Rolnik (1993) encontro algumas pistas para isso. Quando ela diz que, ao mergulhar em suas memórias para escrever algo parecido com um memorial, encontra um outro tipo de memória. Esta, feita não de fatos, mas de marcas (no plano do invisível) é que me foi importante.

Mergulhando nela é que posso notar que o lixo já havia deixado em mim uma marca bastante forte e, mesmo que outros aspectos da comunidade caiçara me chamassem atenção, era o fator lixo que pedia para ser colocado para fora. Por quê??

Para essa resposta encontro ajuda no mesmo texto de Rolnik quando ela nos fala que são essas marcas que carregam potências de criação. Uma criação primeiro pela pesquisa, depois pela escrita.

## **O FINAL DO ESTÁGIO E O INÍCIO DE PROCURAS OUTRAS**

O estágio acabou, voltei para o 3º ano do curso, mas deixei algumas coisas lá e trouxe várias comigo. Comecei a me interessar pela tão falada educação ambiental e fiz cursos e oficinas sobre o tema.

Vira e mexe lembrava do Camburi, da Brava do Camburi, da Almada, da Brava da Almada, da educação ambiental, do lixo, do Parque. De repente tive uma idéia: Por que não desenvolver um trabalho no Camburi, estudar a problemática do lixo lá e, quem sabe, criar um material didático para as escolas de 5ª a 8ª séries da região?

Eu estava mais do que convencida de que isto era possível, bastava mais alguém acreditar e pronto. Será? Foi mais ou menos assim, mas o fato é que acabei desenvolvendo um projeto junto com o Marcelo<sup>26</sup> que foi meu trabalho de Iniciação Científica. O trabalho foi financiado pela FAPESP e com ele criei um material didático que é pensado (na minha vã filosofia) para escolas de 5<sup>a</sup> a 8<sup>a</sup> séries.

### **A PRODUÇÃO DO MATERIAL DIDÁTICO**

Falar sobre essa produção não é uma tarefa simples. Pelo contrário, ela é bastante complexa. Primeiro porque volto no tempo e me vejo produzindo o material didático; revisito os relatórios em que se transformaram a pesquisa de Iniciação Científica.

Segundo, porque relendo trechos dos dois relatórios, noto em mim algumas ausências. Está ausente a professora, entra em cena a bióloga. Até mesmo alguns outros usos que fiz do material didático depois de produzido, mostram uma bióloga que realizava ou desejava realizar como que testes com esse material. Será que haveria uma espécie de “experimento controle”??

Quando termino a produção do material, vou para a sala de aula fazer os estágios do curso de Licenciatura em Biologia e começo a perceber tenuamente que não é bem assim que funciona, que materiais didáticos não são por si só super poderosos, mas enfim ele já existia.

Os super poderes que imaginava eu e o material didático tínhamos, diluem-se à medida que eu começo a viver o cotidiano das aulas, mesmo ainda no papel de estagiária (quase professora?). Em minha mínima prática na escola, vou percebendo que os materiais que produzíamos e insistíamos (eu e minha parceira

---

<sup>26</sup> Prof. Dr. Luiz Marcelo de Carvalho, foi meu orientador nos trabalhos de Iniciação Científica, Bacharelado e Especialização, é professor doutor de Prática de Ensino em Ciências e Biologia da UNESP, campus Rio Claro.

de estágio) em usar tal qual havíamos imaginado, insistiam em mudar de forma, algumas vezes até mesmo seu conteúdo era alterado.

Isso muito nos intrigava: Por que motivos passamos tardes e mais tardes preparando aulas?? No fundo, o que mais queríamos mesmo era passar essas tardes fazendo coisas outras...

Quando termino o curso de Licenciatura e inicio as disciplinas do Bacharelado, vou pensando com mais calma e mais devagar no material didático (lindo e maravilhoso) que havia produzido. Com esse pensar, aumenta consideravelmente desejo de que ele não ficasse apenas nas estantes da biblioteca da UNESP de Rio Claro. Começo a perceber que há muito eu<sup>27</sup> no material: eu fiz, eu idealizei, eu imaginei as atividades, eu produzi um material dirigido especificamente ao professor que usaria afinal o lindo material que produzi.

A mim não bastou produzi-lo, gerá-lo, imaginá-lo. Eu queria saber o que aconteceria com ele, se ele sairia da estante de uma biblioteca, se invadiria as salas de aula levando consigo o desejo de que pelo menos possamos pensar um pouco no tanto de lixo que produzimos e que destino é dado a ele afinal.

## **A OFICINA EM UBATUBA/SP**

Uma possível saída para isso, seria levar esse material didático até Ubatuba e apresentá-lo a um grupo de professores. Comecei a pensar melhor sobre isso e a imaginar maneiras possíveis de concretizar essa idéia.

A Coordenadora de Pesquisa do Parque parece que leu meus pensamentos de longe, pois me ligou para saber se eu poderia oferecer uma Oficina na Semana de Educação do Município de Ubatuba<sup>28</sup>. Isso seria para julho de 1999. Neste

---

<sup>27</sup> É certo que a pesquisa de Iniciação Científica que desenvolvi para produzir esse material didático teve a participação de meu então orientador, Luiz Marcelo de Carvalho, da UNESP de Rio Claro. Mas, de qualquer maneira, esse material tem muito de mim, e mais, muito de mim como bióloga que sou. À época, me aproximava muito timidamente do mundo da educação, pelas portas da educação ambiental.

<sup>28</sup> São oferecidas aos professores Oficinas dentro do Programa de Cursos de Férias. Esta Semana é promovida pela Secretaria de Educação, com ênfase na formação continuada de professores.

mesmo ano, adiando um pouco os planos ainda bem iniciais do Mestrado, opto em fazer a complementação de Bacharelado e percebo que a Oficina poderia ser meu Trabalho de Conclusão de Curso (TCC).

A Oficina é concluída e os professores levam uma cópia do material para casa. Pelo que pude perceber dos trabalhos na Oficina e nos materiais escritos pelos participantes, a maioria disse que usaria sim "algumas das atividades, fazendo umas adaptações". Uns poucos disseram que precisariam de cursos para o uso do material, mas esses não me atraíram não.

Já os primeiros, me puseram a pensar. Que adaptações seriam essas? Hoje posso imaginá-las, mesmo por que já fiz eu mesma algumas, mas nem sempre foi assim. A partir daí, fins de 1999, noto que o material didático não tem (ou não deveria ter) uma característica estanque que eu, sem ao menos me dar conta, imprimi a ele.

Não digo estanque de paralisada, mas é algo como se uma atividade dependesse e muito da outra. Na prática não funciona assim. O lado positivo é que alguém mais desavisado dessa suposta linearidade usa algumas das atividades e se dá bem. Ufa!

O certo é que, até então, as atividades haviam sido apenas imaginadas e materializadas na forma de um material didático que não havia sido ainda usado. Apresentei o material a alguns professores e professoras, mas ele continuava apenas no meu imaginário e, agora, no deles também. Não havia ainda ido para a prática. E, como *"Nunca foi a teoria idêntica com a prática"*<sup>29</sup>, meu desejo de vê-lo usado pulsava em mim, ainda que de uma forma latente.

Nesses momentos me intrigava com perguntas como: *"Poxa, acabei de fazer um curso de Licenciatura, que teoricamente me (trans)formaria em uma professora de Ciências e Biologia, mas o que sei eu sobre ser professora? Se não na Universidade, onde se dará essa (trans)formação??"*

---

<sup>29</sup> Trecho da música **Idéia Fixa**, de Itamar Assumpção.

## A ESPECIALIZAÇÃO<sup>30</sup>

Antes de encarar o Mestrado surge uma possível entrada na especialização e a essa idéia me apego porque não havia ainda me apegado ou mesmo me afinado a nenhum dos programas de pós-graduação que havia conhecido até então.

A pesquisa que realizei teve como foco o meu trabalho como professora em duas 5<sup>as</sup> séries, usando o material didático sobre resíduos sólidos produzido na Iniciação Científica. As adaptações no material tiveram início já antes de ir para a sala de aula. Quando nela caí, levei à queda também algumas idealizações que tinha no que se refere especificamente a materiais didáticos.

Acreditava eu, com vasta experiência como aluna, mas bem pouca como professora, que bons materiais, se não suficientes, são um bom começo (ou uma boa garantia?) para uma aula boa.

Note bem, até 2 anos atrás, no fundo, eu imaginava o professor como aquele técnico que usa algo pronto. Pronto, admiti isso. Porém, poucos dias na escola (mais na sala de aula na verdade) foram suficientes para começar a pensar no que se produz nessas aulas, a partir do uso que faço do material (eu que sou a autora). De uma maneira ou de outra acreditava que todas as atividades seriam feitas e com gosto.

Mas, e os outros? Os alunos, o professor, o dia, a hora, onde estavam?? Estava muito forte em mim o fato de ter feito e querer saber se teria sido válido o trabalho. Talvez já quisesse saber qual é afinal essa idéia de teoria e prática.

Teoricamente, existia um material didático tendo como tema o lixo para comunidade caiçaras do litoral Norte de São Paulo. Eu já havia até mesmo pensado na possibilidade de ele ser usado no litoral do Brasil todo. Depositando eu esperanças como: dessa forma a pessoa poderá saber, por exemplo, como agir em

---

<sup>30</sup> Curso de Pós-Graduação lato sensu, **Educação Ambiental e Práticas Educacionais**, promovido pelo Departamento de Educação do Instituto de Biologia da UNESP-Rio Claro.

relação ao seu próprio lixo, o que a Prefeitura deveria fazer, o que diz a legislação sobre o assunto, quais as formas de disposição final que conhecemos.

A escola como atualmente a temos, não parece comportar um trabalho da forma como eu imaginava a princípio. Mesmo assim, insistente que sou, o levei para a escola para perceber que ele é usado/usável sim. Porém, não da forma como eu imaginava, uma coisa após a outra, aula depois de aula.

Partindo do uso que fiz dele e atenta ao que foi produzido a partir desse uso é que percebo (começo a notar) que durante a aula, criamos um conhecimento novo, o planejado no material didático toma outro rumo e o que antes era um roteiro, passa a ser um mero fio que nos conduz (eu e alunos e alunas) tenuamente.

Do uso que dele fiz, fui notando aos poucos as construções que fazia em aula, a produção de "roteiros" outros, a fuga ao planejado, ao "script". Comecei a pensar então nesse produzido em aula. O que era, o que poderia ser?? O trabalho de conclusão de curso da especialização tinha como plano entender essa produção vinda do uso, da prática em sala de aula.

Quando produzi o material, o fato é que tinha uma experiência muito maior como aluna, não como professora. E, por mais que eu acreditasse que o professor produz conhecimento escolar em suas aulas, o via como aluna como se ele apenas aplicasse um material produzido por outros.

Como aluna, então, imaginava o professor e a aula como reprodução, transformação, reorganização, tendo como referência um conjunto fabricado de conhecimentos. Aqui já fico sem os "super poderes" que imaginava haver colocado no material didático.

Mesmo caindo na escola e notando as modificações que são feitas no material por mim, ainda há um jogo: Eu asseguro a continuidade do material (o meu desejo de que ele ainda permaneça o mesmo porque fui eu quem o fiz). Eu sou a autora e a produção em aula não passava por mim, porque eu produzi, vou lá e aplico. A produção foi anterior. É uma situação de aula como aprendizagem.

Há construção de conhecimento pelos alunos a partir de um material que estava sendo desenvolvido por mim, a autora.

Percebo que o material didático sofre alterações. Deste uso que fiz do material, tive que fazer nele algumas modificações, mas ainda mantendo a forma de organização original. Era meu desejo (mesmo sem perceber) que se mantivesse uma lógica.

Como eu sou a autora, a produção não passava pela minha cabeça. Para mim a produção tinha sido anterior. A “aplicação” do material intencionava ver o que os alunos produziam, em termos de aprendizagem.

Um outro aspecto, que posso perceber agora que imprimi ao material, é uma certa estabilidade. Eu desejei muito imprimir essa estabilidade nele, imaginando que ele seria como que um presente para a escola. Só que ele não é! É modificado, por exemplo, pela experiência. É modificado, por exemplo, pelas características disciplinares de cada professor.

## **O PROJETO DE MESTRADO**

Quando escrevi o projeto para o Mestrado, imaginava que desenvolveria meus trabalhos por perspectivas teórico-metodológicas bem diferentes do que acabou se realizando. Hoje, quando releio o que está escrito lá, me causa até um certo estranhamento. Porém, quando nos propomos a desenvolver um estudo de Mestrado, é necessário tomarmos algumas decisões. Bom saber que elas podem ser alteradas.

Por exemplo, acreditava que seria possível durante a pesquisa, desenvolver com os professores “... partindo de um material didático já produzido, uma reflexão sobre sua própria prática educativa, tendo como tema básico e ponto de partida a questão do lixo”. (Fragmentos de meu projeto de Mestrado).

Bastou que eu, depois de conseguir delimitar uma escola e um grupo de professores, realizasse uma ou duas reuniões com eles para notar que não seria assim. Porém, ainda teimava em insistir na primeira idéia.

Qual era essa primeira idéia? Ter um grupo de professores-pesquisadores (que pesquisassem sua própria prática); desenvolver a pesquisa pelos pressupostos da pesquisa ação e prever a pesquisa em quatro etapas.

Para essa primeira idéia, estudei alguns autores<sup>31</sup> e com eles e por eles apostei na possibilidade de levar aos professores a idéia de que refletir, agir e pesquisar a própria prática os levaria a momentos de muito “crescimento”.

Não é que eu agora proponha jogar fora todas essas possibilidades. O fato é que fui fazer minha pesquisa e ela trouxe muitos outros possíveis. Não me permitiu seguir à risca quatro etapas de trabalho.

Quando iniciei os trabalhos com o grupo de professores (Ciências, Geografia, Matemática e Português), não havia previsto com quantos nem mesmo com quais professores trabalharia. Mas, já havia dado um jeito de prever e de controlar algumas situações. O trecho abaixo pode dar uma idéia disso:

*“Os encontros acontecerão num primeiro momento nos Horários de Trabalho Pedagógico Coletivo (HTPC’s) e depois serão realizadas observações das aulas onde o material didático será usado/consumido. O caderno de atividade que desencadeará a reflexão conjunta contém 29 roteiros de trabalho e para o desenvolvimento dos roteiros em aula pelos professores, será necessária a utilização de seis meses. A princípio, acreditamos que esta fase se realizará no primeiro semestre de 2002, mas nossa opção metodológica nos permite alterar esta previsão se isso se mostrar necessário”* (Fragmentos de um capítulo de minha dissertação elaborada como requisito para uma disciplina: Atividade Programada de Pesquisa, no segundo semestre de 2001).

Esse exemplo é trazido simplesmente para que eu também possa compreender como de fato a pesquisa ocorreu. E que não me permitiu nem uma coisa (encontros nos HTPC’s para reflexão conjunta sobre a prática), e nem outra (observações das aulas, como se fosse mais uma aluna ali, em sala de aula).

---

<sup>31</sup> ELLIOT, J. Recolocando a pesquisa-ação em seu lugar original e próprio; In: **Cartografias do Trabalho Docente**; Campinas/SP; Editora Mercado das Letras/ALB; 1998.  
FAZENDA, I.C.A. (org.); **A pesquisa em educação e as transformações do conhecimento**; Coleção Práxis; Papyrus Editora; Campinas/SP; 1995.  
GERALDI, C.M.G.; FIORENTINI, D.; PEREIRA, E.A.; **Cartografias do Trabalho Docente**; Campinas/SP; Editora Mercado das Letras/ALB; 1998.  
PEREIRA, E.M.A.; Professor como pesquisador: questões atuais; In: **Cartografias do Trabalho Docente**; Campinas/SP; Editora Mercado das Letras/ALB; 1998.

Já aproveito para dizer que quando entrei no cotidiano da escola, assumiram junto comigo várias expectativas que me acompanhavam desde que projetei a pesquisa. Esperava, por exemplo, que depois de ter conquistado/seduzido os professores que aceitariam trabalhar comigo, nós nos encontraríamos nos HTPC's; eu contaria a eles minhas experiências com o material didático; nós usaríamos o material e iríamos tentando entender as transformações produzidas nele pelos professores; e, enfim, a pesquisa terminaria.

Mesmo que todas essas expectativas sejam aos poucos substituídas por novas possibilidades, são, ou pelo menos estão sendo para mim, muito importantes para compreender o que elas representam em minha formação.

## **O MESTRADO**

Esse trabalho de Mestrado sempre foi pensado para que eu perseguisse a idéia do material didático e seu uso. Quando a investigação ainda não passava de um projeto na minha cabeça, nascido de questões suscitadas pela Especialização, já era vislumbrado como um trabalho com um grupo de professores.

Estive em Ubatuba em meados de maio de 2001, para fazer um levantamento das escolas de Ensino Fundamental e também para imaginar aquelas que possibilitariam um trabalho com um grupo de professores, a priori, durante os HTPC's.

Depois de verificar as escolas possíveis, acabei conectando a escola do bairro de Ipiranguinha, o mesmo bairro onde está o aterro controlado da cidade. Hoje nem entendo muito bem porque queria esse bairro, mas acredito que imaginava os alunos da escola como mais atentos e familiarizados à problemática do lixo por terem um aterro na vizinhança.

O fato é que quando entrei no Mestrado, ainda estava muito forte em mim a questão do lixo. E minha intenção final era desenvolver a pesquisa numa das escolas que se localizam no bairro do Ipiranguinha, onde está o aterro municipal de Ubatuba.

Depois de alguns contatos, ficou definido (em meados de junho de 2001) que a pesquisa seria realizada em uma escola estadual do Ipiranguinha, cuja Coordenadora Pedagógica tinha inclusive participado da Oficina em 1999.

Muito tranqüila, volto para a Universidade, disciplinas da pós-graduação, tendo sempre em mente que, a partir de Agosto 2001, voltaria para a escola e continuaria o “trabalho de campo” de minha pesquisa.

Doce ilusão a minha! Quando voltei para Ubatuba e para a escola, sequer a Coordenadora Pedagógica era a mesma. Isso foi muito interessante. Eu imaginava a escola como um local absolutamente diferente. Afinal, se eu combinei tudo com a Coordenadora Pedagógica, o que mais poderia dar errado?

Percebo o cotidiano das escolas mostrando-se para mim, desde o início da pesquisa. Será que eu é que não queria ver? De volta a Campinas, começo a imaginar outras possibilidades para o trabalho em uma escola de ensino fundamental com um grupo de professores.

Se o material didático foi produzido partindo de um estudo da comunidade de Camburi, como seria possível trabalhar com alunos desse bairro? Muito forte em mim estavam algumas características da educação ambiental, tais como trabalhar com problemáticas locais.

Recordo-me da escola do Poruba, um bairro de Ubatuba que recebe as crianças vindas de escolas de bairros distantes da “cidade”, inclusive o Camburi. Novamente em Ubatuba, fui pra escola, pois por estar localizada no KM 23 da BR 101, este é o único meio de se falar com ela. Não há telefone.

O que posso adiantar é que acabei desenvolvendo o trabalho numa escola municipal, localizada a 30 quilômetros da cidade de Ubatuba, no Km 23 da BR 101, perdida em meio a Serra e o mar. A escola e seu caótico ambiente participam ativamente da produção do conhecimento escolar.

A escrita é e está carregada de sentimentos. Escrever sobre a experiência que vivi, acompanhada de uma disponibilidade profunda do Antonio Carlos, abre essa possibilidade. Não que haja no texto sentimentalismo, mas ele é impregnado

pela experiência e seu mundo de sensações que, por muitas vezes, provoca, gera o silêncio. Há acontecimentos indizíveis. Para eles ainda não achei palavras.

Hoje vejo comigo mesma, as rígidas formas como planejei, imaginei, idealizei os caminhos metodológicos de meu trabalho. Quando em meados de 2000, imaginava o trabalho para inscrever-me para a seleção de Mestrado de 2001, alguns caminhos metodológicos me atraíram, e com eles embarquei. Já na embarcação, num mar de possibilidades, passei a projetar e imaginar como seria o trabalho com o grupo de professores que se propusessem a encarar a pesquisa.

*O mergulho que fiz no cotidiano de uma escola municipal de ensino fundamental revelou-se mobilizador de sentidos e sentimentos vários. Venci, aqui posso dizer vencemos, eu e o Antonio Carlos, um grande obstáculo metodológico. A princípio, sempre pensava em algum referencial metodológico "perfeito" que desse conta de todo o vivido/experimentado na pesquisa. E, embora teoricamente eu fosse contrária a essa idéia, tentava impor um ritmo à escola onde desenvolvo minha pesquisa que não era nem o dela nem o meu. Desejava encontrar ali o que mais se aproximasse ou distanciasse do ideal perfeito que no fundo nem eu mesma acreditava existir. Aí, assumi isso comigo mesma primeiro. Depois, em conversas com o Antonio Carlos, fomos nos apercebendo que eu deveria/poderia me deixar seduzir pela escola, entrar no ritmo dela, com tudo o que isso acarreta. Notei, por exemplo, que me deixar invadir pela escola torna esse trabalho muito mais verdadeiro.*

Fragmentos de meu relatório CAPES  
Ano acadêmico 2002.

Quando projetava para a parte de campo desta pesquisa o trabalho com o grupo de professores que eu imaginava/esperava se dispusesse a encarar a proposta de pesquisa para esse estudo de mestrado, pensei (junto com o Antonio Carlos) que, por ser para mim uma pesquisa nascida de outras pesquisas que fiz, um bom começo seria socializar com eles toda essa história. Contar a eles de minhas experiências, pensar junto sobre experiências outras que eles tivessem tido com o tema lixo ou mesmo com o trabalho partindo de um projeto.

Depois pensaríamos como afinal eles cumpririam uma exigência que partia deles próprios: inserir o trabalho comigo no plano de ensino da escola, como que para garantir um tempo mínimo de trabalho. Isso porque diziam terem passado pela experiência de parar trabalhos no meio do caminho por conta da imposição de determinados temas pela Secretaria de Educação do município.

Logo no segundo encontro que tive com os professores na escola, ainda em novembro de 2001, percebi olhos brilhantes e falas entusiasmadas quando falavam entre eles e comigo de suas experiências em sala de aula; de alunos seus (e de outros professores, colegas seus) que na 7ª, 8ª série não tinham por exemplo domínio da leitura e da escrita. Até mesmo a cópia da lousa, muitas vezes, era feita de maneira quase indecifrável, decifrada tão somente pelo copiador.

Depois de uma de minhas conversas com os três professores, no ponto de ônibus no Km 23 da BR 101, quando pensávamos sobre isso e eles traziam exemplos parecidos de coisas que tinham acontecido em aula, percebo que em nenhum momento eles mencionaram que tivessem escrito sobre essas experiências, ou mesmo conversado entre eles sobre isso. Por que cargas d'água isso acontece??

Mesmo quando como uma exigência das Licenciaturas, fazemos estágio nas escolas e vamos para elas teoricamente aprender na prática a ser professores, quase nunca ouvimos os professores dessas escolas falar sobre a importância de pensarmos sobre nossa própria prática, dando a isso ou não o nome de reflexão.

Confesso que algumas vezes já pensei que verbos como: refletir, pesquisar, praticar, estudar, planejar e até mesmo outros que agora não me lembro, seriam como que "inerentes" à profissão professor, mas como parecem estar tão esquecidos, são nomeados por nós (sem saber especificamente quem) e aí vamos lá na escola procurar os donos desses nomes.

Um aspecto da pesquisa que eu metodologicamente sempre imaginei como difícil foi o seguinte: Como garantir a participação dos três professores e da professora que, a princípio, aceitaram desenvolver esse estudo comigo? Isso porque eu já imaginava que ela seria de no mínimo um ano e meio.

Eu, com minha pequena experiência de trabalho com as redes estadual e municipal de ensino, não havia incluído em meus planos a idéia de que os professores nem sequer podem ter garantias mínimas de que estarão na mesma escola no próximo ano. Depois, fiquei pensando se é possível ou mesmo viável imaginar um trabalho tão sistematizado com professores. Afinal, não fará parte do

trabalho deles nas escolas públicas desse país a descontinuidade, a mudança de turma, de escola, de turno??

Em nossa primeira reunião em Ubatuba, na escola do Poruba, no fundo eu já imaginava que essas garantias não existiriam. Ou, se existissem estariam bem longe de meu controle ou do controle de qualquer um dos envolvidos na pesquisa. Isso porque não dá mesmo para garantir a participação dos professores num trabalho que exige um tempo relativamente grande para a realidade escolar e mesmo para a vida profissional dos professores. Como desejar continuidade numa profissão por si só descontínua??

Quando começamos o trabalho, combinamos (eu e os professores) que nos encontraríamos na escola de quinze em quinze dias. Logo no nosso segundo encontro percebo que essa forma de trabalho não seria muito viável. Algumas dúvidas me passavam: Como manter um ritmo de trabalho onde os professores se reconheçam e participem mais efetivamente? Isso é possível na escola que temos hoje, tão cheia de coisas acontecendo ao mesmo tempo?

De uma maneira geral, as pesquisas que acontecem nas escolas envolvendo o trabalho com um grupo de professores, elegem o HTPC como um momento privilegiado de trabalho. Nesse caso, não foi o que aconteceu. Tive encontros com os professores fora da escola, nos lugares mais impensáveis como suas casas ou mesmo bares e padarias; além de outras escolas onde eles trabalhavam. Isso exigiu de mim um estar lá, em Ubatuba e na escola, de uma forma que fugia completamente até mesmo do cronograma que montamos juntos em nosso primeiro encontro.

Desde o início de nossos trabalhos os professores afirmaram sempre e com uma certa convicção que não estavam interessados em participar de um projeto como os que eles já haviam se acostumado, esperávamos nós todos (eu e eles) que eles criariam então as condições para que fosse diferente. Diferente significava: não ser vindo de cima para baixo e trabalhado por imposição da Secretaria de Educação do Município.

Um texto<sup>32</sup> indicado por uma amiga ajudou-me muito em minhas buscas. Nas Rotas do Quotidiano, com José Machado Pais (1993) fui aprendendo aos poucos como compreender minha pesquisa no cotidiano de uma escola de ensino fundamental, a escola do Poruba, Ubatuba/SP.

A princípio a ânsia de tudo controlar metodologicamente, rigidamente, seguindo à risca o planejado, o projetado. Para depois me deixar surpreender por aquele cotidiano.

Nos meus primeiros passos aventureiros pela escola do Poruba, sempre retornava a Campinas e à Faculdade ansiosa por demais. Meu forte desejo de tudo controlar metodologicamente refletia-se em rígidos cronogramas e em ser várias no grupo: a pesquisadora, a professora, a coordenadora ...

Aqui abro um parêntese, para trazer um fragmento de meu caderno de campo: (*“Por mais que vocês me vejam meio que como uma professora de vocês, uma coordenadora ou quantos ORAS se puder imaginar, devo dizer logo: eu sou a pesquisadora. Não sou nem melhor nem pior que vocês, sou apenas diferente. Quando me propus a entender a formação da identidade profissional, partindo da idéia da produção de conhecimento escolar como um momento privilegiado para o encontro de indícios das identidades do professor, não venho até a escola para dizer como vocês devem trabalhar. Prefiro descobrir como é que vocês fazem, pois já passei pela experiência de fazê-lo. Sempre tive dúvidas a respeito de como afinal esse material didático chegaria na escola, como seria visto e vivido pelos/as professores/as com seus/suas alunos/as. Mesmo por que já passei da fase de acreditar que ser professor é só ter bons materiais didáticos para trabalhar com seus/suas alunos/as. Uma das coisas que acredito é que boa parte do ser e do tornar-se professor acontece mesmo é ali, na sala de aula; lá, na preparação da aula; aqui, nos momentos de conversa sobre a aula. Por isso insisto tanto para que vocês decidam como afinal irão fazer o uso do material, para depois capturarmos juntos as transformações feitas nele, e que são carregadas de marcas de vocês”).*

Demorou um pouco, mas me deixei surpreender por aquele cotidiano, pela realidade da escola, do ambiente escolar. E isso me possibilitou converter aquele cotidiano em permanente surpresa. No referido texto, José Machado Pais trata a sociologia do cotidiano numa perspectiva retratista. Esse termo é emprestado de Simmel em seus snapshots que significam literalmente “... a imagem momentânea de uma cena ou fragmentos da realidade” (p.107).

---

<sup>32</sup> Pais, José Machado; **Nas Rotas do Quotidiano**; Revista Crítica de Ciências Sociais; n° 37; junho 1993; p.105-115.

Simmel oferece dessa forma como que retratos da realidade. E de uma maneira voluntária, se abstrai da totalidade para que os fragmentos possam ser mais bem iluminados.

O que muito me importava era captar o todo, seja por gravações, anotações, observações, fotografias. Muito pouco preocupada estava com a nitidez desse todo. Se ele fosse (e realmente era) obscuro, confuso, incompreensível pouco importava.

Já que é preciso fazer um exercício de imaginar, descobrir, construir enfim a realidade, uma pergunta pede passagem: Afinal, o que se passa no cotidiano? Estamos habituados a pensar que o cotidiano é aquilo que se passa todos os dias e a associá-lo ao hábito de fazer sempre as mesmas coisas da mesma maneira (*"Todo dia ela faz tudo sempre igual ..."*).

Isso leva a um outro pensamento: o cotidiano é rotina, é monotonia, é no fundo o que se passa quando nada (de novo?) se passa. Porém, é justamente nos aspectos frívolos e pouco importantes da vida social, *"... no 'nada de novo' do cotidiano, que encontramos condições e possibilidades de resistência que alimentam a sua própria rotura"* (p.108).

É justamente nesse nada de novo que podemos encontrar formas de resistência. Um pouco disso foi o que me possibilitou estar na escola do Poruba e encontrar muitos possíveis para minha pesquisa lá. Se a princípio eu queria e muito que as coisas acontecessem da forma como eu idealizava e projetava, foram acontecendo "coisas" que me prendiam e pareciam me dizer: *"Olha só como são vários os acontecimentos de uma pesquisa no cotidiano das escolas! Olha só como é o acontecimento em si que gera as possibilidades e não adianta de nada querer prevêê-lo!"*

É claro que foi necessário para isso que eu alterasse meus modos de olhar para aquela realidade. Deixasse que ela me surpreendesse enfim. E, foi mesmo surpreendente.



## CAPÍTULO 3

### MATERIAL DIDÁTICO, FORMAÇÃO DE PROFESSORES E CONCEITOS DE DELEUZE?

*“Um livro não tem objeto nem sujeito; é feito de matérias diferentemente formadas, de datas e velocidades muito diferentes. Desde que se atribui um livro a um sujeito, negligencia-se esse trabalho das matérias e a exterioridade de suas correlações. Fabrica-se um bom Deus para movimentos geológicos. Num livro, como em qualquer outra coisa, há linhas de articulação ou segmentaridade, estratos, territorialidades, mas também linhas de fuga, movimentos de desterritorialização e desestratificação.”*

Gilles Deleuze e Félix Guatarri; **Mil Platôs - capitalismo e esquizofrenia. vol. 1**



## MATERIAL DIDÁTICO, FORMAÇÃO DE PROFESSORES E CONCEITOS DE DELEUZE?

A princípio me assustava com a idéia de que os professores me encaravam além de pesquisadora, como uma professora deles. O Gabriel, por exemplo, insistia em dizer que meu objetivo (que no fundo era o seu) seria o de aplicar uma metodologia que lhe permitisse atingir “100% de seus alunos”. Eu estranhava isso nele, pois nem acredito que exista essa tal metodologia dos 100%. Mesmo assim, trabalhamos juntos por oito meses, e conseguimos nos entender.

Eu comigo mesma é que não me entendia muito. Pensava que não podia ser professora deles por que eles tinham muito mais experiência como professores. Eu, como aluna. Como pesquisadora, porém, é que mais me indaguei com relação a esse episódio de mal estar.

Afinal, Pitch, o professor aprende ou não com o aluno, numa relação dialógica, de troca, de interação, de integração, de desencontros, de encontros? Por que bastou me colocarem no lugar de professora para achar que assim eu seria quem ensinava ali? São algumas marcas que a pesquisa fez em mim. Numa relação de mão dupla, tripla..... eu realizei a pesquisa e a pesquisa tornou possível uma outra Pitch.

Não esperem que seja uma Pitch consciente, politicamente engajada, e que superou enfim sua crise com materiais didáticos. É essa também, mas é uma Pitch pesquisadora, que se apercebe de repente trabalhando com pessoas, e que também é uma pessoa. *“A gente se sente, a gente se sente diferente. A gente semente, semente plantadinha no chão. A gente na mente, na mente e no coração.”*<sup>33</sup>

Como optei por não me fixar em nenhuma posição específica quando desenvolvi o trabalho de campo, é que fica um pouco mais fácil esse estar entre o meio, uma pesquisadora erva (Os homens são ervas). Por que fomos todos muitos

---

<sup>33</sup> Trecho da música **Comendo Uva** do grupo Karnak, que muitas vezes me peguei cantando para mim.

no desenrolar da pesquisa. Talvez por isso também minha dificuldade de expressão em determinadas escritas. Por mais que, pela etnografia, possa trazê-la como um “complexo polifônico”, pela minha perspectiva analítica encará-la como tendo “múltiplos pontos de entrada e saída” não torna a escrita mais fácil!

Porém, há nisso uma vantagem indiscutível: poder dizer-lhes que, realmente, foram várias as “dobras” produzidas. É claro que por mais que seja um desejo meu, não posso nem devo trazer para este texto e para você leitor todas essas dobras.

Os desdobramentos são muitos. Alguns estão aqui, outros não. Tenho algumas suspeitas para isso: com algumas dobras e seus desdobramentos preciso de muito mais tempo (suas reverberações ficam por enquanto comigo mesma, e eu lidando com elas para talvez um dia socializar isso por meio de palavras escritas); outras simplesmente não foram percebidas como tal, ou passaram rápido demais por mim ou eu por elas.

Dito de outra forma, alguns acontecimentos marcaram muito mais que outros. Alguns podem ser percebidos como marcantes num futuro. Não posso precisar se próximo ou longínquo.

Num dos Seminários do Grupo FORMAR Ciências que assisti na UNICAMP no segundo semestre de 2003, um professor (Dr. Guilherme do Val Toledo Prado) foi nos dizer de suas experiências com a pesquisa ação. Contou que quando fez o Mestrado, passou por alguns episódios que o “enlouqueceram”. Ele ficou seis meses sem conseguir escrever nada. Aí, como ele fez para conseguir? Criou um personagem e com ele e por ele é que narrou sua pesquisa. Tentou se tirar dela. Perguntei a ele se assim ele havia conseguido “despirar”, o que, é claro, não aconteceu.

Fiz muitas leituras teóricas e uma delas recebi de presente de um amigo<sup>34</sup> que achava Deleuze para ele era totalmente impossível de entender. Disse-me que

---

<sup>34</sup> Hylío Lágana Fernandes, amigo de caminhada na pós-graduação. Ele ingressou no doutorado junto comigo.

depois de ler “El deseo según Gilles Deleuze” (Larrauri, 2000) pode compreendê-lo melhor. Eu também, mesmo porque já tinha desejo de compreendê-lo. Suspeitava que enormes aprendizados me viriam de seus textos, suas palavras.

Na contra-capas desse pequeno livro de bolso, encontro a seguinte frase: *“Lo que es difícil no es conseguir lo que uno desea, lo difícil es desear. Desde la posición victoriosa del que desea, si algo no se tiene, se conquista”*. Pois é, desejo mesmo que minha dissertação exista por meio de palavras e é pra isso que estou aqui.

Essa maneira prazerosa de me aproximar de Deleuze, levada pelas mãos desse meu amigo, pelas palavras de Maite Larrauri e pelas imagens criadas por Max, neste pequeno livro “gozoso”, marcou-me a ponto de não bastando lê-lo simplesmente, o reli e reescrevi em Português. Muito me atordoa a sua leitura. Por isso vou traduzindo o livro e trago para quem interessar possa. É um livro muito intenso, intensidade trazida por palavras e por imagens!

Já que o bicho homem tem mesmo a mania de catalogar coisas, inclusive livros, esse de Maite (2000) está na estante do que se chama Filosofia para profanos. O livro me conta muito de Deleuze. Conta-me também do desejo, e da alegria contida em seu próprio movimento.

Uma coisa puxa a outra, já sabemos. Vou também para o Bosque do Espelho com Alberto Manguel (2000), de onde tirei o aprendizado de inúmeras “coisas” que vivo nesse estudo. Aprendo, por exemplo, sobre Calímaco, o primeiro bibliotecário a catalogar tudo aquilo até então “escrito num pedaço de papiro”. A pós-graduação como um momento de se pensar sobre nossa própria constituição (formação) enquanto pesquisadores da Educação pode se dar também via escrita.

Escrita de nossa dissertação de mestrado. Depois que Calímaco catalogou pela primeira vez a própria Biblioteca de Alexandria, e depois que eu vim a saber disso, foi quase como que ver a escrita pronta.

Esse fluxo – escrita pronta – marcou bastante a produção/fabricação desse texto. Optei por despreocupar-me com o produto pois o que mais me apetece é o processo, os movimentos gerados pelos fluxos.

Movimentos geradores de potencialidades criadoras e criadas na, pela, com a pesquisa. Tudo isso porque me atrevi a trazer Deleuze para essa conversa, pelas asas do desejo. Desejo profundo que também me marca. Vamos então a ele.

São diversos os motivos que me fizeram enfrentar o desafio de pensar uma pesquisa que trata sobre um trabalho etnográfico, com o uso de material didático e formação de professores a partir de teorizações deleuzeanas.

Alguns podem estar pensando: Mas como isso? Deleuze nem é um autor que se dedicou a pensar e a escrever sobre assuntos educacionais. Aposto nele com Sílvio Gallo (2003)<sup>35</sup>, que na introdução do livro “Deleuze & a Educação” me fornece algumas pistas para essa minha atração por ele. Vejamos o que esse autor diz quando tenta justificar os motivos que o levaram a apostar em Deleuze para pensar a problemática educacional:

*“A razão disso? O inusitado. O imprevisto. O diferente. O que as idéias, os conceitos, as posições desse autor que, não tendo se colocado diretamente as questões com as quais lidamos, podem nos fazer pensar a partir de nossos próprios problemas?” (p.9)*

Outra atração minha por esse pensador, que já desconfiava mas que também descubro com Sílvio Gallo é que Deleuze buscou construir “...uma filosofia imanente, um pensamento do acontecimento” (p.9-10) e portanto não há nem como vê-lo como estranho ao campo educacional.

É claro que eu fui atraída por seus conceitos a partir dos problemas que me proponho a pensar e, como nem todos somos atraídos pelas mesmas “coisas”, outros poderiam ter feito essa pesquisa de outros modos. Mesmo porque Deleuze nos oferece uma produção filosófica das mais vastas e, eu me aproximei de apenas algumas de suas idéias.

O que me atrai particularmente é o desejo, cuja conceituação me diz que o devir é um processo de desejo. Desejar é de certo modo delirar. E, em fluxo, trago

---

<sup>35</sup> Gallo, Sílvio; **Deleuze & a Educação**; Belo Horizonte: Autêntica; 2003; Coleção: Pensadores & Educação, volume 3; 120 p.

uma música do Grupo Rumo<sup>36</sup> que várias vezes me peguei cantando o refrão em momentos da pesquisa, quando estava certa que delirava...

**DELÍRIO MEU! (Luiz Tati)**

*Ok rapaz  
Você convenceu  
É tudo seu  
Você não percebe?  
Ué, Ué!  
Você canta tão bonito  
Deixa todo mundo aceso  
E não percebe  
Ok, rapaz  
Você tem uma voz enorme!  
Enorme!  
Cada vez que você dá um grito no Sudeste  
O pessoal do Norte se estremece  
É toda uma nação que se concentra  
Atenta! Atenta! Atenta!*

*Ainda que com pouca chance de deleite  
Essa gente magra e surpreendente  
Fica num prazer quando te aplaude  
E aplaude e aplaude e como aplaude!*

**Delírio, meu! Delírio!  
Você pode perceber nitidamente  
Que estão todos delirando**

**No mínimo!**  
*E quando você prepara o seu agudo principal  
Meu Deus! O pessoal vem parar no palco*

*Delírio, meu! Delírio!  
Você vê que todos querem te alcançar  
Pra te pegar e levar prá casa  
No mínimo!  
Repara com atenção como caminha a multidão  
Meu Deus! Vem vindo em sua direção.*

É claro que quando cantava para mim esse refrão não sabia ainda que o desejo seria meu companheiro constante, mas foi reconhecido a tempo, o que me faz entender a metodologia dessa pesquisa como um “ser” desejante. Esse reconhecimento deve-se as minhas afinidades com Gilles Deleuze e ao meu encontro com o belo livro “El deseo según Gilles Deleuze” (Larrauri, Maite 2000).

---

<sup>36</sup> LP: **O sumo do Rumo**; Estúdio Eldorado.

Neste livro é que conheço as idéias de Deleuze sobre plano de imanência e plano de transcendência. É certo que Deleuze fala desses planos em relação à filosofia, e aqui trata-se de pensar esses dois planos em relação à própria pesquisa (guardadas as devidas proporções).

Para deixar de lado a transcendência, tão comum em nosso pensamento, foi preciso tentar entendê-la, para notar aos poucos que ela realmente não me atraía. E é com a autora desse livro gozoso que fui notando que, mais que não me atrair, não desejava a transcendência, pois ela não permitia que meu pensamento se elevasse...

Fui aprendendo melhor sobre a transcendência que consistiria em acreditar em uma realidade superior segundo a qual pode se estabelecer o que está bem ou mal. Todas as transcendências têm em comum um desejo de julgar a vida do exterior. Pensando nesta realidade superior, a autora nos diz o seguinte: *“Poca importancia tiene que esa realidad superior lá situemos en los cielos, en las ideas, en el futuro, en el promesa política de un mundo mejor, en el más allá del socialismo o en lo que sea.”* (p.30).

Isso me foi bastante gratificante porque há dentro da escola movimentos que a querem colocar no pensamento da transcendência. Um outro autor que me ajudou a entender um pouco isso foi Alfredo Veiga Neto(2003)<sup>37</sup>, numa entrevista concedida a Marisa Vorraber Costa, tentando responder à seguinte questão: A escola tem futuro?

Acompanhando essa entrevista, noto pelas palavras da Marisa Vorraber Costa que ela sintetiza bem as preocupações que Alfredo desenvolve em suas pesquisas reconhecendo: *“A escola vista como aquela instituição que se dedica a inculcar e promover comportamentos e condutas necessários e adequados para que as sociedades modernas atinjam seus objetivos, concretizem seus projetos”* (p. 103).

Ao fazer essa afirmação ela diz que também nota nele alguém que reconhece esse caráter da escola, o justifica e ao mesmo tempo tece críticas em

---

<sup>37</sup> Neto, Alfredo Veiga; Pensar a escola como uma instituição que pelo menos garanta a manutenção das conquistas fundamentais da Modernidade; In: Costa, Marisa Vorraber (org.); **A escola tem futuro?** Rio de Janeiro: DP&A; 2003. 184 p.

relação a ele. Pede então que Alfredo Veiga-Neto fale sobre suas reflexões a respeito da escola e destaque aquilo que considera importante.

Logo de início ele nos diz que tem se afastado daqueles que pensam na escola “... como a grande tábua de salvação para as nossas imensas mazelas sociais” (p.104). O que o interessa mesmo é estudar a escola sem acreditar que ela teria por si própria um papel de “formar moralmente os indivíduos”. É que faz uma outra opção, a de examinar como afinal a escola: “... se tornou o que é, como ela está envolvida com a sociedade em que se insere, como podemos entender melhor, através dela, as transformações que o mundo está sofrendo.”(p.104).

Em outras palavras, se é que o compreendi bem, o que ele pretende também é não acreditar que os princípios da modernidade parem sobre a escola e que ela os deva alcançar, mas que tais princípios estão relacionados a escola num plano de imanência. Vejamos o que ele diz:

*“Aqui não se trata de pensar a escola como o lugar em que se inventaram novas formas de viver o espaço e o tempo, ou seja, não se trata de dizer que a escola originou essas novas formas. Trata-se, sim, de pensá-la como uma instituição que se estabeleceu e se desenvolveu em conexão indissolúvel, imanente, com as novas práticas – sociais, culturais, religiosas, econômicas – que se engendraram no mundo europeu pós-renascentista”. (p.107).*

Uma coisa que sempre fiz desde o início da pesquisa foi não definir com qual conceito iria ou não trabalhar. O desejo como conceito aqui trabalhado surgiu da pesquisa e dos devires que vivi com ela. Imaginem vocês leitores o prazer que tive ao encontrar no pequeno livro de Sílvio Gallo (2003) a seguinte idéia quando discute a definição de conceito como um operador, algo que faz acontecer, que produz.

*“Assim, o conceito não deve ser procurado, pois não está aí para ser encontrado. O conceito não é uma ‘entidade metafísica’, ou um ‘operador lógico’, ou uma ‘representação mental’. O conceito é um dispositivo, uma ferramenta, algo que é inventado, criado, produzido, a partir das condições dadas e que opera no âmbito mesmo destas condições. O conceito é um dispositivo que faz pensar, que permite, de novo, pensar. O que significa dizer que o conceito não indica, não aponta uma suposta verdade, o que paralisaria o pensamento; ao contrário, o conceito é justamente aquilo que nos põe a pensar. Se o conceito é produto, ele é também produtor: produtor de novos pensamentos, produtor de novos conceitos; e, sobretudo, produtor de acontecimentos, na medida em que é o conceito que recorta o acontecimento, que o torna possível”. (p.51-52).*

Nesses momentos, de novo vem a música, invade com seus tons a escrita.  
*“Se a fé remove até montanhas, o desejo é o que torna o irreal possível!”<sup>38</sup>*

John Rajchman (1991)<sup>39</sup> me ensina que Deleuze está em busca de uma outra ‘imagem do pensamento’ “[...] através de uma fabulosa colagem de saberes, de escrita, de pintura, de cinema e de políticas. Talvez seja essa a razão do seu idioma, do seu tornar-se singular”.(p. 56)  
Isso porque ele tinha o propósito de não responder às questões, mas sempre sair delas.

Para tentar seguir essa lógica do sentido, que é o que me atrai, vou até este texto de Rajchman (1991) e encontro também possibilidades de lidar com o conceito de acontecimento: *“... se o acontecimento é sempre inatributável ou imprevisível, não é porque ele não tenha sentido, mas porque ele implica uma outra lógica do sentido. Os acontecimentos são singulares, as singularidades acontecimentais”*. (p.59)

Em Deleuze é possível também inverter questões. Ao invés de, por exemplo, me perguntar: *“... por que há alguma coisa no lugar de nada?, penso: “Como ‘isto’ nos acontece, por que nos acontece isto e não aquilo?”* (p.59).

Isso foi de extrema importância quando precisei desviar meus pensamentos na e sobre a escola de algo do tipo: Por que nada acontece? Algo que me desviasse desse nada que me levaria inevitavelmente a um conjunto de não. Sentia necessidade de uma outra lógica, que me desse a direção de outras perguntas.

Tive o desejo de ir para essa outra lógica porque tudo começava a ficar muito frustrante. Por que as coisas não ocorriam como eu havia planejado?? Onde estão aquelas quatro etapas que havia previsto metodologicamente<sup>40</sup>, como se cada uma sucedesse linearmente, possibilitando ao final a dissertação??

Aos poucos fui percebendo que precisaria me desligar de alguns interesses iniciais de minha pesquisa. Um deixar apagar-se em mim, meus ideais em relação

---

<sup>38</sup> Trecho da música **Com você o meu mundo ficaria completo**. Cássia Eller.

<sup>39</sup> Rajchman, John; *Lógica do Sentido, Ética do Acontecimento*; Tradução: Ana Sacchetti. In: Escobar, Carlos Henrique (org.); **Dossier Deleuze**; Rio de Janeiro: Hólon, 1991. P.56-61.

<sup>40</sup> Elas podem ser aqui resumidas como uma etapa de reconhecimento, uma de trabalho com o material didático com alunos e professores, outra de “reflexão” sobre a prática e uma posterior, quando os dados seriam analisados e a dissertação estaria pronta.

a planejamentos, cronogramas, fixidez. Meus ideais de fazer aquele projeto de Mestrado desenvolver-se tal qual havia sido planejado.

Parece que tudo se encadeava então para que a pesquisa fosse entendida como acontecimento. Não pensem vocês leitores que isso foi assim tão tranqüilo quanto pode parecer àqueles que lêem este texto. Perceber isso já foi difícil, que dizer então de aceitar isso e partir para uma outra lógica. É certo que Rajchman (1991) me ajuda. Vejamos o que diz do acontecimento:

*“O acontecimento não chega nunca ao sujeito; é por isto que o sujeito se torna outro que aquele que ele é. Porque ser sujeito se concebe igualmente segundo categorias identificativas – as categorias da subjetivação. Mas o sujeito não é o indivíduo: esta entidade que não se pode separar ou que se repete sem diferença. É sempre o distanciamento de si e não a identificação de si que nos acontece. O acontecimento não chega nunca ao nosso ‘espírito’ ou ao nosso senso comum, mas ao nosso outro devir”.* (p.60).

Sou convidada por Deleuze a ler Mil Platôs vol. 1, escrito junto com Félix Guattari (1995)<sup>41</sup>, como se ouvisse música, se fosse à uma exposição de obras de arte. Senti-me bem com o convite de que ali não há nada para entender. Só notar se o encontro se sucede, se há algo ali que faz com que você deseje tomar para si, fazer seu. Encontros, isso sim. Rizoma. Multiplicidade. Desejos.

Por isso talvez é que às vezes trago alguns trechos de textos seus. Porque sinto neles o que de vida há ali, a força de seus pensamentos que convidam o meu pensamento ao movimento. Rupturas; “espaços vazios” de anos, meses, dias, não importa; descentralização; multiplicidades (mais que uno-múltiplo, pensar a n-1). Experimentar, apagar-se, fazer rizoma. É esse o convite para o meu pensamento.

Talvez por isso não me centro muito em entender o livro. É uma leitura descentrada e muito desejada. É o desejo que movimenta tudo. Isso permite usar a conjunção “e”, numa tentativa de exterminar o verbo ser. Partir do meio, pelo meio, entrar e sair, não começar nem terminar.

---

<sup>41</sup> DELEUZE, Gilles; **Mil Platôs – capitalismo e esquizofrenia**, vol. 1/Gilles Deleuze, Félix Guattari; tradução de Aurélio Guerra Neto e Célia Pinto Costa - Rio de Janeiro: Ed. 34; 1995, 96 p. (Coleção TRANS).

Vejamos o que dizem Deleuze e Félix no Prefácio para a Edição Italiana de Mil Platôs, volume 1.

*“É uma teoria das multiplicidades por elas mesmas, no ponto em que o múltiplo passa ao estado de substantivo [...] As multiplicidades são a própria realidade, e não supõem nenhuma unidade, não entram em nenhuma totalidade e tampouco remetem a um sujeito. As subjetivações, as totalizações, as unificações são, ao contrário, processos que se produzem e aparecem nas multiplicidades. Os princípios característicos da multiplicidade concernem a seus elementos, que são singularidades; a suas relações, que são devires; a seus acontecimentos, que são hecceidades (quer dizer, individualizações sem sujeito); a seus espaços-tempos, que são espaços e tempos livres; a seu modelo de realização, que é o rizoma (por oposição ao modelo de árvore); a seu plano de composição, que constitui platôs (zonas de intensidade contínua); aos vetores que as atravessam, e que constituem territórios e graus de desterritorialização. (p.8) (com destaques dos autores)*

Que delícia isso. Me toca assim como uma melodia, uma cor, um odor, um sabor. Não pensem os leitores que encontrarão aqui um compêndio sobre Deleuze, sobre rizoma, sobre desejo, sobre multiplicidades... O que me interessa é falar com Deleuze, fazer rizoma e permitir que o desejo perpasse isso tudo, perceber as multiplicidades.

Há muitas outras pessoas interessadas e com muito mais afinidades para fazer os tais compêndios. Eu apenas me aproximo de seus escritos. Uma maneira que encontro é que Deleuze é ele próprio uma porta de entrada a um texto que conhecemos a sintaxe, mas que nos falta o sentido. É porque, e nunca é tarde para lembrar, fez-se presente uma outra lógica do sentido. Muitas vezes um não fazer sentido mesmo.

O encontro que tenho ainda no prefácio do livro é como uma ressonância, reverbera em mim, nessa pesquisa agora tornada texto. Não há foco, não há sujeitos, objetos, unidades, totalidades... Há singularidades, devires, hecceidades, liberdade, rizoma, platôs, territórios.

Não trabalho “em cima” (em baixo, ao lado, dentro, fora) de questões explicativas. Desejo e o texto deseja, trazer as singularidades, os devires, as múltiplas entradas e saídas de uma pesquisa sobre formação de professores, material didático, de cunho etnográfico, pensada a partir de teorizações e idéias de Deleuze.

Mudar o enfoque da questão: Por que nada aconteceu? Para: O que aconteceu aqui? Por que aconteceu assim e não de outra forma? O que foi possível? Pensar sempre na conjunção “e”! Com isso deixar apagar-se a idéia de: SE tivesse acontecido de outro modo! SE o professor tivesse um caderno para conversar e escrevesse sobre suas leituras! SE o aluno não jogasse mais lixo no chão! SE o professor se dispusesse a ler as transcrições comigo ou sozinho!

Procurar então no que aconteceu as singularidades, os devires... Por exemplo, o que é esse devir professora-pesquisadora-material didático? O que é esse devir professor que não apenas de uma determinada disciplina; que produz com e nos alunos pensamentos mais elevados; que entra em conflito com os conteúdos disciplinares e os presentes no material didático? O que é a escola, ou um devir escola povoado de todos os devires que ali estão?

Ou, o que torna tudo mais interessante, passear entre esses devires, onde estão pesquisadora e professores e material didático e alunos e escola e... e... e...

*“Quando um rizoma é fechado, arborificado, acabou. Do desejo nada mais passa; porque é sempre por rizoma que o desejo se move e produz.” (p.23)<sup>42</sup>*

Isso é algo que me ajuda a pensar na pesquisa teórica e metodologicamente. Mesmo que não tenha percebido a princípio, permiti seguir uma certa intuição acompanhada de perto por Antonio Carlos para entender que tentava “fechar o rizoma”. Quanto mais “arborificada” era e estava, tanto mais frustrante a pesquisa me parecia.

Frustrava-me com os trabalhos na escola; com alunos que não aprendem; com HTPC’s que não são aquilo que eu idealizava sobre eles. Aqui entra em cena um de meus maiores desejos: caminhar da maneira que era a possível ali e flexibilizar aos poucos meus prévios cronogramas.

Notava também ficando na escola quase que diariamente, muita coisa boa acontecendo. Nessa relação minha com a escola, permito-me não buscar o que falta. Buscar o que é que a move, que se move e que produz este texto.

---

<sup>42</sup> Deleuze e Guattari, (1995) op.cit.



## CAPÍTULO 4

### ASSUMINDO LUGARES - PROFESSORES

*Eu vejo mais interesse nos alunos. Acho que do ano passado para cá a gente tem conseguido incomodar aquela escola. Mas eu não vou entrar na mediocridade não. Eu quero lutar, quero ganhar mais, quero ir para um lugar nem que tenha mais abacaxi, mas que eu tenha pelo menos uma perspectiva. Não sei como é que vocês ensinam aqui em São Paulo há mais tempo. Porque eu dava aula lá no Ceará, os alunos também são chatos, mas no dia do professor eles te dão sabonete, eles dão oi para você. A figura do professor não é remunerada lá. Você ganha duzentos reais, miséria, mas a minha irmã ganhou vinte sabonetes, desses de pobre, palmolive não é? Eu noto isso. As pessoas ainda valorizam o professor. Minimamente. Aqui não. Eu dei aula em escola particular e um aluno me disse: Minha empregada ganha mais que o senhor.*

*Estou preocupado em fazer com que esses alunos leiam. O mostrar numa Feira Pedagógica, por exemplo, não me preocupa não. Hoje bom é quem mostra, quem faz coisas para mostrar. Eu estou produzindo, mas eu não estou produzindo para ninguém ver. A relação com os alunos é questão de como se aproximar deles. E às vezes não se consegue, mesmo chegando não se consegue que ele aprenda, mas se consegue outras coisas. É interessante. Eu acho que vale à pena. Eu tenho alunos aí que eu, os quais eu conheço de bairros e tal. E eles são crianças ativas não é, conversam. Em sala de aula não conversam, não fazem nada – risos – não parecem aquela criança ativa e esperta. A gente percebe nos alunos falta de perspectiva. Não tem emprego por aqui para eles. Muitos até pela origem não é, têm a perspectiva de ser pescador, numa situação que não vai mais ter peixe. Ser motorista de ônibus. Para muitos de nossos alunos a glória é ser motorista de ônibus. E se a gente ficar em queda de braços com eles, se eles nos vêem como adversários fica muito mais difícil. Fica muito mais difícil.*

Falas dos professores em nossas reuniões.



*“EU ESPERO, POR ACONTECIMENTOS. É AÍ, QUANDO AMANHECE,  
É FESTA NO NOSSO APARTAMENTO”.* (MARINA LIMA)

Gosto muito dessa música da Marina, mas acho que estou num momento tão intenso da pesquisa, tão mergulhada na e envolvida pela fase de trabalho com os professores e demais personagens da escola (inclusive eu mesma) que não é preciso esperar pelos acontecimentos.

Eles simplesmente acontecem. Aos montes, aos borbotões e eu, na minha ânsia de vivê-los todos, vou percebendo que assim não é possível. Digo então a mim mesma: *“Viva-os todos sim, mas cada um ao seu tempo, ao seu modo!”* Vivendo-os assim, procuro encontrar um mínimo de discernimento, de chão mesmo, no turbilhão em que me formo pesquisadora e professora.

Aliás, vou aproveitar para escrever um pouco agora sobre como vou, desde o início do trabalho com os professores (outubro/2001), lidando com o fato de eles me encararem como uma professora. É certo que penso que chegarei ao final da pesquisa sem ter processado muito comigo mesma esse fato, mas conforme o estudo é desenvolvido tenho umas sacadas e, por enquanto, as escrevo.

Sempre estranhei muito o fato de, nas pesquisas com professores/as, os/as pesquisadores/as irem até a escola, verificar que eles/as não ensinam da forma como acreditam seria a melhor. Acabam então ensinando os/as professores/as a ensinar. Isto porque acredito que eles/as sabem desempenhar sua profissão e não me imagino ensinando isso a eles/as.

Mas daí também penso: *“Espera aí, Pitch, então quer dizer que o professor não precisa mais de professor? Mas, e daí, como fica a idéia de formação continuada, em exercício, seja lá que nome dermos a ela?”*

Sabe que pensar essas coisas é muito bom. Parece que amplia os horizontes. Acho lindo, empolgante. Aí, penso mais coisas: *“Será que no fundo essa minha crise em ser professora deles não vem de eu achar que o professor é mesmo aquele que ensina, enquanto os*

*outros passivamente aprendem?” Isso me leva a pensar mais um pouco no tempo de minha experiência como professora.*

Sempre acreditei que a relação entre professor e alunos como uma via de mão dupla: os dois ensinam, os dois aprendem, os dois amam, os dois odeiam, os dois passam por momentos difíceis. Nesses momentos, muito provavelmente ninguém gostaria de estar na escola.

Vivo uma experiência única (ao menos até então na minha vida) de ser professora dos professores e dos alunos deles (de 8ª série). Sinto como se fosse uma gestação: há exatos nove meses<sup>43</sup> me vejo como professora e agora é que estou parindo a aceitação desse fato.

Em momentos que encontro acontecimentos como esse – proporcionados pela pesquisa – noto nuances, singularidades, movimentos desse pesquisar aventureiro. Ventos de todos os lados desejam entrar na aventura. Alguns atingem a corrente do pensamento. Os professores entram na viagem. Desejemos boas vindas a eles!

## **O PROFESSOR DE GEOGRAFIA - ROMEU**

Numa de nossas reuniões, quando conversávamos um pouco sobre a pesquisa e sobre como os professores a entendiam, o professor de Matemática dizia que se eu fosse fazer meu Mestrado (o que não é o caso), para ensinar os professores a “dar aula de forma certa”, eu iria ganhar muito dinheiro. O professor de Geografia reage da seguinte maneira:

*“Mas olha, eu ensino há dez anos, mas não quer dizer também nada. Porque eu tive várias experiências, eu tive alunos desde adultos até crianças. E eu fico muito preocupado e fiquei até irritado. Já conversei com outros professores e professoras, já que a gente vem conversando no ônibus ... Mas também não concordo quando alguns educadores dizem assim: “Professores ...” Porque educador para mim tem que estar aqui. Quem tem essa preocupação de teorizar para mim é o educador, quem está preocupado só em dar aula e*

---

<sup>43</sup> Quando escrevi esse trecho, aliás retirado de meu caderno de campo, estávamos no final do “2º bimestre” na escola do Poruba, no ano de 2002.

*ganhar o dinheiro é o professor. Sou bem sincero. Uma coisa que me inquieta, me deixa traumatizado ou sei lá, é a recepção dos alunos. O que é ser bom para eles, sabe? A gente tenta dar aula, o pessoal não liga, não quer fazer nada. (...) E eu não sei. Eu digo, será que o problema está comigo? Eu fico pensando em fazer alguma coisa: eu ensino, eu quebro a cabeça, boto as aulas, valorizo". (Trecho de conversa na sala dos professores - 12/12/2001 - Escola Municipal do Poruba, Ubatuba/SP).*

Esse professor sempre foi muito participante e ativo. Nas reuniões em que estive presente, é possível perceber o quanto falava, sua ânsia em que a escola tivesse uma certa organização, uma certa coordenação (ou um certo Norte, uma certa Coordenada?). Em um determinado momento da pesquisa, disse-me que ele e os professores que trabalharam conosco vinham até a mim para se confessar (como se eu fosse uma freira mesmo).

Numa de nossas reuniões, diz coisas como: *"Alguns ambientalistas estão mais preocupados com as árvores que com os seres humanos". "Os alunos são indolentes, são sujeitos do processo". "Não sou educador PS<sup>44</sup>, mas acho que há comodismo".* Vê a escola como um local de crítica. O professor deve romper o conteudismo. Ele mesmo já perdeu o voluntarismo.

Ele morava com o professor de Matemática, que deixou de trabalhar na escola do Poruba, pois foi atrás de sua própria formação. Romeu também abandonou a escola, mas por motivos outros. Nessa fase, em que me escreve esse texto, ainda estava participando e, com algumas dúvidas que acabamos por não retomar.

*Pitch, Estou dando sinal de vida.*

*Fico triste em lhe falar, novamente o grupo está desfalcado. Éramos três e agora dois. O professor de Matemática na semana passada veio se "exonerar". Ele teve uma conversa comigo na qual falou: "Eu vim para Ubatuba com uma perspectiva legal pois nunca tinha ensinado a crianças, ou seja, dentro da realidade do Poruba. Pensei nas conversas que tivemos e fui atrás. Consegui ser aluno especial no Mestrado em Matemática da USP e também em uma Escola em São José dos Campos. Ficará mais fácil para mim podendo investir na formação."*

---

<sup>44</sup> Aqui Romeu estava referindo-se as siglas adotadas nas escolas municipais para atribuir uma "nota" ao aluno. S: Satisfatório; NS: Não Satisfatório; PS: Plenamente Satisfatório.

*E aí Pitch, o que faremos? Restaram dois moicanos. O cearense aqui e o baiano lá (Professor de Português). Olha de onde apareceram seus "elementos" para a pesquisa.*

*Em síntese, o momento que me vi professor não existe, ele é construído nos momentos, história de vida, movimento estudantil, trabalho com crianças de rua, pré-vestibular para alunos pobres e valorização de meus pais os quais até hoje sentem orgulho do filho, falam por onde andam e me estimulam quando digo: "Mãe, as crianças na 5ª série não sabem ler". Ela afirma: "Tenha paciência que logo, logo eles vão se soltando".*

*O modismo nos cerca de uma forma ao ponto que a formação do professor se elasticou, posso talvez afirmar assim. Inseridos em uma lógica onde o mercado se solidifica e se refaz pelo capital acumulado, a Educação passa a questão secundária e a formação foge a questões de cunho histórico/social para termos do tipo: competências, habilidades, auto estima, dinamicidade, novos olhares e por aí vai.*

*Essa coisa de formação tem que ser compreendida como momento de reflexão, diálogo e conflito mediado por pares diversos. A própria Escola deveria ser o lugar ideal. Parar as aulas para reflexão é por vezes melhor do que muitas palestras que somos obrigados a ir. Formação obrigada é esquisito.*

*O professor que trabalha em várias redes de ensino (eu leciono no Estado e Prefeitura) incorpora discursos diferenciados, confusos e por vezes diferentes. Aqui em Ubatuba, não quero resumir a análise a questões locais, mas abro o parêntese "O Estado corre para um lado e a Prefeitura foge por outro".*

*Os educandos para eles são números. Convencê-los de que os professores e educadores necessitam parar para leitura e reflexão é limitado e muito difícil. Isso pelo fato do número de aulas necessários para garantir sobre vida neste sistema injusto.*

*Por que não perguntarem o que queremos falar? Na escola da Prefeitura em algumas séries tenho interesse pelo tema alfabetização, mas os gestores não nos ouvem, aliás, desconversam.*

*Formação deve ser em serviço, se possível na escola, agrupar em conteúdos e também com discussões políticas, pois muitos de nós somos omissos e pensamos mais no valor da hora/aula. Estou cansado, lhe responderei as outras três logo.*

*Te espero em Ubatuba. Também estou louco para ir embora daqui, inclusive já estou espalhando currículos em sp. Tchau.*

(E-mail recebido no início de agosto 2002)

## **O PROFESSOR DE PORTUGUÊS – CAMILO**

*Desculpe-me, mas não pude responder ao seu e-mail antes. O painel ficou interessante. - Obrigado por me enviar as fotos. O teatro não aconteceu. A cada dia, um participante do grupo faltava à escola e, por conseqüência, um substituto tinha de ser improvisado para o ensaio da peça. Houve muitas brigas internas*

também. Estimulei o quanto pude, mas não quiseram fazer a apresentação. Estou com o texto da peça e posso enviar-lho por e-mail ou pelos Correios.

A Feira Pedagógica foi melhor do que meu "otimismo" podia prever, sobretudo porque o primário e a Alfabetização Solidária participaram com trabalhos bonitos.

A Diretora foi confirmada no cargo por mais dois anos, por meio de uma eleição em que só ela foi candidata.

A professora de educação física removeu-se para o Sertão da Quina. Adorei essa remoção.

Na oitava A, somente uma aluna e dois alunos (um deles desistiu em novembro) foram retidos. Outros três alunos só estavam com nota vermelha em Português, por isso foram aprovados pelo Conselho.

Quando protestei pelo fato de um deles estar com NS só em Português, a Professora de Ciências reagiu rispidamente, perguntando: "Quem foi fotografar o morro com mais dois alunos para a atividade da Feira Pedagógica?" Essa reação dela mostra como uma boa parte dos professores estão fazendo avaliação de modo equivocado. Basta que um aluno que ficou - voluntariamente inativo - durante todo o ano letivo faça alguma coisinha no último bimestre para que seja aprovado.

O professor de Geografia esteve no Poruba. Está bem e manifestou desejo de voltar a trabalhar conosco, porém ainda não sabe o que vai fazer no próximo ano.

Por último, vou tentar responder a sua pergunta sobre o trabalho que realizamos e a relação com a formação de identidade profissional. Se a resposta não ficar clara, por favor me mande um e-mail com suas dúvidas. Vamos a ela:

O trabalho que realizamos contribuiu sim para a formação de minha identidade profissional. Primeiramente foi um trabalho em que tive de mudar enfoque do conteúdo. Segundo, foi um trabalho em que a ação e a reflexão caminharam lado a lado. Até porque estava sob seu olhar vigilante e o controle do "big brother"<sup>(\*)</sup>

Por mais tranqüilo que eu estivesse, havia a consciência de que estava sendo observado e isso me levava à auto-avaliação quase que diária. Procurei não deixar que a autocrítica me levasse a escamotear o meu método de lecionar. Isto é, não quis ter uma postura pedagógica diferente apenas porque estava sendo julgado. Trabalhei como costume trabalhar.

No entanto, muitas vezes, eu me surpreendia preocupado com o meu desempenho na sala de aula. Tudo isso pode ser resumido nas seguintes perguntas: Que professor sou eu? Que tipo de professor eu deveria ser? Será possível mudar? Como vê, são perguntas que contribuem para formar a identidade. E eram perguntas que de, certa forma, eu me fazia durante a realização do Projeto lixo.

(\*) Esse professor apelidou o gravador "carinhosamente" de Big-Brother<sup>45</sup>.

---

<sup>45</sup> Ao utilizar o termo Big Brother referia-se especificamente ao programa da TV Globo, do tipo que "filma" tudo o que está acontecendo o tempo todo. À época, alguns assistiam ao Big Brother 3. Já estamos no 4...

Passeio também entre nossa última reunião, quando falamos de tudo, da pesquisa, da vida, de escola, de alunos, de professores... Alguns fragmentos dessa reunião são, então, trazidos para a escrita. Tentam encontrar lugar entre os fluxos que perpassam esta escrita.

Em um determinado momento da pesquisa – meados de 2002 – disse aos professores que aproveitassem as férias para pensar em algumas questões que eu me pegava pensando enquanto desenvolvia o trabalho ainda na escola. Percebam que estávamos em férias escolares.

O professor de Português no final daquele ano entregou-me um texto de não mais que 6 páginas com idéias belíssimas. Justifica sua demora na entrega do texto por falta de disposição para ele – o texto – pois as questões que lhe entreguei exigiriam muita reflexão de sua parte... *“Receio que me falte sinceridade e/ou inteligência para elaborá-las. Vamos a elas!”*

Por mais que seja um texto muito belo e que quase salta para essas páginas, lembro a todos aqui – a mim também – que me propus estar entre os acontecimentos da pesquisa, inclusive os textos produzidos pelos professores.

Passeio devagar, para não “assustar os devires”, um aprendizado com Deleuze. Ao que parece, já havia colocado em movimento esses devires nos professores com perguntas como essa: *“Como, quando e onde se reconhecem e se formam professores?”* Podem vocês leitores imaginar meu “tempo de silêncio” em relação a respostas como essa:

*“Uma boa formação acadêmica sem dúvida é indispensável, mas o professor se forma no contato cotidiano com os alunos. É nele que o professor percebe, ainda que demore, que a mera aplicação de teorias não funciona, tampouco idealismo. É preciso criatividade, ousadia e bom senso.”*

O fato de esse professor em particular ter me jogado mesmo na posição de professora – dos alunos e dele também – “pinta o mundo” de modo que eu não me veja mais na posição que sou colocada. Esse acontecimento me permite aprender

com mais prazer ainda pelas asas do desejo. Aqui a idéia do apagar-se e não assumir posições identitárias fixas, tão marcada nessa pesquisa.

Mas exatamente nesse momento, ele começa a me dizer sobre formação continuada, como é essa sua profissão que o coloca sempre em um eterno devir-professor. Professor é mesmo um ser multifacetado, um ator, alguém “atento” ao que está acontecendo, pensando sempre em sua próxima peça, apresentação, narrativa.

*“A formação continuada do professor ocorre não somente em cursos e oficinas promovidos pelas secretarias de educação, nos congressos de educação, nos cursos de pós-graduação, mas também na leitura de livros, jornais e revistas, nas visitas a museus, a cidades históricas, nas idas a cinemas, a teatros, no navegar na internet, no assistir a programas de televisão, na troca de experiência com os colegas em reuniões pedagógicas, na participação sindical, na militância política, no convívio com alunos dentro e fora da sala de aula. Isto porque o professor comprometido com seu trabalho está o tempo todo fazendo relação entre as situações que ele vivencia e o seu fazer pedagógico. É como um escritor, que está atento a tudo com o fim de aproveitar algo para a sua próxima narrativa.”*

Texto entregue em 18.11.2002

Sintam que nuances, que fluxos perpassam minha relação com esse professor. No nosso trabalho, ele também é colocado e tirado de posições variadas que não mais a de um professor de Português. Pelo que percebo nesse movimento de fluxos, um desejo muito forte desse professor é que se acabe de vez com a solidão que se transforma a vida dos professores num lugar que é todo vida e todo repleto de humanos...

Para que a escola dê certo é preciso encontrar alguém com quem estar junto, com quem trocar idéias, jogar conversa fora, estudar, pensar um pouco melhor em alguns acontecimentos das aulas. Professorar, enfim!

Em determinado momento de seu texto, passa a falar sobre história de vida e formação; a que é trazida para esse texto agora meu (quem é o autor?) é a que ele denomina: “Formação extra-curricular ou militância política”.

*“No centro de saúde, havia uma enfermeira militante do MR8, que me iniciou na leitura de textos políticos. Começou me oferecendo livros de Jorge Amado, mas pouco depois já me trazia “Cadernos Terceiro*

*Mundo”, livro sobre a Revolução Snadinista, sobre El Salvador, sobre a Guerrilha do Araguaia, sobre Capitão Lamarca, Marighela etc. Passei a freqüentar a casa dela e levar o jornal Hora do Povo para vender na escola. Achava esse jornal exagerado, mas só pus em dúvida quando li uma matéria que falava do Flamengo que ocultava toda a crise que o rubro-negro vivia naquele momento. Questionei aquilo e a resposta que me deram foi esta: ‘O Flamengo é uma time de massa, então o jornal tem que falar assim para não desagradar o povoão.’ Fiquei decepcionado. Pensei: se o jornal mente sobre futebol, mente também quando fala de política. Desse dia em diante perdi o ânimo de vender o jornal e fui me afastando do grupo da enfermeira. Porém, já estava contaminado pelo gosto por política. Além disso, na escola em que estudava o segundo grau havia muitos professores que discutiam os problemas sociais conosco e pediam que pesquisássemos nos jornais temas considerados problemas brasileiros. Tornei-me um leitor de jornal. Lia os editoriais, lia os colunistas. Gostava especialmente de textos de Tristão de Athaíde, de Cláudio Abramo, Sebastião Nery, Jânio de Freitas, Newton Carlos, Luís Alberto Bahia. Era uma época que eu ainda não distinguia conservadores de revolucionários. Essas leituras serviram pelo menos para ampliar meu vocabulário, pois fazia questão de consultar o dicionário sempre. Às vezes, chegava a anotar as palavras na mão para posteriormente consultar o significado. No posto havia um Aurélio, que eu vivia manuseando. Certa vez, eu estava folheando o dicionário e um médico metido me desafiou: ‘Diz o que você está procurando que eu te falo’. Eu não estava procurando nenhuma palavra específica e só para não lhe dar o gostinho de acertar, declarei: ‘pelebreu’. ‘Ah, isso não existe!’ – Afirmou decepcionado e afastou-se. Fingi que não sabia o significado, localizei e gritei: ‘Doutor achei! Pelebreu é pinto pelado... no Ceará’. Todos riram. ‘Mas essa não é uma palavra normal’. ‘O senhor disse que sabe tudo...’”*

Texto entregue em 18.11.2002

Neste trecho perpassam os desejos desse professor mais especificamente relacionados à sua profissão e formação. A leitura aparece como desempenhando um papel muito importante para que se dê essa formação. Não está mesmo apenas na Universidade. Aliás, quando se deixou contagiar pelas leituras que fez, estava bem longe da Universidade e da sala de aula.

Hoje sente mais necessidade de que esse alguém com quem estar junto não sejam apenas os livros. As pessoas que cotidianamente estão ali na escola, em meio a um caos que caminha bem, talvez devessem estar mais tempo juntas, um tempo que não fosse para ver o que falta e sim para notar o que tem.

## O PROFESSOR DE MATEMÁTICA - GABRIEL

G: Mas, sabe que eu encaro o meu lugar hoje na educação, como um lugar de, é, crescimento mesmo cultural, de aprendizado.

P: Crescimento seu também?

G: É. Crescimento meu mesmo. Eu não me considero ainda um bom professor. É, apesar de ser professor. Porque eu sou muito técnico e eu, eu tenho até um erro meu, eu sou inclusive radical em alguns casos, eu gosto de atingir a perfeição. Eu sempre quero buscar um jeito de atingir, eu quero ser um professor que vai conseguir pegar 100% da turma. Mas hoje eu sei que eu não consigo, porque eu não tenho conhecimento.

P: Hum, hum.

G: Então eu estou usando várias armas, várias técnicas, aplicando em várias formas, várias coisas, tentando abarcar tudo, mas é até difícil está sendo para mim, porque eu estudei técnico e técnico e técnico.

(Trecho inaudível)

P: Essa coisa técnica você acha que vem do que, da sua formação?

G: Da minha formação. Eu sou engenheiro civil, gosto de ciências exatas, adoro matemática. Eu sou muito exato. Acho inclusive, quando eu for, já tive altas discussões assim nos botecos, com psicólogos, sobre a formação do ser humano, sobre como é formado o ser e tal, que eles acham que tem muito a ver com o pensamento, da, do, tem a ver assim ... Eu acho que tudo é biológico. Eu acho que já existe uma explicação física, química e biológica paa todos os acontecimentos. Eu não acredito em milagre, é, que as coisas acontecem por acontecer. Eu acho que tudo tem uma explicação. Entendeu? Igual o arco-íris por exemplo, eu acho que tem uma explicação. É a refração da luz nas gotas de água.

P: Hum, hum.

G: Não é? Você quando desmaia é porque houve a falta de uma substância que deixou de alimentar os sistemas internos de você, cortou... Porque nós somos cheios de ligações elétricas não é, então se cortou uma ligação e você teve um tipo de desconexão do cérebro com o corpo, então você desmaia. E isso existe uma explicação científica, um embasamento científico. Então, eu acredito assim na coisa física. É até minha salvação.

P: Hum, hum.

G: Eu acredito, justamente, que existe 100% de jeito de você conseguir uma educação 100% de conhecimento é, através de métodos. Só que milhões de métodos aplicados, podem ser aplicados ao mesmo tempo. Quer dizer, não é milhões sendo aplicados ao mesmo tempo, é da sua variação justamente de, de contexto. O método é justamente utilizar todos ao mesmo tempo.

Muita música de crianças ao fundo:

- Motorista, motorista, olha o poste!

P: Risos. Aquele fogo da criança.

G: Eu acho que é justamente isso, a utilização de vários métodos, não ao mesmo tempo, mas de cada um, pra cada pessoa da sua sala. Ou, por cada grupo de pessoas, por que eles são diferentes.

P: Os próprios alunos, não é?

G: Os próprios são diferentes. E é provado cientificamente que são diferentes pelas inteligências múltiplas que existem. Pelas três formas de adquirir, pelas cinco formas de adquirir conhecimento que são os nossos sentidos não é? Então você não pode querer com um método só atingir todo mundo.

P: Mas aí, como você faz? Dá aula de vários jeitos na mesma sala?

G: Dá aula de vários jeitos na mesma sala. Não sendo de um jeito só o tempo inteiro.

P: É difícil não?

G: Não é assim: cinco minutos de um jeito, cinco minutos de outro. É justamente na entonação de cada segundo. Você buscar cada aluno da forma que ele quer ser aceito. Mas eu não conheço ainda assim desse jeito. Só vou conhecer depois de um tempo. Pode ser que eu nunca chegue a conhecer tudo, que eu nunca seja um professor excelente.

P: Hum, hum.

G: Depende também, de cada ser humano, da capacidade de assimilação que todos têm. Eu não sei se eu tenho essa capacidade. Então ainda tem disso também. Então assim, é um, é uma coisa muito complexa mesmo.

P: E aí quando você tem muitas salas de aula para dar aula, quando você tem muito aluno.

G: Sabe porque eu estou falando isso? Porque é, um exemplo que eu tenho, um exemplo que eu tenho, é que quando, quando eu fiz até faculdade, eu tive uma matéria de Metodologia, eu fiz a Licenciatura. E a professora falou que o maior professor de matemática que ela teve, foi o professor que não falava um número em sala de aula. Perguntei: Mas como, professora? Ele justamente escrevia na lousa, andava de um lado para o outro escrevendo sempre, e sempre falava só assim, a única frase, a única palavra que ela lembra do professor falar é Oh.

P: Oh?

G: Oh. Então, Oh, pra resolver isso aqui Oh, é assim, assim. Tá vendo? Então dá isso aqui, dá isso Oh. Isso aqui, isso aqui. Então Oh, o resultado é esse aqui tá vendo? Então, o que que ele fazia? Com esse Oh, a pessoa que é auditiva, ele tinha que olhar o quadro.

P: Hum, hum.

G: Para entender. Porque só com o auditivo, ele ficava Oh, Oh, ele tinha que olhar. Então ele questionava o auditivo, porque o auditivo pode até estar dormindo, mas ele escuta não é? Ele captava todas as formas. Ele era auditivo, escutava o que você estava falando e ainda tinha que enxergar, ainda virava um ser visual.

P: Hum, hum.

G: Andando, ele desestressava, ele chamava a atenção daquele cara que é, que é justamente visual. Se você fica parado, e ele não vê nada mexer, ele vai dando sono nele.

P: Hum, hum. Risos.

M: É aquele que pega pela escrita. Tem o que pega pelo ouvido, que é o auditivo, e ele mexendo assim ele pega o sinestésico também que é o cara que você tem que tocando. Mandava vir o aluno na lousa, entendeu? Que é o sinestésico, ele só aprende fazendo, tocando, mexendo. Então é, qual o exemplo que ele deu? Código não é, ele aprendeu Matemática desse jeito e ele sabe até hoje tudo o que ele estudou. Então, eu me baseio mais ou menos que existe uma técnica desse jeito que é possível de ensinar tá vendo? Quando você usa tudo.

P: Hum, hum.

G: Mas eu não sei fazer isso. Nem sei se eu vou saber fazer isso. O cara era um mágico. Era um ator ali, na frente da sala de aula. É o que ela falou. Também não sei como que é porque eu não vivi. Pode ser para ela. Para ela pode ter marcado, para outros não. Porque o professor é, por esse depoimento o que eu acho, pode até ser que eu esteja errado, que não seja esse tipo de professor que é o certo, mas eu acho que é. Porque o cara consegue captar todo mundo.

P: Hum, hum.

(Conversas no microônibus da Prefeitura indo da escola para a “cidade” - 17.04.02)

## UM CAMPO DE POSSÍVEIS PARA O MATERIAL DIDÁTICO

Um texto que me inspira e me anima a trazer para a conversa mais especificamente com o Romeu e suas aulas de Geografia é o texto de François Zourabichvili (2000)<sup>46</sup> no qual ele trata sobre o involuntarismo na política.

O que trago para o texto da dissertação são os efeitos do texto dele em mim, o que dele me chama a atenção quando penso no aspecto político também presente em nosso professorar. Uma coisa boa para se pensar: é pelo Romeu que vou ter conversas com François Zourabichvili falando sobre Deleuze como alguém que filosofou da maneira o menos voluntarista possível.

E, lendo sobre isso, é que posso falar sobre o voluntarismo que imprimi ao material didático. No fundo, muito provavelmente François venha até aqui para me dizer que Deleuze: *“... insistia sempre no caráter profundamente involuntário de todo verdadeiro pensamento, de todo devir. Nada lhe era portanto mais estranho do que o projeto de transformar o mundo segundo um plano ou em função de uma meta. Ele não cessava, porém, de celebrar, de espreitar, ou, na ocasião oportuna, de acompanhar o que chamava de “devoires-revolucionários”.* (p.333)

Penso ter me deparado, em especial e de forma mais explícita pelo Romeu, a celebrar e espreitar alguns devires-revolucionários. Isso porque deixei aflorar também em mim o desejo de uma *“... abertura a novos campos de possíveis”* (p.340). E com isso, fui em busca de outros territórios, permiti-me não ir a busca de faltas.

Romeu parece que também se permite isso. Em suas aulas, embora exista sim um “conteúdo mínimo” que deve ser apresentado aos alunos, ele encontra brechas para dizer e/ou contar experiências suas que o movimentam, que o colocam a pensar e se propõe a pensar junto com os alunos.

Passear entre as aulas de Geografia é uma coisa que me fascina. Fascina-me e faz com que eu goste muito disso. Não adianta, são as nuances desse professor

---

<sup>46</sup> Zourabichvili, François; Deleuze e o possível (sobre o involuntarismo na política); p. 333-355; In: Alliez, Éric (org.); **Gilles Deleuze: uma vida filosófica**; coordenação da tradução de Ana Lúcia de Oliveira; São Paulo: Ed. 34, 2000, 560 p.

que me atraem e me fazem trazer falas dele, da mesma maneira como se constituíram em aula.

Nessa aula, ele traz à tona uma idéia também aventada pelo professor de Português: a escola como fingimento. Nesse caso não se refere aos 200 dias letivos, mas sim à progressão continuada. Também toca num dos pontos onde os alunos mais entram na corrente de pensamento: perspectivas de futuro – ou a falta delas.

*R: Gente o que eu vejo é que nós, eu estava até conversando ali na 7ª, eu achei isso um grave defeito, de não valorizar nada. A gente não está nem aí para nada. Aliás, eu não sei nem para que que a gente às vezes vem para a escola, vem à escola. Numa manhã fria dessa o ideal era dormir. Com certeza. Tá? Ou então, é, ficar nessa mentira que está aí. Tem gente que está se enganando a vida toda. Vai, está se enganando, vai se enganar o ano que vem. Alguns vão ficar com a gente, para variar. O ideal era que todos fossem atrás da suas vidas. Daniela apareceu, sumida. Tá? E me desespera. Só que a vida não é de enrolação. A vida é nua e feia lá fora. Aqui na escola a gente briga, enrola, brinca, engana não é? Vem quando quer. Mas lá, o bicho pega como vocês falam. E não tem quem dê nada para a gente. A não ser que você queira terminar a sua vida no meio do mato aí eternamente ou então bebendo água salgada e olhando para a praia. Porque tem gente que: “Ah, o mar me dá uma sensação de liberdade”. E daí?*

Alunos e alunas riem, num momento de descontração no sermão.

*R: E daí? Que liberdade é essa? Porque não adianta eu morar em frente ao mar e ter uma condição de vida mínima. Eu tenho que morar em frente ao mar, mas eu tenho que comer, tentar andar arrumadinho. Que quando a gente, ela (EU) fala isso aí do trabalho, eu noto que tem gente que fica o tempo todo levando na brincadeira sabe, na brincadeira, tudo é brincadeira.*

Um outro aspecto desse professor é que ele estava o tempo todo, em suas aulas, cobrando para que eu assumisse – ou não – determinados aspectos presentes no material didático. Por exemplo, em vários dos roteiros eu estou pedindo aos alunos que conversem com seus pais, que levem até eles os conhecimentos construídos por nós em aula. Nesses momentos ele, por assim dizer, me colocava literalmente com os pés no chão.

*R: Engraçado que esse seu trabalho está pedindo sempre para conversar com os pais, com os parentes ...*

*P: Hum, hum.*

*R: ... e é um absurdo porque muitos casos eu converso com os meus alunos, nesses dez anos de professor, as pessoas não estão querendo conversar com os pais, com os amigos. Conversam com a televisão, conversam até com esses diários. [...]*

P: Então, por isso é uma tentativa de, sei lá, resgatar isso.

R: É, mas eu vejo assim Pitch. Certas intimidades minhas ou suas, eu não tenho que estar expondo para as pessoas não é?

É ao voltar-me para aulas como essa – sem muita preocupação em especificar datas – que acredito ser bem vindo um retorno à abertura a novos campos de possíveis. Zourabichvili (2000) é que nos diz: “A abertura de um novo campo de possíveis está ligada a estas novas condições de percepção: o exprimível de uma situação irrompe, bruscamente. Qual é a condição de uma tal mutação subjetiva? Se o percepto se distingue de uma simples percepção é porque ele envolve um encontro, uma relação com o fora. Há acontecimento ou vidência quando alguém encontra suas próprias condições de existência, ou a dos outros; aquilo que se chama ‘lutas’, pelo menos em sua fase ascendente, e viva, exprime então, nesse sentido, menos uma tomada de consciência do que a eclosão de uma nova sensibilidade. Em 68, a mutação perceptiva e afetiva consiste em ‘novas relações com o corpo, o tempo, a sexualidade, o meio, a cultura, o trabalho [...]’. Admitamos que a subjetividade de cada um de nós seja constituída por uma síntese de tais relações: eis que essas relações mudam, ou que se estabelece, com os mesmo temas, com os mesmos campos, novas relações. Uma vez que uma relação é sempre exterior, em Deleuze, essas novas relações são também encontros. Encontramos brutalmente o que tínhamos cotidianamente diante dos olhos”(p. 340)<sup>47</sup>

Nas aulas de Romeu encontro brutalmente o que imaginava ter diante de meus olhos no material didático e que não está lá. É na aula dele que isso aparece. O que fazer com isso? Acreditar na possibilidade de que a relação da aula é que proporciona esse acontecimento. O que é possível fazer com isso?

É possível, por exemplo, encarar momentos de algumas das aulas de Geografia, como locais onde há potencialidades. Momentos de falas carregadas de um desabafar, de um dizer aos alunos a importância da Copa do Mundo mas sem deixar de lado a preocupação com os problemas de fome, de analfabetismo, de má distribuição de renda.

As situações de aula dele que vêm parar aqui por exprimirem: “... um conjunto aberto de potencialidades que nelas são dispostas, distribuídas, combinadas, condensadas (conjunto

---

<sup>47</sup> Para essa última frase, François traz a seguinte nota de rodapé: Cf. *Cinéma 2: L'image-temps*, p.8. Em um certo registro Deleuze e Guatarri podem dizer que mesmo as mulheres devem devirmulher, é que a feminilidade não é um dado de essência mas um acontecimento, ou objeto de um encontro.

*remanejável das possibilidades de vida). [...] Ver de repente essas potencialidades como tais e não atualizadas de uma maneira determinada: eis o acontecimento que arrasta seu sujeito mutante para um devir-revolucionário” (Zourabichvili, 2000, p.341).*

Uma de minhas maiores dificuldades é dizer sobre esse professor especificamente e não trazer trechos de transcrição de suas aulas. Por quê? Muitas vezes me fiz essa pergunta e acho que tenho ao menos algumas respostas para ela.

Não desejo poupar o leitor de deparar com pequenos trechos de suas aulas e tirar delas o seu próprio entendimento. Também as considero de uma riqueza muito grande e confesso que não me acredito dizendo de outras formas aquilo que ele dizia tão bem aos alunos. Outro aspecto também peculiar desse professor é a participação dos alunos e alunas. Ele realmente movimentava a aula com seu estilo.

Nesse trecho abaixo, ele discutia com os alunos os resultados apresentados por eles relacionados especificamente a um dos roteiros, o de número 8 que foi desenvolvido na aula de Português. Romeu solicitava dos alunos que apresentassem vantagens e desvantagens das formas de destinação do lixo que conheciam.

*R: Colocou o quê? A destinação. Reciclagem. Destinação, vantagem e desvantagem. E ele falou da queimada, que é o mais típico aqui. Eu vejo o povo, ou então pegam o lixo e enterram né? Que é uma coisa meio esquisita eu acho, você enterrar o lixo sem haver uma separação. Você enterrar latinha, enterrar cigarro.*

*P: Tem uma amiga minha que diz que o que você não vê mais parece que saiu da sua cabeça a preocupação não é? Então você enterra e não vê mais ...*

*R: É como o oceano. O que que acontece? O oceano está tão poluído, a gente olha para o mar imagina que não é poluído não é? O Amir Klink aquele velejador, ele disse uma frase muito interessante. Que o fundo do mar está branco, de tanto plástico. O povo pega plástico, o que tem de saco... Os pescadores quando vão ao mar, eles levam as mercadorias e eles não voltam com o lixo. Jogam. Não têm esse hábito. Porque não adianta discutir isso aqui sobre lixo aqui no Poruba, falar, fazer cartazes, seu eu não mudar a minha postura. É como eu falar de AIDS e não usar, não me prevenir. Então vai ser, eu estou falando para as paredes. E o lixo, nós falamos, falamos, falamos. Por isso que eu já não agüento mais. Foi ontem que eu falei aqui não foi da Polícia Militar Ambiental?*

*Alunos e alunas: Foi.*

R: *Eu tenho certeza que esses caras vêm, mas eu não vejo a associação prática não é? E as pessoas ficam ... O mar, o que tem de lixo. Tem um projeto chamado Fundação Alavanca, lá no Saco da Ribeira. Inclusive se vocês que moram aqui e querem viver aqui, lá tem muitos cursos ligado a marinha, trabalhar com barcos, trabalhar com essa coisa do turismo náutico, que é muito mal explorado aqui, muito mal trabalhado. Aí tem essa frase do Amir Klink que eu vi lá. Que o fundo do oceano está branco de tanto lixo porque a gente vai: Ah, eu vou esconder aqui não é?*

P: *Hum, hum.*

R: *Essa coisa assim: Ah, é como eu deixar as minhas coisas ali e sair e alguém dizer: Ah, vamos mexer porque ele não está vendo. Ele não vai ... Essa coisa do anonimato.*

P: *Hum, hum.*

R: *E as pessoas falam, a gente sabe os destinos, as vantagens e desvantagens. Mas será, até que ponto a reciclagem é vantagem? Eu joga uma questão para os alunos. Muitos reciclam, reciclam não, catam a lata ...*

P: *Separam né?*

R: *... catam a lata por causa do valor. Que também é miserável o valor. Dois, um real, dois reais o quilo.*

P: *Um, dois e cinquenta o quilo.*

R: *É. Mas para ter um quilo tem que ter sessenta e cinco latas.*

Aluno: *Sessenta latas.*

R: *Sessenta latas?*

P: *Sessenta latas. É.*

R: *É? E até essas empresas aí estavam um tempo desses mentindo, mandando as escolas não é, se juntassem vinte mil latas ganhava um computador.*

P: *Ganhava um computador.*

R: *Vinte mil latas?*

P: *É lata que não acaba mais.*

R: *Não, e ao mesmo tempo estimulando que a gente ...*

P: *Consoma lata.*

R: *Eu disse: Gente, na 7ª série estava falando da copa. Eu peguei e disse: Nós vamos falar da copa no painel, mas é devido às imagens que vão passar dos países. Mostrar os Camarões, mostrar a Nigéria, mostrar a China. Sabe, tem coisa que não têm no meu dia a dia. Eu estou preocupado se o Brasil, viu Renato. Eu vou ficar morrendo de preocupado se o Brasil ganhar ou perder? Eu estou mais preocupado com os problemas sérios que estão no nosso dia a dia que são desafiantes. Nós moramos num município que parece uma fossa. Ubatuba não tem esgoto. Só tem esgoto ali no centro, um pedacinho do Pereque Açú, do Itaguá. Porque no Itaguá tem e aqui não tem Denise? É mais interessante para o governo colocar no Itaguá?*

Aluno: *Claro.*

R: *Claro. Por que?*

Márcio: *Para lá todo mundo vai.*

R: Lá vê, lá tem gente rica. Aqui ninguém vê. Colocar esgoto lá na vila do Poruba ali. É interessante para eles?

Alunos e alunas: Não.

R: Não. Eles querem é aparecer não é? Sentem essa vontade de querer aparecer. O ser humano tem essa vontade de querer aparecer. Você concorda comigo Roberta?

Roberta: Sim.

R: Eu queria que vocês aproveitassem e dissessem assim é, que desvantagem vocês vêem em alguns dos elementos citados aqui. Marcela, qual foi os elementos que você levantou?

Marcela: Nós levantamos.

R: Nós, desculpa. Acho que é bom usar o plural né? Fala aí Susana.

Marcela: Aterro, reciclar, queima e lixo.

R: Sim e aí fala de alguma vantagem, desvantagem.

Denise: O Roberta, fala aí.

Roberta: O aterro a vantagem é que o lixo não fica espalhado pelas ruas e a desvantagem é que contamina o lençol freático e o solo.

R: O que é lençol freático hein José?

José: Hein?

R: O que é Fernanda, lençol freático?

Fernanda: É tipo uma camada em baixo da terra.

José: Lençol freático é uma camada de água que tem por baixo do solo.

R: É um tal de rio subterrâneo. Posso dizer assim para entender melhor?

Alunos e alunas: Pode.

R: Ah, então quando eu tenho fossa caseira em casa o pirão da fossa vai para o lençol freático?

Alunas e alunos riem.

André: A desvantagem: Poluição do solo.

P: A desvantagem do que? Do aterro?

André: É.

P: Ah João, fala alguma outra coisa não o aterro. Que outra você colocou aí?

João: Compostagem?

P: Compostagem. Que vantagem você pôs?

João: Recicla para fazer adubo né?

P: Recicla pra fazer adubo? E a desvantagem?

João: Polui o ar com a fumaça.

P: Polui o ar com a fumaça?

R: Quem conhece algum lugar de compostagem? Quem conhece alguma experiência de compostagem?

P: Ninguém faz?

R: *Em algum lugar.*

André: *O que?*

R: *Compostagem. Aqui em Ubatuba, tu já viu? Onde?*

André: *Nunca vi, mas eu faço em casa.*

R: *Você faz em casa? Olha. Como é? Explica para a gente.*

*Os outros alunos e alunas riem muito da idéia.*

André: *Como que faz?*

R: *Sim.*

André: *Ah, você joga serragem no fundo e daí vai jogando resto de comida. Na hora que tiver uma camada boa você joga outra serragem e vai fazendo até encher. Depois deixa ali até virar uma terra boa para usar.*

*Alunos e alunas: Óh. Batem palmas até.*

Por mais que não lhes diga que dia foi essa aula, porque isso não tem mesmo a menor importância para uma pesquisa que não começa nem termina, apenas dura, posso adiantar que todas essas emoções, informações, discussões, e quantos mais “ões” forem capazes de imaginar aconteceram numa única aula. Falou-se de esgoto, preconceitos regionais, AIDS, preservação ambiental...

Finalizando essa aula, apesar de todos esses efeitos desencadeados de uma maneira ou de outra pelas transformações feitas no roteiro em movimento na aula, eu ainda insisti em trazer aspectos do roteiro original, garantir de uma forma ou de outra que ele se mantivesse cristalizado.

R: *Um pesquisador lá da Escola Paulista de Medicina ele disse que aqui em Ubatuba é um berçário para a dengue. Por quê? Aqui tem muita água limpa e parada. Não só para a dengue. Mas para doença do lixo. Por exemplo, as pessoas, eu não, eu não, viu Renato? Eu vinha no ônibus e vi um homem pegar uma lata de refri e ele jogou, a menina dele querendo jogar e não conseguia. Ele pegou na mão da menina e jogou. Para ele aquilo é natural. É como imaginar, jogar lixo no mar. Já viu Denise, quando pega uma rede se vem lixo com a rede. Não vem?*

Denise: *Vem.*

R: *Ou não vem?*

Aluno: *Vem.*

R: *Qual o lixo que vem mais com a rede, junto com a rede? Principalmente o que?*

Alunos: *Plástico.*

R: *Plástico, saco plástico.*

Geraldo: Lata.

R: Latas.

André: Garrafa.

R: Garrafa. Até pneu pessoal, sapato, quer dizer ... Sofá?

Geraldo: Uma cama.

R: Fala aí.

P: Pessoal ...

R: A Pitch quer entregar um material. Engraçado que aqui tem, aqui na sala tem os líderes das conversas. Sabe quem são? É aqui. Já percebi.

Alguns alunos e alunas se denunciam.

P: Pessoal, pessoal deixa só eu falar uma coisinha rápida.

Alunos e alunas: Ôh deixa ela falar. Ôh, ôh.

P: Pessoal só vou falar uma coisinha. Essa tabela que vocês fizeram, tem uma tabela que é feita a partir de um livro, inclusive não está marcado aqui eu trago o nome dele a semana que vem. É um livro que trata só de lixo. Gerenciamento urbano do lixo. Lixo municipal. Aí, é uma tabela que lá naquele livro tem todas as vantagens e desvantagens. Uma delas que é a incineração ... Na verdade incineração é a mesma coisa que queima só que a incineração é feita num processo industrial em fornos de alta pressão, não sei o que lá. Aí eu vou deixar com vocês, só pra vocês... Agora acho que não vai dar tempo, mas depois vocês podem comparar as idéias que vocês tiveram com as idéias que estão aqui.

R: Entrego a eles?

P: Porque inclusive vocês devem ter tido mais idéias do que tem aqui eu acho. E aí vocês guardam na pastinha que eu vou ter que recolher tá?

Bruno: É para guarda aqui?

P: É, para guardar junto com a pastinha.

Em tais situações de aula, nós – professor, alunos, material didático, eu – não ao mesmo tempo e nem da mesma forma, pudemos experimentar acontecimentos que nos arrastam para um devir revolucionário.

*“Essa percepção do puro possível espaço-tempo especial, desprovido de coordenadas, puro potencial expondo potências, singularidade, independentemente de qualquer atualização em estados de coisas ou em meios: o ‘puro lugar do possível’<sup>48</sup>. Percebe-se, agora, em que sentido ‘tudo se torna possível’: as condições para um novo traçado estão dadas, sem que nenhum percurso seja imposto previamente. A criação opera em um espaço de redistribuição geral de singularidade, tentando novos agenciamentos concretos, a partir da injunção de uma nova sensibilidade: o próprio espaço do desejo, povoado não por formas e indivíduos, mas por*

---

<sup>48</sup> *Cinéma I: L'image-mouvement*, p.155

*acontecimentos e afetos. A criação, guiada pela exploração afetiva, traça um novo agenciamento espaço-temporal, agenciamento de espaço e de tempo e não apenas no espaço e no tempo; a questão de fato não é mais a de saber como preencher o espaço-tempo comum, mas a de recompor esse espaço-tempo que nos desdobra, assim como nele nos desdobramos.” (Zourabichvili, 2000, p.342).*

Por quais desdobramentos passamos nesses espaços-tempos? Não consigo dizer e nem sei se isso teria tanta importância assim. Já descobri que uma das características mais importantes do Romeu é falar sobre participação política, injustiças sociais e o poder do dinheiro para corrupção sem ao menos usar uma dessas palavras.

Todos os seus comentários aparentemente sem relação com a aula e o roteiro que estávamos usando são extremamente válidos no que se refere ao alerta que traz.

No início de uma aula, por exemplo, o professor estava falando com os alunos sobre um painel que ele gostaria que os alunos fizessem onde colocariam suas impressões e sensações em relação ao trabalho com o tema lixo. Esse painel serviria ainda para que a escola toda ficasse sabendo dos trabalhos realizados naquela 8ª série. É certo que o painel nunca chegou a se materializar como esse professor imaginou, porém foi desencadeador de inúmeras reflexões por parte dele, minha e dos alunos.

Os desejos dos alunos entraram também em cena. Quando fomos confeccionar o que chamamos de painel, os alunos se empolgaram bastante. Na verdade, a confecção do painel mostrou-se para os alunos como um momento em que eles poderiam se deslocar do roteiro. Mas, logo o painel foi colocado no corredor da escola e, como não havia mais possibilidades de fuga das aulas para esse trabalho, ele – painel – continuou na parede sem receber muitas novas cores.

Por esses momentos da aula, também é possível indicar que a hifenação era colocada em movimento por fluxos derivados dos desejos do professor de Geografia, marcados por seu discurso que ramifica lugares a serem assumidos criticamente e politicamente pelos alunos e por mim também. Afinal, sempre quando lia os roteiros em voz alta para os alunos, estava me chamando para fazer

parte da aula. Buscando na minha experiência respostas para possíveis dúvidas suas relacionadas mais especificamente sobre o tema? Ou apenas era uma maneira que encontrava para me chamar para as suas aulas?

Acompanhem este pequeno trecho abaixo e vejam que riquezas apresenta e aponta para os meus desdobramentos, os efeitos em mim: professora-pesquisadora-material didático.

R: *Sete não é?*

P: *É. Ontem eles fizeram o seis.*

R: *Oh, psiu. Roberta. Número sete (Lê o roteiro). "Todas as atividades que realizamos no nosso dia a dia geram resíduos". Eu queria que a Pitch definisse o que é resíduo aqui pra gente. Eu sei, mas que ela desse uma ...*

P: *Ah, e eles não sabem?*

R: *O que é resíduo?*

Roberta: *Resto.*

R: *Resto? A Roberta falou que é resto.*

André: *Não. Resíduos é alguma coisa que ...*

P: *Algumas coisas o que?*

*Alunos riem e falam ao mesmo tempo. Impossível entender.*

R: *O que é resíduo Pedro? Resíduo? Palavra esquisita não é? Hein, Geraldo? Bem, acho que a Roberta bateu na trave não é? Quase entrou.*

Outros alunos: *Óh! (admiração).*

R: *Só que, o resíduo seria aquele material, por exemplo, que não é mais utilizado. Definiria assim. O lixo é um resíduo, os chamados resíduos sólidos. Por exemplo, lixo orgânico é prejudicial?*

Alunos: *É.*

R: *Não. Casca de laranja, casca de banana.*

Alguns alunos riem.

Roberta: *Mas se jogar a casca no chão a pessoa cai, pronto. É.*

R: *Vira esterco né, como a gente pode chamar.*

P: *É.*

R: *Bem, (volta a ler): "... geram resíduos que terão que ser descartados em algum momento, caracterizando o lixo. O lixo se não receber cuidados adequados pode representar uma séria ameaça a nossa saúde. Você sabe dizer por que?". Um exemplo, quem sabe falar isso?*

Ademar: *O que professor?*

R: *Que o lixo quando ele não é bem cuidado ele pode gerar problemas pra nossa saúde. Por exemplo?*

Roberta: Doença.

R: Um exemplo doméstico de lixo? Aquele lixo que a gente às vezes não quer pegar. Lembram?

André: Ah, resto de comida.

R: Resto de comida. No banheiro. Aquele lixo que a gente às vezes nem lembra como é que está lá não é?

Roberta ri.

R: Tem que ter o cuidado de separar. Tentar separar não é?

Alunos riem.

R: Porque aqui a gente separa mas não ...Chega lá no aterro e ... Quem conhece o aterro aqui?

Alguns alunos dizem que já passaram por perto.

R: Conhece Renato? Conhece?

Renato: Não.

R: É lá no Parque dos Ministérios não é?

P: No Ipiranguinha.

R: Ipiranguinha. Eu acho que não é, deve ser um ... Na realidade eles chegam lá e depositam né, e vem embora. Não é assim?

P: É um lixão que eles adaptaram para virar aterro, mas não tem ... Como chama?

R: Tratamento?

P: Impermeabilização do solo nada.

R: E o chorume, aquela água preta, vai para onde?

P: Vai para um riozinho que tem lá perto. Pelo menos ia né? Eu fui lá em 98.

R: Bem, (voltando a ler). "Reunidos em grupos de trabalho, procurem primeiro dizer por que o lixo pode representar uma ameaça a nossa saúde. Depois disso, procurem, primeiro né, depois procurem pensar maneiras de cuidar do lixo e dar um destino final adequado. Escreva suas idéias em um papel e guarde com você. Ao chegar em casa, converse com seus p ... eu não vou nem dizer pais, com seus ...

André: Familiares.

R: ... familiares. Porque aqui tem gente que mora com a avó, com o tio.

P: Hum, hum.

R: Sozinha, é, tem gente sabe? Esse conceito de família hoje óh ...

Alunos: Eu moro sozinho.

R: ... o senso do IBGE mostrou que a família não é mais aquela idéia tal qual era o pai, o irmão. Não. O conceito de família é muito amplo.

Aprendi também com François Zourabichvili (2000) que o possível não existe, precisa ser criado, e que ele é criado pelo acontecimento. Que possíveis

emergem de uma aula como essa? Novas definições de lixo, novos entendimentos para família, novas maneiras de olhar para nossas relações com o lixo...

Não nos resta muita saída a não ser “responder ao acontecimento”, mas não no sentido de ser responsável por alguma coisa. *“Não se é, aqui, responsável por nada, nem por ninguém; não se representa nem um projeto nem os interesses de uma coletividade (já que tais interesses estão precisamente mudando, e que não se sabe ainda bem em que sentido). Se é responsável diante do acontecimento”* (p.345, com destaque do autor).

Zourabichvili (2000) propõem duas palavras para substituir a realização desse possível: atualizar e efetuar. Traz para falar sobre isso um trecho de Anti-Édipo, obra que nem me aproximei de longe, mas que por ser de Deleuze e dizer o que diz é que eu trago para cá: *“Efetuar o processo, não detê-lo, não deixá-lo esvaziar-se, não lhe dar uma meta”*. (L’anti-Edipe, p.408, Citado por Zourabichvili; 2000; p.345). Permitir que o processo se afirme, já que *“Fechar o possível não equivale, de forma alguma, a esgotá-lo: é apoiar violentamente o devir no nada”*. (p.346).

Isso pode gerar dois efeitos: o medo do devir já que só se pode vislumbrar o nada com ele, ou mesmo que não há mais nada para querer se não o nada. Permitti-me não fechar o possível.

Camilo segue olhando para os demais roteiros. Já está no 22. É pra os alunos discutirem a questão do aumento da produção do lixo na temporada. Turismo como fonte de renda para população e gerador de lixo. Saber o que pensam a respeito do turismo em geral. Ele segue pelos demais roteiros. Eu o fixo no 22.

Ele fica com uma dúvida que coloca pra mim, com todas as letras: “Aqui você já não dirigiu muito a pergunta, já não deixou meio sem saída pra eles?” Eu rio e digo que pode até ser. Ele continua.

C: *Você diz assim: “Durante a alta temporada muitas pessoas costumam viajar para a praia, o que causa um aumento significativo na produção de lixo nas cidades litorâneas de uma maneira geral. Porém, sabemos que o turismo é uma fonte de renda para as pessoas dessas cidades e não deve ser eliminado. Mas ao mesmo tempo é fonte de poluição e acaba se tornando inconveniente”. E aí oh: “O que você pensam a respeito do turismo em geral?”*

P: *Talvez eles digam que não deve ser eliminado?*

C: *É. Não seria, não seria melhor cortar essa parte aqui, a partir de Porém? Colocar assim: “Durante a temporada muitas pessoas costumam viajar. O que vocês pensam a respeito do turismo em geral”.*

P: *Tiraria esse pequeno detalhe? Acho que ficou meio...*

C: *É. Porque aqui acho que já direcionou. Você já colocou a sua opinião. Daí ...*

P: *Ah, entendi.*

C: *“Sabemos que o turismo é uma fonte de renda para a população dessas cidades e não deve ser eliminado”. Tá vendo? “Mas ao mesmo tempo que é fonte de renda, é de poluição e se torna inconveniente”.*

P: *Entendi.*

C: *Será que deixa margem para um comentário ainda para o aluno? Ele já não vai ficar tolhido por esse comentário seu?*

P: *Já vai imaginar. Tá. Porque olha o fim então, que vem mais questões aí não é?*

C: *Tá. “Levando em conta todo o conhecimento que você adquiriram até aqui.....”*

P: *Talvez também essa outra dê uma direcionada. Porque está perguntando se ele deve fazer uma coisa ou outra. Deve ser eliminado ou educado?*

C: *Na qual?*

P: *Essa outra, no seu ponto de vista....*

C: *No seu ponto de vista deve ser eliminado ou deve ser educado para..... Tá. Mas aqui não.*

P: *Não?*

C: *Aqui não. Oh, deve ser eliminado ou educado para ..... Dirige né, dirige também.*

P: *Não é?*

C: *Mas mesmo assim ...*

P: *Talvez seja mais discreto. Risos.*

C: *É.*

P: *Um direcionamento mais discreto.*

C: *Mas aqui oh, eu acho que esse comentário que você faz no início invalida até essa aqui.*

P: *Invalida o ...*

C: *“No seu ponto de vista o turista deve ser eliminado ou educado para que respeite mais a ....”  
Principalmente se deixar esse comentário aqui oh: “Sabemos que o turismo é fonte de renda e não deve ser eliminado.”*

P: *Entendo.*

C: *Isso já colocou oh: Não deve ser eliminado.*

P: *De alguma solução mas que não seja a eliminação não é?*

C: *É. Aqui já diz não é? Ser educado para que respeite mais a hospitalidade e a boa vontade das populações que vivem em cidades litorâneas.*

P: *Hum, hum. E depois, “ ... se você acha que a educação pode ajudar a resolver essa questão de que maneira isso é possível?”.*

C: *Essa sim. Essa é muito boa. Essa não choca nada com as outras.*

Esse pequeno fragmento nos instiga a pensar que durante todo o processo de colocar o roteiro em movimentação – em aula ou fora dela – havia sempre uma indicação minha de voltar para alguns princípios do roteiro: o jeito como eu imaginava que ele estaria acontecendo.

O que aparece para compor a cena, nesse modo diferente de movimentar os roteiros, são as maneiras como os professores lidam com o saber de sua experiência. Destaca-se também a questão dos conflitos existentes mais especificamente com o turismo no local.

As marcas que esse professor de Português deixa no roteiro – nesse caso – são fluxos relacionados mais especificamente a fugas produtivas e produzidas de sua experiência com aquela sala de aula, dos seus vinte e poucos anos de profissão. E também de uma certa “sensibilidade” relacionada às condições de vida daquela população, muito associada ao turismo.

Essas marcas vão sendo notadas à medida que passeio por entre as transcrições de aulas e de reuniões. Não há como trazer o acontecimento até o

leitor, já que o acontecimento não tem um lugar fixo, reconhecível. O que arrasto são recortes, ênfases, repetições...

Camilo faz todo um rearranjo do roteiro que será depois levado para sua aula. Que significados isso vai trazendo para ele na elaboração de suas subjetividades? Quando juntos - eu e ele - passeávamos pelos roteiros posteriores ao 22, ele me diz que alguns deles não valeria a pena serem trabalhados. As questões que tais roteiros apresentavam já haviam sido exploradas em alguma outra forma de representação - uma fotografia do Sebastião Salgado por exemplo.

Um outro aspectos desse professor que noto e que ele não parecia se dar conta - nem eu a princípio - é que ele sempre percebia onde é que os alunos mais participavam. Já sabia que os alunos não se fixavam muito aos roteiros e podiam fazer isso pois a participação deles era bastante solicitada.

Sabia, por exemplo, que uma reportagem de jornal não os prendia muito não. Agora, já que sabia disso, criava atividades tão ricas como este exemplo abaixo. Sabia a ligação que a maioria dos alunos têm com a música e propõe então que criem um Rap ou um poema. E por que não me aventurar por essas criações dos alunos?

## ATIVIDADE EM DUPLA – 10/09/02

1. Pegue uma folha de caderno e faça uma lista de 20 palavras que tenham a ver com lixo.
2. Monte um poema, rap, utilizando algumas das palavras listadas.

LIXO	RIMA
reciclagem	montagem
compostagem	imagem
resíduos sólido	molida
latinha	magrinha
geladeira	madeira
sujeira	carteira
tecidos	mechidos
folhagens	montagens
embalagens	reciclagens
garrafas	magras
vidros	litro
bicheira	lixeira
entulhos	mergulho
Plástico	mágico
borracha	bolacha
chero	mero
lixeira	cheira
lixão	cartão
esgoto	morto

### ***Poema***

*Fui na praia encontrei  
Muitas embalagens  
Parecia um lixão.*

*Eu caí no mar  
Tinha muita sujeira  
Eu saí e fui embora.*

Produção de alunos – Uma aula de Português.

## A DISCIPLINA COMO DIFERENCIAÇÃO E NÃO COMO REPETIÇÃO.

*“Eu acho que essa questão de puxar para a minha disciplina, eu estou convicto que como professor de Português eu tenho que trabalhar gramática, trabalhar texto, as especificidades da disciplina não é? [...] PORTUGUÊS o que interessa? Ele (o aluno) entender o texto, ele saber os pressupostos, que tem uma história, que tem um ponto de vista, uma ideologia. Há coisas por trás do texto, há outras mensagens ali, outros significados que às vezes não estão claros.”*

Fala do Camilo em nossa reunião - 14.11.02

Nesta pesquisa, eu desejava que os professores transformassem os roteiros. Mas quando eu agia em aula, a pedido deles na maioria das vezes, fazia do jeito que estava no roteiro. Portanto, a volta aos princípios disciplinares foi a forma que eles encontraram para criar com o roteiro.

Ao mesmo tempo, o professor de Português explicitou que vivia um conflito: *“Se eu mudar muito eu não faço o roteiro, mas eu tenho que inventar. Então, eu vou inventar com o quê? Com aquilo que eu acho que é o mais fundamental na minha disciplina. Só que à medida que eu invento, o roteiro não acontece do jeito que eu achava que tinha que acontecer. Do jeito que acontece quando a Pitch vai fazer”.*

E aí, qual é a mudança? Ele a toda hora está me dizendo: quando você for analisar, eu não sei se você vai perceber se eu mudei. Por quê? Porque havia sido criada uma expectativa quando eu dizia que queria saber como é que eles transformavam.

A maneira que ele encontrou para transformar tinha que seguir a lógica da sua disciplina. Porém, dessa forma ele não deixa de ser professor de Português e por isso conclui que eu perceberia que ele não mudou.

Em outras palavras, para Camilo a mudança do conteúdo é uma mudança de si. Então quando eu estou falando de mudança, necessariamente é uma

mudança do professor, para ele. Não é mudança só do produzido, só do roteiro. É uma mudança dele também, uma mudança dele como professor.

A partir disso, podemos pensar nas subjetividades do professor. Ele está dizendo isso para mim. Quando eu digo: “Mude, quero ver como é que você transforma!” É como se eu dissesse: “Quero ver como é que você se transforma.” Não é possível transformar alguma coisa sem que eu me transforme também, nesse caso.

Pensando nessa possível transformação de todos nós – eu, professores, escola, alunos, rotinas, surpresas – o professor tenta entender ou até mesmo justificar a sua participação nessa pesquisa e tudo daí decorrente.

*C: É possível trabalhar vários conteúdos disciplinares, mas há muita confusão também. Interdisciplinaridade veja ... Trabalhar o tema em si, só trabalhar o tema, é um trabalho interdisciplinar?*

*P: Como assim, o tema lixo por exemplo?*

*C: Sim. Só isso seria?*

*P: Só por trabalhar o lixo?*

*C: Só com vários professores já é?*

*P: Eu acho que não.*

*C: Pois é. É, ficar repetindo o trabalho do outro, não repetindo, ou a mesma forma, os mesmos textos, só isso já está sendo interdisciplinar? Se o professor de Geografia for trabalhar como eu trabalho, com o mesmo objetivo, a mesma metodologia até.*

*P: Trabalhar da mesma forma? Será que isso está sendo interdisciplinar? O que seria afinal essa interdisciplinaridade?*

*C: Eu acho que as matérias têm que se tangenciarem, não é? Não sei nem se estou falando certo.*

*P: Tem que se encontrar não é?*

*C: E é lógico que eu muitas vezes não fiz esse ano. Muitas vezes eu fui, segui passivamente as perguntas para fazer com eles. Lembra?*

*P: Ah, nos roteiros você fala?*

*C: É. Nos roteiros. Segui ali.*

*P: Algumas vezes?*

*C: É. Algumas vezes eu segui o roteiro sem alterar nada.*

*P: Mas daí isso você fazia quando você sentia que era possível?*

*C: Não. Algumas vezes eu seguia mesmo assim, por que oh, tem que fazer esse trabalho, tem que colaborar. Quer dizer, tem o roteiro pra fazer, vou segui-lo.*

*P: Talvez você não tenha criado muitas vezes nada em cima por que ..*

*C: Sim, tinha o roteiro pra seguir e aí, pensando até assim, ela quer ver como esse roteiro funciona então eu vou, não vou sair muito dele. Porque essa é a relação que acontece com professor e aluno. Muitas vezes o aluno fala assim: o que o professor quer aqui. Muitas vezes o aluno responde aquilo que ele acredita que é o certo, mas ele acha que o professor quer que ele responda aquilo.*

Trecho de uma reunião com o professor de Português na sua casa 14.11.2002

O professor de Português foi o único a permanecer comigo nessa pesquisa até o final das atividades na escola. Conseguimos estabelecer uma relação muito forte, que traz a nuance da amizade, vinda de nossas afinidades. A relação de amizade estabelecida com o Camilo me diz que é possível desejar ir em busca de uma educação e um estar na escola que envolva o “estar junto”.

Quando vou novamente até nossa última reunião, noto uma pequena nuance desse professor. Ele volta a um determinado ponto: o roteiro precisava ser fiel à Pitch. Ao me encarar como professora e ceder espaço para que eu atuasse como a professora (dentro da sala de aula) eu fui fazendo questão que o roteiro acontecesse.

Nossa aposta é que a marca da disciplina em um material interdisciplinar foi a geradora de diferença. A disciplina como diferenciação e não como repetição.

Porque se é interdisciplinar, geralmente tem-se que fugir da disciplinaridade. Se é a saída da disciplinaridade, tem-se que sair do fato de ser professor de alguma coisa. Mas, Camilo não sai disso porque era o jeito de ele fazer a transformação. Então, a mudança do material didático não aconteceu?

Com relação à interdisciplinaridade, falar sobre ela proporcionou ao professor de Português trazer aspectos que ele considera como fundamentais para que a escola “dê certo”. Ele já havia participado de um único projeto interdisciplinar, quando era professor na cidade de São Paulo, durante a gestão da Prefeita Erundina.

O que suscitou isso na conversa foi quando comentávamos que os professores não parecem ser muito unidos enquanto classe, dada as “picuinhas” todas que existem entre os professores (*“Esses humanos que circulam, pelas cidades ai afora...”* - Música de quem mesmo???)

Ele começa a contar um caso que viveu de interdisciplinaridade numa escola em SP, durante a gestão da prefeita Erundina. Ele cita a escola e diz que no grupo havia dois professores de Matemática, um de Ciências, um de História e ele. Diz que era um grupo bastante envolvido e muito coeso. *“Aquela coisa de torcer para que desse certo a Erundina, a gente acreditava que estava certo. Preparar trabalhos juntos, fazer trabalhos juntos, levantar os dados, fazer a ligação. Mas unidos, assim não no trabalho coletivo, essa história de estar juntos, a gente gostava. Hoje em geral nas escolas a gente trabalha isolados. Trabalho integrado em grupo não tem.”*

O que aparece aqui é uma indicação de que ele já participou de projetos interdisciplinares e aí ele inclusive fica com a disposição para participar desse projeto comigo. E, mais ainda, ele fala da interdisciplinaridade com mais dúvida. Será que é só isso? A gente tem que escolher o tema? Mas para ele, o que é mais importante? A gente ficar junto e acreditar em coisas junto. A gente precisa acreditar em coisas junto para que a escola possa ir para a frente. E isso é belíssimo. De repente ele encontrou em mim uma pessoa para estar junto, para poder conversar, para poder fazer junto.

Foram muitos os encontros proporcionados pela pesquisa. Esta última reunião com o Camilo foi sendo deixada de lado, durante boa parte das análises dos “dados”. E, passeando entre os arquivos do computador, sou chamada para ela.

Estávamos em sua casa, depois de um almoço com sua família. Havíamos conversado bastante durante o almoço e, depois, fomos para uma espécie de entrevista. E posso notar nela características desse professor que me ajudam a pensar melhor na relação que estabelecemos no desenvolvimento da pesquisa. E, são eles que me dizem sobre isso: o encontro, o professor.

Conversamos sobre diversificados assuntos. A escola. A pesquisa. Os alunos. A profissão. A interdisciplinaridade. As relações humanas. Desse nosso encontro, algumas palavras chamam a atenção. Por exemplo: *“Também, é muito fingimento.”*

Quando essa frase aparece, o professor de Português conversava comigo sobre a necessidade de se cumprirem os 200 dias letivos. Esse fingimento, ele o cita mais especificamente relacionado ao fato de que após o dia 1º de dezembro não há praticamente aula nas escolas e o professor precisa estar lá, cumprindo este prazo.

Só que ele alega diversas razões que tornam esse cumprimento da lei algo muito, muito fora da realidade. Por ele e comentando uma reunião com outros colegas, o mês de dezembro poderia ser destinado à recuperação de verão – realizada normalmente em janeiro – pois é sabido e não é escondido de ninguém que não há aula de fato.

*“Agora, fica essa coisa assim de cumprir os 200 dias letivos. Aí a gente tem que ficar oficial até dia 20 de dezembro. Colocar presença para o aluno, registrar matéria, como se o aluno tivesse ido lá. E ele não foi. É lógico. Principalmente no 2º grau. Lá no Poruba ainda vai. Porque é o 1º grau mas no 2º não vão. No dia 1º muitos alunos começam a ser contratados para trabalhos temporários. A gente nem dá falta também. Mas na verdade é que não tem aula. A gente passa a ir à escola para cumprir horário.”*

Este professor demonstra uma grande indignação com esse fato, mas ao mesmo tempo sente-se como que de mãos atadas. O que poderia fazer contra isso? Pergunta-me claramente. Pensamos em possíveis maneiras, mas no momento em que conversávamos, a indignação se faz mais presente que possíveis saídas para a situação. Diz também que na verdade trata-se de uma lei que não é mais que “200 dias letivos para Inglês ver”. Comenta que até mesmo o dia que seria utilizado para confraternização dos professores será considerado dia letivo. Ele sente-se como se tivesse tudo muito bem articulado – muito embora não esteja claro para ele mesmo quem ou o que é que articula isso – de maneira que “...vira essa enganação”.

Isso é algo que realmente o incomoda pois quando pergunto se há maneiras de se fazer algo contra isso, ele não acredita como possível. Na verdade, sente-se como se estivesse ali pajeando os alunos e não como professor. Mais um conflito que vive e que o perturba bastante. Chega até parecer um pouco exaltado, mas, ao mesmo tempo, sente-se meio que “engolido” pelo sistema.

*“E ficam fazendo a gente cumprir horário não é? Você vai para a escola, não tem aluno e você fica lá. No dia da eleição, na véspera da eleição, o Tancredo (uma escola estadual da cidade) foi requisitado pelo*

TRE e aí a Diretora chamou a professora para cumprir horário na escola. Mas aí, cumprir horário fazendo o quê? Nada. Ficar de braço cruzado na escola. Faz sentido isso? Não faz não é? Então essas coisas todas. Quer dizer agora está em reforma e você está trabalhando com três salas no pátio, gente martelando em cima do telhado. Alunos passando, profissionais passando, às vezes até cachorros que entram na escola ficam passando ali no meio – risinho – E a gente está lá fingindo que está dando aula. Quer dizer, está ali, está pajeando os alunos não é? Triste. A situação é degradante”.

Nossa conversa fica um tanto pesada nesse momento. Novamente pergunto a ele se acredita que alguém fará alguma coisa contra isso tudo. Ele enfaticamente diz que não e me diz: “Vá para a área de Biologia mesmo, vá cuidar de outros seres porque seres humanos na escola pública...”

Hoje noto um pouco melhor como nos afetou essa nossa conversa. Além de outras nuances como amizade, como alguém para estar junto, a sinceridade desse professor sempre me desestabilizou.

Conversamos também sobre algo que ele acha fundamental e que, confessa, descobriu há pouco tempo: conhecer os alunos e desenvolver com eles uma relação de empatia, que não é algo do tipo “... passar a mão na cabeça não”.

Surge algo bom para ficar pensando melhor: “A relação humana é complicada não é? Hoje eu procuro me aproximar mais do aluno. Antigamente era complicado isso. Quer dizer, complicado não, eu não considerava que fosse importante. E demorou muito tempo.” Pergunto a ele se isso ele aprendeu na universidade ou na prática. Ele me diz, com sua sinceridade que lhe é peculiar: “Não é que aprendeu, percebeu a importância e a valorizar isso. Tem coisa que até toca mas a gente tem que estar convencido da importância da coisa.” Eu lhe digo que talvez a gente só se convença passando por aquilo. Ao que ele me diz: “É, passando. Na ação, reflexão. Refletir acho que consegue sim. É claro que tem gente que acha que vai tocando. Mas acho que meu trabalho é ruim.”

Isso me espanta um pouco, mas procuro fazer uma cara boa e lhe perguntar: “Você classifica seu trabalho como um professor ruim? Mas você tira essa conclusão de onde? De pensar sobre suas aulas e tal?” Ele diz: “É. Eu fico preocupado como deve ser e procuro melhorar. Entram uma série de fatores aí. Às vezes você entra numa sala e você entra para dar aula sem perceber que anteriormente aconteceu alguma coisa, que a relação com o outro professor que estava era complicada, que os alunos queriam ir para a quadra e a diretora não deixou. Tudo isso acontece.”

Ele cita um exemplo de dois alunos que estavam na sala porque a diretora os mandou entrar. O que eles desejavam mesmo era pegar um rodo e ir enxugar a quadra. Eles foram para a sala mas estavam revoltados: *“E eram só dois. Você imagina a classe inteira revoltada não é? Fica difícil. Tem uma série de coisas”*.

O aspecto relacionado especificamente a dificuldade existente entre as relações humanas que é extremamente complexa e complicada é algo que marca uma frustração dele. Ele, que passou por todo um processo intenso de discussão comigo e no último encontro me diz: *“O meu trabalho é ruim!”*

Há nele uma marca de que não faz um trabalho bom, de não reconhecer que faça um trabalho bom. Inclusive uma indicação que ele próprio me dá é que acredita que o trabalho bom era o meu, e que o roteiro deveria ser mantido.

Nesta pesquisa, não há sujeitos e objetos, isso é perceptível. E não é um não há como se nada existisse, como se fosse uma produção vinda do nada. Parece que o que não há/existe são lugares fixos para sujeitos e objetos, ação e reflexão, teoria e prática, pesquisadora e escola, grupo de professores e material didático.

São processos de subjetivação que provocam o mal estar da diferença. Nas palavras de Suely Rolnik (1995)<sup>49</sup>: *“Somos povoados por uma infinidade variável de ambientes, atravessados por forças/fluxos de todo tipo. Estes vão fazendo certas composições, enquanto outras se desfazem, numa incansável produção de diferenças. Quando a aglutinação destas novas composições atinge um certo limiar, eclode um acontecimento: imantação de uma multiplicidade de diferenças, necessariamente singular, que anuncia uma transformação irreversível de nosso modo de subjetivação. Isso nos coloca em estados de sensação desconhecidos que não conseguem expressar-se nas atuais figuras de nossa subjetividade, as quais perdem seu valor, tornando-se inteiramente obsoletas.”* (p. 01).

---

<sup>49</sup> Rolnik, Suely; **O mal estar da diferença**; mimeo; 1995; 06 p.

## MOVIMENTANDO O ROTEIRO 15

Um exemplo do professor de Português me chama a atenção como um acontecimento. Ele sempre gostou muito de uma foto de Sebastião Salgado, com uma imagem de crianças trabalhando em um lixão em Fortaleza.

Camilo sempre desejou trabalhar com essa imagem, mas não tinha encontrado ainda a oportunidade de usá-la. Já há um tempo o tema lixo era trabalhado naquela 8ª série, e então ele viu uma possibilidade para o seu uso. E o que isso provocou na aula e nos alunos e alunas foi fantástico.

Quando conversávamos na sala de professores, sobre outros assuntos, passa a falar sobre a produção dos alunos. É perceptível que ele olha para esses textos com os olhos de um professor de Português: concordância, gramática, continuidade de uma história, apresentação (formato ou não) do texto.

Para mim, ter essa atividade inserida no material didático por aquele professor de Português foi bastante animador. Trouxe nitidamente a questão social do lixo, sem que tivesse nem que usar essa palavra. Os alunos e alunas perceberam esse aspecto porque era o mais nítido. Mas teriam percebido de outra maneira? Passariam a pensar nesse aspecto se não tivessem ali, cara a cara com a cena?

## MUNDO CRUEL

*"Homens e crianças disputam com urubus restos de alimentos para comer e obter objetos para vender, isso porque foram expulsos do sertão.*

*Que mundo cruel, umas pessoas tem que sair do sertão e catar lixo para sobreviver, e muitas vezes até sustentar uma família.*

*Essas pessoas são umas pessoas que não devem receber nome de 'lixadeiras' como muitas outras chamam, mais sim de lutadores, lutadores por que são umas pessoas que catam lixo para sobreviver, muitas outras pessoas não teriam a mesma força de vontade, muitas pessoas roubam para sobreviver."*



EXPULSOS DO SERTÃO, HOMENS E CRIANÇAS DISPUTAM COM URUBUS RESTOS DE ALIMENTO E BUSCAM EM LIXÃO OBJETOS PARA VENDER, FORTALEZA, 1983

*Enquanto essas pessoas roubam, estes homens e crianças lutam contra a fome e a pobreza catando lixo, crianças deixam a infância de lado para ajudar suas famílias.*

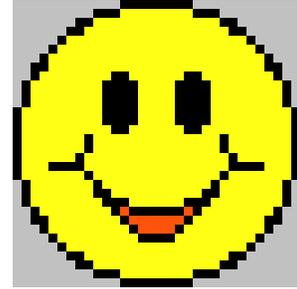
*Estas pessoas encaram uma dura e cruel realidade.*

*Pois não devemos chamar de catadores de lixo e sim de vencedores pois vencem o preconceito e o cheiro horrível do lixão para sustentar sua família e sobreviver.*

*FIM – Texto elaborado por uma aluna da 8ª série A – Escola do Poruba*



# Roteiro nº 15



Hoje é realmente um dia especial pois nós iremos visitar o local onde é depositado todo o lixo produzido no município de Ubatuba: o aterro da cidade.

Lembrem-se que vocês estão indo até lá com o objetivo de conhecer o lugar e devem estar atentos com relação ao que vêem, ouvem e sentem. Levem papel e estojó com vocês.

Vocês devem seguir o roteiro abaixo para depois fazer um relatório onde irão contar tudo o que viram e sentiram.

Boa visita!!!

Hora da chegada: \_\_\_\_\_ Hora da saída: \_\_\_\_\_

1. Ao chegarem na área do aterro, fiquem alguns minutos em silêncio. Observem atentamente a “paisagem” e procurem anotar os sons, os cheiros e as cores que mais chamam a sua atenção. Qual é a sensação que este ambiente lhe causa?

<b>S SOM</b>	
<b>CHEIROS</b>	
<b>CORES</b>	
<b>SENSAÇÃO</b>	

2. Observando mais um pouco ao seu redor, procure identificar o que lhe é mais interessante e curioso. Faça um desenho rápido que possa representar aquilo que mais lhe chama a atenção. Lembre-se que quando vocês voltarem para a escola terão bastante tempo para expressarem seus sentimentos seja com desenhos, músicas, poesia, teatro ou até mesmo uma dança.



Faça aqui seu desenho!

3. A sua casa ou mesmo a sua escola estão localizados longe deste local. Agora que você está aqui, como se sentiria se tivesse que morar perto desta área? Você conhece alguém que mora aqui por perto?

4. Há presença de outras pessoas na área do aterro?

Sim

Não

5. Descreva o que estas pessoas fazem neste lugar :


6. Você pode perceber o contato direto destas pessoas com o lixo?

- Sim                       Não

7. Estas pessoas que você observa na área do aterro estão protegidas com equipamentos de segurança? Anote na tabela abaixo:

<b>Equipamento</b>	<b>Sim</b>	<b>Não</b>
<i>Luva de borracha</i>		
Botas plásticas de cano longo		
Macacão		
Máscaras		

8. Divididos em grupos de trabalho, entrevistem as pessoas que vocês encontrarem trabalhando no aterro a partir do seguinte roteiro:

1. Bom dia, o senhor trabalha aqui?
2. É contratado pela prefeitura ou é catador autônomo?
3. O senhor acha importante usar equipamentos de segurança para trabalhar em contato com o lixo como por exemplo máscara, luvas e botas?
4. Em média quantos caminhões de lixo são trazidos para cá por dia?
5. O que é feito com este lixo quando ele chega aqui?

9. Você observa a presença de animais vivendo no aterro? Se sim, anote no quadro abaixo que animais são estes.




Depois de termos ido ao aterro com o roteiro 15, e antes de irmos para a próxima aula onde voltaríamos a ele, eu e o Camilo nos encontramos na sala dos professores. Fato raro isso. Ele me explica que estava de aula vaga, pois havia trabalhado com duas salas ao mesmo tempo por um pedido da diretora já que um professor havia faltado.

O roteiro é colocado em movimento. Surgem algumas dúvidas com relação aos itens presentes nele. Seria preciso mesmo tantas questões?

Um aspecto que chamou muito a atenção na ida ao aterro foi a idéia de utilizar os pneus velhos que antes ali se acumulavam para fazer uma espécie de tubulação para escoamento do chorume. Esse aspecto, fragmento da história toda com o aterro é bastante marcado porque há cinco anos eu estive nesse mesmo aterro, sem a mínima captação para o chorume produzido. Tudo acabava chegando a um rio da região.

Os pneus aparecem em nossa conversa quando devaneávamos sobre aterros, chorume, lixo especial (pneu, bateria, pilha), alunos, aulas. Um outro uso para o pneu é fazer asfalto.

*C: Ele é resistente e por outro lado ...*

*P: Dá um fim naquilo.*

*C: ... dá um fim, é.*

O professor começa a comentar alguns exercícios dos alunos, questionando um pouco os critérios das questões. Para ele, isso foi algo como que uma “falha” na questão que acabou ficando sem critério algum e as respostas também ficaram. Por exemplo, sons, cheiros, cores, sensações.

O fato de não estar muito bem definido na questão, levou alguns alunos e alunas a devanearem também. O que mais aparece relacionado aos cheiros é: horríveis. Relacionado as cores: várias.

O professor, observando os roteiros dos alunos, comenta comigo: *“Que cores, cores de quê? Cheiro de quê? É uma coisa que é interessante discutir com os alunos. Aqui não tem opinião. Aqui tem. Sons de trator: é objetivo aqui. Agora cheiros: horríveis. Aqui você pode fazer: fato e opinião. Cores*

várias. Mas era isso que a gente estava esperando como resposta? Isso define alguma coisa? Esclarece alguma coisa? Algumas não, várias cores.”

Uma outra aluna respondeu: “Eu senti a sensação de pisar em pântano, a terra afundava”.

Uma questão: Vamos para a sala de aula trabalhar isso mas e os alunos que não foram para o aterro?? O professor diz que por isso mesmo deveríamos ter garantido a presença dos alunos e para isso: “Tinha que ter vinculado com a nota.” Eu lhe pergunto se esse seria o único jeito e ele diz que sim. Eu lhe digo que: “Como não dissemos isso para eles antes, não podemos falar agora”. O professor diz o seguinte: “Podemos falar da questão da responsabilidade, da aprendizagem, que não é o aterro, se fosse o Play Center ou mesmo o cinema a presença seria muito maior. Mas e o objetivo? Foi para passear? Não. Então não era o objetivo. O objetivo de estudar, compreender in loco a situação.”

Acabamos acreditando que seria bom que alguém que foi dissesse para a sala toda. Eu lhe recordo que são todos muito tímidos. O professor cita alguns nomes de alunos que até dirão, inclusive uma delas gosta de sintetizar e faz isso bem. Poderia ser uma a contar a aventura do aterro.

O professor sugere que a gente faça um círculo e cita que uma das alunas conte como foi, diga do acontecido. O fato é que isso não aconteceu em aula, só nos nossos planos. Alguns desejos não se concretizam mesmo.

C: *Dá para a gente fazer um círculo. Eu acho que é melhor a gente fazer isso. Até para voltar algumas questões. Ele imagina voltar aos resultados dos alunos para também enriquecer as sensações dos alunos. “Cheiros horríveis. O que quer dizer isso?” Ele lembra que é claro que devemos colocar isso de uma forma que não seja crítica pra eles. Não criticando. E logo na seqüência imagina como fazer isso:*

C: *Mas, isso aqui esclarece alguma coisa?*

P: *Não quer dizer muita coisa.*

C: *Cores várias. Mas a gente não poderia precisar essas cores? O verde da natureza, o vermelho da terra...*

P: *O preto dos sacos.*

C: *... preto dos sacos de lixo. Risos. Dá pra precisar mais ou menos. Havia espaço. Há espaço aqui (no próprio roteiro). Sensação: estômago embrulhado.*

P: *Dá mesmo.*

C: *Já ruim esclarece, sensação ruim, esclarece o quê? Até explorar também as questões dos sentidos...*

*P: E as palavras.*

*C: ... sensação tátil aí, como da outra vez terra afundando.*

*P: Terra afundando.*

*C: O visual.*

*P: Chocante assim.*

*C: Chocante. A olfativa, terrível. Risos.*

*P: A sensação do cheiro.*

*C: Que é a pior de todas, essa sensação olfativa aí. Visual. Auditiva até que não. Só do barulho do motor.*

*P: Só quando está trabalhando a máquina.*

*C: É. Essa não incomoda. Ali mesmo é a sensação olfativa ....*

*P: O cheiro.*

*C: ... que é terrível.*

*P: E o visual que também choca não é? Aquele bando de urubu.*

*C: É. Isso. Isso. Então, até aqui na questão das cores, porque são tantas não é?*

*P: É. Vira uma mancha.*

*C: É.*

Só havia trabalhadores na área do aterro. Não encontramos com catadores de lixo, por exemplo. O professor comenta comigo que como tinha isso no roteiro é porque eu esperava que eles fossem encontrar. Digo-lhe que imaginava isso pois da outra vez que eu estive no aterro realmente tinha. Agora é proibido. É proibido porque é perigoso.

Eu proponho uma discussão de caráter mais “social”: Se liberar a área, imagine quantas pessoas não vão para os aterros, quantos desempregados? Quantas pessoas não vão para o aterro, algumas até para pegar resto de comida, latinhas, pets...

Camilo lembra que um funcionário do aterro citou o interesse econômico da empresa. Se fica gente misturada ali no meio, atrapalha as máquinas trabalharem.

*P: As empresas ganham por tonelada de lixo recolhida.*

*C: Então, aí entra a questão da produtividade. Várias pessoas ali no meio atrapalham o funcionamento das máquinas.*

*P: Pode causar algum problema na máquina?*

C: *Aí a máquina tem que trabalhar mais lentamente, o cara tem que estar mais atento, então ele vai produzir menos. À empresa não interessa. Talvez eles nem estejam pensando nessa questão social, da higiene e tal (a empresa). Mas tem essa questão da produtividade que é atrapalhada.*

Ele continua comentando o roteiro e vamos falando sobre inclusive condições de trabalho dos empregados do aterro. Ao menos uma máscara seria essencial ali. Ele diz o seguinte: *“Não há essas condições e então eles (empregados) se submetem. Vai fazer o quê? Não tem outra opção de emprego não é?”* Eu comento que ninguém trabalha num aterro porque quer. Ele me puxa de volta à realidade: *“Pouca gente tem privilégio de escolher a profissão! Você é encaminhado para aquilo”.* Eu comento: *“A situação te leva praticamente.”* Ele concorda e diz mais: *“Vai afinilando, você acaba sendo conduzido”.* Eu lhe digo: *“É bom até que os alunos percebam isso.”*

Definimos que hoje faríamos na aula um círculo, uma mesa redonda. Como são duas aulas, as duas últimas, ele acha que não usaremos o tempo todo.

Vamos analisando os roteiros próximos. Eu já querendo saber do próximo sem ter feito o anterior. Camilo me chama de volta! *“Vamos definir algumas perguntinhas para esse aqui, para esse bloco, porque se não a gente corre o risco de sentar e aí?”* P: *“É então. Ficar lá, ninguém fala nada.”* C: *E aí, fala fulano, fala. Baseado em quê? Fato, opinião. Ou ser objetivo.”*

Eu comento que o mais complicado mesmo será chamar a atenção de quem não foi. Ele concorda e começa: *“A gente começa pedindo para eles fazerem um relato, até para colocar os outros num... Colocar a par. Faz um círculo e pede para fazer o relato.”* Quanto tempo de relato? Uns 15 minutos? 10 minutos?

Chegamos à conclusão que está bem, afinal foram 15 alunos. Se cada um falar 1 minuto pronto. Comentamos de alguns alunos em especial. Uma delas ele diz que acha que não tem vergonha, mas não gosta de entrar em detalhes. Uma outra já é mais expansiva. Eu tento falar de outro aluno, mas ele me chama de novo pra atividade:

C: *“Oh, vamos separar assim, 20 minutos pra essa atividade? Se a gente achar interessante e produtivo o relato então pode deixar se estender mais. A princípio 20 minutos”.* Aí, Camilo cita

algumas meninas que falarão. Os meninos ele acha que são pouco articulados e por isso falam menos.

Eu comento que perguntei a um aluno se ele vai produzir menos lixo ao saber onde vai parar o lixo que ele produz, e que ele me respondeu com um “redondo” e sem titubear não!

Trabalhar em cima do que eu esperava, por exemplo e o que que veio de resposta, é uma das idéias para a aula. Pergunta-me se eu acho que seria interessante colocar na lousa ... logo se lembra que será complicado pois estaremos em círculo... ele pensa mesmo no tempo da espera para fazer essa síntese na lousa, uma espécie de painel. Eu sugiro que os alunos façam no caderno. Ele diz que fala de outra coisa: *“Não, não. Estou pensando assim: a gente colocar na lousa oh, por exemplo, som. Aí de trator ..... Mas aí acho que não vai variar muito. Dá para colocar que não varia muito. Aí a gente faz uma espécie de painel na lousa: SONS e aí pede para identificar, aquilo que é objetivo e aquilo que é subjetivo, ou seja, aquilo que esclarece que é específico e aquilo que é vago, genérico. A gente coloca CHEIROS. Oh lá, um colocou HORRÍVEIS. Será que todos vão colocar horríveis? E ao dizer horríveis, para quem não foi por exemplo faz idéia do que é esse horrível? Pode colocar: Quando se lê ali, cheiros horríveis. E aí eu estou pensando nas questões de Português mesmo, da comunicação. É então, da precisão dos termos.*

Eu aproveito e comento do Carlos Drummond de Andrade, conhecido por mim pela monografia do Camilo de que lutar com as palavras é a luta mais vã. Ele comenta o verso e gosta. Ri. Volta pra aula. *“Então vamos ver: relato, depois do relato vamos ver aqui, o painel, lousa, aí a gente vai discutir a precisão dos termos não é?”*

Comentamos da chuva que caiu lá fora e que bom que ela caia. A semana passada havia chovido, mas ontem já tinha pó de novo. Estava precisando chover.



## CAPÍTULO 5

### POR ONDE ENTRAM OS ALUNOS?

*“Uma educação menor é um ato de revolta e de resistência. Revolta contra os fluxos instituídos, resistência à políticas impostas; sala de aula como trincheira, como a toca do rato, o buraco do cão. Sala de aula como espaço a partir do qual traçamos nossas estratégias, estabelecemos nossa militância, produzindo um presente e um futuro aquém ou para além de qualquer política educacional. Uma educação menor é um ato de singularização e de militância.”*

Sílvio Gallo; **Deleuze & a Educação**; 2003; p. 78



## ENCONTROS COM OS ALUNOS EM CORRENTE DE PENSAMENTO

Os alunos muitas vezes entravam em cena nas alterações que iam acontecendo no material didático. Para mim, que sempre estava andando por pequenos grupos deles, foram revelando-se as diferenças, as potencialidades criadoras que trouxeram ao material ou que o material suscitou neles.

A escrita desses movimentos da pesquisa é muito gostosa. Entre outros motivos, porque (re)memoro situações encantadoras que vivi na aula.

Foi em trabalhos com pequenas situações da aula, quando estávamos com pequenos grupos de alunos que apareciam as diferenças, as singularidades. Seja dos alunos, seja do que eu ou o professor esperávamos deles. Os alunos mostram as suas diferenças no uso do material didático, um mero fio que nos conduzia muito tenuamente. Por exemplo, um aluno quer escrever a palavra pela metade, embora diga que saiba que ela se escreve toda junta. Há uma indicação de um gosto, de uma singularidade do aluno, de uma forma de escrita.

Nas relações que estabeleci com os alunos, não me parece que eles me viam como uma professora que só espera a resposta certa. Quando o que eu desejava era isso, inquietava-me. Para onde me levavam?

Uma outra característica das relações com os alunos é que eles me dizem coisas, que eu esperava não dissessem mais depois de terem usado o material didático. Por exemplo, é um desejo do material didático hifenizado que eles ficassem “conscientes” em relação à produção e o destino final do lixo.

Em uma determinada atividade, uma aluna (Roberta) me diz que o lixo que encontramos próximo à escola vai ficar por ali mesmo, ninguém vai pegar. Isso quando eu tentava dizer aos alunos para voltarem para o roteiro e atentarem para o que lá estava escrito: *“Imagine o que vai acontecer com esse lixo.”* Vai ficar lá!

Há uma lógica, uma certa diretividade presente no material didático que carrega meus desejos de que eles teriam que pensar sobre o destino final do lixo. Mas, como me disse Roberta: *“Vai ficar lá!”* Então, não precisa inventar história

nenhuma. Ufa! Roberta foi realmente uma das maneiras de movimentar a pesquisa. Desestabilizava a mim e os professores também. A mim, me convidava a ir para outros territórios. Algumas vezes eu fui. Mas, não queria deixar nenhum deles, apenas ir a outros ...

Esse movimento trazido pela Roberta é exemplar para pensar em como as diferenças foram postas em movimentação. Para mim e o que estava explicitado no material didático, de uma maneira ou de outra, o aluno crítico e consciente seria aquele que pensasse no destino final do lixo. Roberta me diz que ela não pensa assim e já que eu desejava uma resposta, seria essa: *“Eu posso até criar uma história dando um fim para esse lixo, mas no fundo ele vai ficar lá.”*

Como é que a diretividade presente no material didático poderia apagar essa diferença da aluna, mas ela também não permitiu. Aqui noto duas nuances da relação material didático-alunos. Como um material que tem muita diretividade, ainda permite ao aluno que possa trazer sua singularidade?

Vemos isso num contexto específico: a relação que estabelecemos, onde eu não era a professora que exige necessariamente a resposta certa. Nesses momentos que percebo que os alunos não lêem porque os colegas “tiram sarro”; não escrevem a palavra inteira porque gostam de escrever pela metade; falam de suas atividades corriqueiras com muito mais entusiasmo do que ao trabalhar com o material didático, desfiado ou não pelo professor.

Os alunos viram o material ao avesso, de ponta cabeça. Porque a escola, não há como negar, na grande maioria das vezes, tenta teoricamente uniformizar, padronizar, não dar brechas para a diferença se manifestar em singularidades, multiplicidades. E o material didático também, e eu também, e o professor também, mas mesmo assim os alunos conseguem aparecer.

Por isso o desejo dos alunos entram também aqui. O que eles querem? Isso pode ser percebido em coisas que eles estão expressando e que indicam desestabilizações para mim, no material e para os professores. Em outras palavras,

os alunos estão neste texto, porque as diferenças vão sendo colocadas em movimentação também por eles.

A minha presença na aula, o contato com os alunos e com os professores, marca mais uma diferença nessa pesquisa. Estava numa conversa com o Antonio Carlos e falávamos sobre algumas nuances que percebia nas aulas. Entre elas, o fato do professor algumas vezes me solicitar na aula, mesmo quando não falávamos sobre lixo. Chamava-me para confirmar ou não algo que teria dito; trazer algum exemplo de minha experiência; para conversar enfim.

Uma marca é essa. A minha presença. O material didático ele só se faz presente com a minha presença. Então, é uma condição que o professor tem, quando ele está discutindo as coisas com os alunos, a possibilidade de ter uma interlocução com alguém.

Por que daí tem o quê? A possibilidade de ele fazer coisas que em geral não se faz em aula. Ele também poder colocar os pensamentos, as indagações, as reflexões com alguém. Na aula a gente pensa em várias coisas, mas tendo alguém com quem conversar, isso é externalizado. Então essa condição é marcada também.

Numa aula em que os alunos deveriam inventar personagens para as histórias que escreveriam, surgem dúvidas inesperadas.

A aluna deseja saber a grafia de um determinado nome: Ágata. Camilo fica se perguntando porque esse nome, tão “fora da realidade”. Eu logo digo que pelo fato de os alunos não lerem, ficam mesmo sem conhecer algumas palavras. Agora, isso é algo que surpreende Camilo: essa inesperada busca em saber escrever uma palavra corretamente, que era uma coisa que o aluno nunca se preocupou. Normalmente o aluno diria: *“Ah, deixa assim mesmo”*.

Quer dizer, são todos efeitos que vão aparecendo e tendo uma repercussão que o professor vai estar apresentando. É ele que vai me dando a resposta de que aquilo ali é uma diferença. É ele que vai sentindo isso e me falando. Essa marca é uma marca que o professor vai apresentando. É uma marca que ele vai

apresentando de diferença dos alunos, mas de diferença de percepção dele também.

O professor percebe uma diferença no aluno, provoca uma mudança em mim, muda o material, muda ele, mudo eu. E, o quanto que eu também não fico ileso dessa situação de estar lá dentro e sendo chamada a participar.

Como então, nas pesquisas participantes, em que a pesquisadora está junto, está construindo as coisas junto, o que é que isso também desestabiliza a própria pesquisadora. Porque uma coisa em que eu acreditava era: eu sou a autora, eu tenho experiência, e organizei o material didático.

Em cima disso é que aponto as minhas desestabilizações. E não sobre o que as outras pesquisas dizem. Mas, quando os professores ou os alunos me perguntavam algo na aula, eu tinha dúvidas se eles me colocavam nessa posição de autora e conhecedora de tudo daquele assunto ou de tudo o que derive daquele assunto.

Um aspecto muito interessante que vou aprendendo com os alunos é que eles estavam o tempo todo marcando suas singularidades no material. Mais uma vez, caía por terra minhas esperanças de que os alunos tendo contato com aquele material didático se tornariam pessoas conscientes, política e ecologicamente corretas e deixariam de jogar sujeira no ponto de ônibus por exemplo.

Quando estávamos num “trabalho de campo” em um ponto de ônibus (Km 23-BR 101) e conversava com os alunos, acabo sabendo deles que alguns daqueles alunos poderiam até propor uma solução para sujar mais, mas para limpar...

*P: E quem será que traz essa sujeira toda aqui para o ponto de ônibus?*

*Geraldo: Nós todos.*

*P: Todo mundo. Você vê que está tudo sujo e: Ah, um papelzinho a mais não vai fazer diferença.*

*André: Você vê o outro jogando e aí joga também.*

*P: Um papelzinho a mais não vai fazer diferença ... E será que tem jeito de isso aqui não ficar assim mais. Tão sujo?*

*Bruno: Eu acho que tem. Pôr uma lixeira para o pessoal por o lixo, sabendo que não pode jogar no chão joga nela.*

*André: Ai, vamos viver sem lixeira mesmo. Eles juntam o saco de lixo, com a lixeira, tudo.*

*Bruno: O quê?*

*P: E já teve lixeira aqui?*

*Geraldo: O quê? Teve lixeira aí mixinha, que era dois arames e amarrava um saquinho.*

*André: Você põe assim, quando vê está na casa dos alunos já. Risos.*

*P: A lixeira?*

*Bruno: Risos.*

*Geraldo: Bota nas costas e leva.*

*P: Bota nas costas. É difícil né? Aqui nesse lugar tão bonito esse bando de lixo.*

*André: Derrubaram esse banco do ponto. Não sei porque que está bem colocado ali.*

*Geraldo: Isso aí é brincadeira do .... Fizeram antes e ficam brincando aí.*

*P: É então. Tem de tudo um pouco. Acho que dá escola é mais papelzinho de bala, de chicletes. Mas deve ter gente que mora por aí também que joga. Quem sabe no fim a 8ª série não propõem uma solução para o problema.*

*Geraldo: Solução pra ajudar a sujar mais. Limpar mesmo...*

Conversas no ponto de ônibus 20.05.02

Essas interações em aula, algo além de aprender como é a estrutura fixa de um texto de Português, como são as diferentes formas de destinação do lixo, o tempo de duração dos diferentes materiais encontrados no lixo, o que é que acontece além disso.

Tais acontecimentos, foram também proporcionados pelo material conter diversas atividades em grupo, solicitar muito a participação dos alunos. Enquanto eles trabalhavam, eu e o professor de Português ficávamos acompanhando os pequenos grupos, movidos pela curiosidade nossa ou pela solicitação dos alunos.

Em muito eles nos destabilizavam completamente, mostrando suas singularidades, justificando esse ou aquele erro, falando de perspectivas de futuro ou mesmo brincando entre eles. Quando esses momentos de brincadeira tomavam muito espaço na cena, a voz do professor os chamava para o trabalho, dizendo da importância do trabalho em grupo. Eu lhes dizia que o “legal” era o trabalho

conter idéias de todos os alunos, numa maneira de ser mais rico e mais representativo do grupo também.

Começo a pensar a produção e a participação dos alunos de uma outra maneira, ou inventar uma outra maneira de pensá-las. Uma das maneiras que me aproximo de Deleuze – e uma das que mais gosto – é mesmo pelo pequeno livro de Maite Larrauri (2000), e é nele que encontro uma idéia que me diz o que é o ensino. Deleuze dava aulas para um público variado cuja imensa maioria não estava formada por filósofos nem mesmo por estudantes de filosofia pois se dirigia a todos que quisessem escutá-lo.

Essa é uma idéia que está me dizendo sobre o que é o ensino. Não é que ela contenha uma afirmação e nem é algo que deveria acontecer. Imanentemente a escola está nessa relação. É uma possibilidade também de trazer as nuances, os contextos específicos e a múltiplas vozes relacionadas mais especificamente aos alunos.

A opção em analisar as transformações efetuadas nos roteiros pelos próprios alunos, foi ir em busca de momentos onde eles mais entravam na corrente do pensamento. Não foi uma descoberta nada tranqüila para mim, mas foi inevitável. O encontro com o professor Deleuze pelas palavras de Maite Larrauri e pelas imagens de Max, me auxilia em uma descoberta dessa pesquisa. Minha insistência de que materiais didáticos são por princípio, bons ou maus.

Por onde entram os alunos? Eles entram quando têm conflitos associados ao futuro deles, o que vão fazer quando saírem da escola? Relacionado a este futuro eles sempre entravam – de uma maneira ou de outra – quando surgiam assuntos ligados à reciclagem. Assim como também entram no caso de conflitos associados ao turismo.

Como é que a escola trabalha com eles e como é que o roteiro foi suscitando isso de projeto de futuro e é aí um local onde eles vão “embalando”. À medida que os alunos entram, essa é uma maneira que eles encontram para

também transformar o roteiro – por quais superfícies entram e por quais mais surfam...

E, vale também lembrar que onde eles entram tem relação com o desejo, com o que eles desejam para a escola, para o material didático que lhes foi apresentado.

Algo que é bastante perceptível é que eles realmente entram em cena, quando muitas vezes conversava com eles sobre assuntos também outros que não especificamente sobre a “matéria”, o “conteúdo” daquela aula. Algumas vezes falávamos sobre suas origens, sobre o futuro. Esse futuro muitas vezes lhes suscitou a provável idéia de trabalhar vendendo lixo. Até mesmo para esses alunos eu acabei sendo “pintada” como a professora especialista em lixo. A “Super Pitch contra o Lixão” era mesmo muito mais nítida do que me imaginava.

*P: Você veio de Minas Cláudio?*

*Alunos riem.*

*P: Qual o problema gente? Você nasceu aqui Josél?*

*Daniel: Nasceu no nordeste.*

*Geraldo: É mentira. Nasceu em Minas.*

*P: E você?*

*Geraldo: Eu?*

*Danilo: Nasceu nas Paraíba.*

*P: Ubatuba?*

*Geraldo: Nasci em Parati.*

*P: Parati? E você Cláudio, nasceu onde? Em Ubatuba?*

*Geraldo: Em Minas.*

*P: Que lugar de Minas? O que que tem gente, que nasceu em Minas?*

*Renato: Não foi em Minas não. Nada a ver. É mentira.*

*P: Você nasceu em Ubatuba Renato?*

*Renato: Nasci.*

*P: Você nasceu aqui Cláudio, em Ubatuba? Onde vocês estudaram?*

*Alunos: Em Itamambuca e no Pereque.*

*P: Itamambuca? Só tem de 1ª até a 4ª né?*

*Alunos: É.*

*P: E depois vocês vieram pra cá?*

*Cláudio: É. Eu tive no Pereque aí depois eu vim pra cá.*

*P: No Pereque tem de 5ª a 8ª também?*

*Alunos: Só até a 3ª.*

*P: E vocês vão estudar no colegial ou vão parar?*

*Alunos: Vamos fazer colegial estudar também.*

*P: Você vai terminar e não vai fazer o colegial ou não?*

*Aluno: Eu vou.*

*P: Você também o Cláudio?*

*Cláudio: Eu é o último ano.*

*P: Último ano. Você vai parar depois da 8ª? Vai fazer o que da vida? Surfar?*

*Cláudio: Sombra e água fresca.*

*P: Sombra e água fresca. Você não tem vergonha Cláudio? O que que você vai fazer depois?*

*Cláudio: Não, vou estudar sim.*

*P: Tem certeza? Ou vai ser jogador de futebol?*

*José: Catador de latinha.*

*P: Catador de latinha?*

*João: É.*

*P: Dá dinheiro hein?*

*Outros alunos riem. Renato ri bastante.*

*P: Mas até para ser catador de latinha tem que estudar para não ser enganado pelo cara que compra as suas latinhas.*

*Renato: Até para isso? Risos.*

*P: É.*

*Alunos: Vai ficar catando papelão aí.*

*João: Não sabe nem o que é latinha e fica falando aí.*

*P: Catador de papelão?*

*Alunos: É.*

Aula de Português de 22.05.02

Esta é uma situação específica da aula de Português, mas a latinha – ou a sua reciclagem e o seu valor de mercado – foi um lugar por onde os alunos entravam na corrente do pensamento. Por mais que estivéssemos numa situação da aula mais, por assim dizer, tumultuada, a palavra LATINHA parecia fazer com que as atenções fossem conquistadas.

Quando o professor de Geografia notava isso, aproveitava para trazer a sua marca, que é de caráter mais político e de participação dos alunos. Por exemplo, discutíamos em sua aula os resultados de uma aula de Português onde os alunos trabalharam com as vantagens e desvantagens das formas de destinação existentes para o lixo.

Passeávamos entre os trabalhos dos alunos e, de repente, nos deparamos com a seguinte vantagem vista por um deles: a vantagem é que a latinha dá para vender. Talvez por isso mesmo nenhum aluno veja desvantagem na reciclagem. Afinal, boa parte da população vive de vender lixo. Aí o professor traz um exemplo de sua própria vida e os alunos entram na corrente do pensamento. Surfam à vontade, e talvez por isso mesmo trazem suas peculiaridades...

*R: Psiiu, deixa eu falar. Eu trouxe uma matéria aí gente, que interessa a vocês ouvirem. Por que que aumentou o número de pessoas catando lixo, catando latinha? Porque a pobreza e o desemprego vêm aumentando de uma forma absurda. Então, catar latinha não é mais ... Virou uma profissão, entre aspas tá, porque para você conseguir dois reais, às vezes a gente gasta dois reais tão fácil não é? E, um dia eu estava até comendo um sanduíche no centro, ali naquela avenida, aí eu vi um senhor catando latinha. Eu falei: Meu Deus, enquanto eu estou pagando aqui três reais pelo sanduíche, uma pessoa está tentando conseguir dois reais. Eu digo, veio assim na minha cabeça, me deu uma coisa ruim, quando eu olhei. Aí eu fiquei pensando não é, que ...*

*Roberta: Por que você não deu os três reais pra ele?*

*R: ... porque dar os três reais não resolve somente a ele. Eu, como você não é, temos que saber escolher o nosso governante, sabermos participar das coisas, porque esse ano está tendo eleição, vai ter eleição para presidente, governador, senador, deputado, tudo. O povo não está nem aí. O povo está mais preocupado é com a Copa. Aí, a gente vai trazer o Caneco, a gente vai trazer o Caneco não é? Enquanto ... Não que eu seja contra a Copa, ao contrário, eu estou preocupado também, mas eu acho que a preocupação maior deveria ser as eleições que estão aí, porque a gente está numa situação complicada no país. Eu vejo o Brasil como um funil não é? A elite tendo, gente escuta por favor, a elite mandando e desmandando. Nós pobres obedecendo.*

*Ninguém diz nada. Está todo mundo conformado mesmo com: Ah, mas tem a loja de um real não é? Ah, mas tem não sei o que. Ah mas eu faço curso de computação, não sei o que, não sei o que. E a vida não é só isso. O Caetano falou uma frase que eu nunca esqueci: Que gente é para brilhar não é? Nós nascemos tudo para brilhar mesmo, para sermos feliz, termos vida mais digna. Eu não quero mudar essa sociedade não. Eu quero só que a gente tenha mais dignidade. Acesso à saúde, comer, escola e lazer. Pronto. A gente já resolvia metade dos problemas não é?*

Aula de 29.05.02

Durante todo o tempo que permaneci na escola, os alunos me chamavam atenção. Você, leitor, pode estar se perguntando: Por que, se afinal de contas o trabalho é sobre formação de professores e realizado com um grupo de professores? Pois é, desde o início percebi que, ao menos para mim, seria impossível trabalhar com professores sem atinar para os alunos que afinal de contas são aqueles com quem os professores trabalham.

Enfim, logo no início dos trabalhos, me deparo com situações inusitadas, onde minha atenção era chamada para todos os alunos (até mesmo alunos que não apenas os da 8ª série A, com os quais os professores usaram o material didático).

Quando estávamos saindo da escola para nosso primeiro trabalho de campo, vários alunos de outras classes tentaram se infiltrar em meio aos da 8ª A para poderem também “escapular” das grades da escola. Com desculpas as mais esfarrapadas: diziam também ser da 8ª série; ou que estava indo até o Postinho (ao lado da escola há um Posto de Saúde, conhecido como Postinho por todos da escola ou não).

Nessa primeira saída a campo, aparece nitidamente a importância do registro nessa pesquisa e da possibilidade de, então, voltar para essas aulas iniciais que tanto me frustravam. Eu imaginava coisas como mutirão, lixeiras espalhadas, trabalhos da escola, gincanas. Para meu espanto todos os alunos, que estavam comigo naquele momento, disseram que nada disso resolveria, pois tudo isso já havia sido feito e o caminho continuava sujo. Aliás, na opinião daqueles alunos continuaria assim mesmo.

Em outras palavras, nessa primeira saída a campo, os alunos vão mostrando para mim onde é que mais se deixariam atrair, e o ensino tal como nos propõe Deleuze teria um significado. É claro que não percebia isso. Dividimos os alunos em dois grandes grupos: um deles iria com o professor de Português em direção à praia e o outro iria comigo em direção à BR.

Pelo roteiro, os alunos deveriam observar e anotar em seus cadernos os diferentes tipos de lixo que encontrassem, segundo a seguinte classificação: natural x artificial. Porém, os alunos não pareciam estar muito preocupados com isso. Naqueles momentos eu considerava isso como uma “preguiça mental” muito grande deles. Posso, agora, notar que eles não desejavam apenas observar diferentes tipos de lixo.

Enquanto faziam esse trabalho de observação e anotação, conversávamos sobre possíveis maneiras de se manter limpo aquele caminho da BR até a escola, já que a maioria do lixo que encontramos era composta por embalagens de lanches que os próprios alunos deixavam ali.

Roberta conversava comigo neste dia e gosta da idéia de ter a sua sala de aula escolhida para o desenvolvimento desse projeto. A relação que mantive com os alunos, lembrem-se, permite a eles trazerem suas singularidades.

*Roberta: A senhora também vem na aula da tarde?*  
*P: Não, só vocês.*  
*Roberta: Só a 8ª?*  
*P: Só com a 8ª A. foram escolhidos a dedo.*  
*Roberta: Somos demais. Somos queridos? Rindo.*  
*P: Queridos.*

Fragmentos aula de 21.05.02.

Os alunos estavam o tempo todo fugindo aos roteiros. Quando chegamos ao roteiro de número 7, foi muito difícil fazer com que eles trabalhassem. Romeu iniciou a leitura do roteiro em sala de aula, mas foi ao mesmo tempo em que os alunos, por indicação dele, criavam um painel para ficar exposto no pátio da escola. Então, o roteiro 7 foi completamente esquecido.

Numa outra aula, de Português, Camilo tentou voltar ao roteiro 7, mas os alunos apegaram-se muito mais à idéia do painel e mais uma vez o roteiro 7 ficou completamente esquecido. Enquanto o professor relia o roteiro, os alunos aglomeravam-se em torno do painel. Hoje noto que a confecção de um painel, seria sim um local para que os alunos mais entrassem na corrente do pensamento.

O professor, como aquele que conhece realmente os alunos, logo diz para eles que apenas dois alunos são suficientes para terminar aquela tarefa. Ao mesmo tempo lembra que eles têm atividades para fazer e não é para ficar aquela aglomeração em torno do painel não. Tudo em vão. Eles continuavam aglomerados...

Em uma aula de Português, um dos alunos me faz uma pergunta que me desestabiliza. Ele mesmo havia notado já a diretividade dos roteiros. Discutíamos a continuação de um exercício que havia sido começado na aula anterior. Iríamos trabalhar o roteiro 8 e ele me diz: *"Ah, mas eu não fiz o sete. Como que eu vou fazer o oito?"* Digo para ele: *"Fazendo, pensando, conversando com os amigos sobre o roteiro."* Parece que não o convenci completamente. Um colega dele diz: *"Vale a pena ver de novo"*.

## CAPÍTULO 6

### HIFENAÇÃO: PROFESSORA-PESQUISADORA- MATERIAL DIDÁTICO

*“São as multiplicidades que povoam o campo da imanência, um pouco como as tribos povoam o deserto sem que ele deixe de ser um deserto. E o plano de imanência deve ser construído, a imanência é um construtivismo, cada multiplicidade assinalável é como uma região do plano. Todos os processos se produzem sobre um plano de imanência e numa multiplicidade assinalável: as unificações, subjetivações, racionalizações, centralizações não têm nenhum privilégio, trata-se muitas vezes de impasses ou de barreiras que impedem o crescimento da multiplicidade, o prolongamento ou o desenvolvimento das suas linhas, a produção do novo.”(p.20)*

Gilles Deleuze, durante entrevista realizada por Raymond Bellout e François Ewald. **Dossier Deleuze**. Signos e Acontecimentos. 1991.



## HIFENAÇÃO: PROFESSORA-PESQUISADORA-MATERIAL DIDÁTICO.

Como é esse processo de desdobramento, que não é de fora, e que foi acontecendo numa dimensão temporal, em termos de profundidade e de duração. Isso é o que ocorreu no meu encontro com a escola, e pediu uma discussão sobre subjetividades e acontecimento.

Eu estou produzindo uma escrita que é uma escrita sobre professora-pesquisadora-material didático. Busco compreender como é que essa hifenação não dá para ser colocada numa palavra só. E, mais ainda, pressupõe uma certa desfiguração de uma coisa e das outras.

Com isso, não criei um personagem, mas fiz uma ação de um ator, segundo Deleuze (2003; p.153): “[...] com uma representação sempre ainda futuro e já passado, enquanto essa representação é impassível e se divide, se desdobra sem se romper, sem padecer”.

Como é que isso foi tomando “corpo” e que efeitos isso produziu nas relações com os outros “corpos” dentro da escola?

A opção para revelar isso ao leitor é responder à seguinte questão: Então a pesquisa não controla e eu não estou querendo conhecer nada? Pegamos um ponto fundamental – os registros capturados por um gravador – e vamos pensar como é que esse controle foi extremamente descontrolado.

Um dos efeitos é a escrita nômade, mas não como um nômade que está sempre em um processo de busca de outros territórios, porque justamente o que não quer é abandonar o seu próprio território.

Dissolver em nós mesmos o universal ou a espécie a qual pertencemos: “homem”, “branco”, “ocidental”. Nossa identidade está formada por contornos fixos, as linhas duras do ser. É preciso empreender linhas de fuga, desterritorializar-se para que a vida devesse. Converter-se em nômade. Porém, não nômade no sentido de exilado, daquele que abandona seu território e sim “... *aquél que está continuamente moviéndose porque justamente lo que no quiere es abandonar su territorio*” (Larrauri; 2000; p.43).

Conversávamos sobre isso eu e o Antonio Carlos. Chegamos a esse pensamento:

*“Antonio Carlos: O material didático é seu território na pesquisa. Ele quer sempre constituir outros territórios na relação.*

*Pitch: Trata-se de buscar outros pedaços favoráveis de terra, já que os estratos de que somos formados não esgotam a matéria.”*

Larrauri (2000) nos ajuda a continuar nesse pensamento:

*“Ser nómada es emprender movimientos de desterritorialización y reterritorialización, es salir fuera de los estratos de nuestra identidad como personas, fuera de la lógica binaria por la que somos hombre o mujer, niño o adulto, profesor o alumno, humano o animal. Deshacer o borrar esos estratos de contornos fijos no es matarse, sino permitir conexiones, circuitos, tránsitos y devenires. Es combatir el uno de nuestra identidad y hacernos múltiples”. (Larrauri; 2000; p.43).*

A leitura de um capítulo do livro *A Esperança de Pandora*<sup>50</sup>, de Bruno Latour (2001) foi de fundamental importância para que eu pudesse compreender melhor a hifenação Professora-Pesquisadora-Material Didático.

O jornal Folha de São Paulo publicou em 09 de fevereiro de 2002, a resenha<sup>51</sup> desse livro, escrita por Hugh Lacey (2002). Vejamos o que ele nos diz, ao comentar especificamente o capítulo do livro que desencadeou em mim tantas atrações, trouxe tanto movimento à própria constituição dessa pesquisa.

*“Pasteur, por exemplo, não ‘constrói’ os seus micróbios; pelo contrário, seus micróbios e a sociedade francesa passam, por meio de sua mediação comum, de um coletivo composto de, digamos x entidades para outro, composto de muito mais entidades, incluindo os micróbios”.*

O capítulo que mais me chama a atenção é aquele no qual Bruno Latour escreve um ensaio sobre Pasteur e seu fermento do ácido láctico, e pergunta pelas relações estabelecidas entre Pasteur e o fermento do ácido láctico. O texto é interessante também por se tratar de um texto de cunho etnográfico. É bastante agradável de ser lido pois ele toma Pasteur pelo Príncipe Encantado e o fermento pela Cinderela. Será que a Cinderela sempre existiu? Ou foi “fabricada” pelo

---

<sup>50</sup> Latour, Bruno; **A esperança de Pandora: ensaios sobre a realidade dos estudos científicos**; tradução de Gilson César Cardoso de Sousa; Bauru/SP; EDUSC; 2001; 372 p; Coleção Filosofia e Política.

<sup>51</sup> Jornal de Resenhas; Folha de São Paulo; Sábado, 09 de fevereiro de 2002; Ciência e Democracia; Hugh Lacey.

Príncipe? E o Príncipe, sempre existiu como Príncipe? Ou só foi possível depois de seu encontro com Cinderela?

Latour usa o conceito de fabricação, de construção e de evento. De evento e de acontecimento. O experimento como acontecimento. Voltando à idéia do Príncipe e da Cinderela, Latour faz uma pergunta intrigante: Será que o fermento existia antes do Pasteur? Num primeiro momento dá para pensar que não, já que foi Pasteur quem o descobriu.

Mas, é claro que ele já existia como algo químico, como tendo algumas características químicas. E isso muito antes de o Pasteur atribuir a ele alguma característica viva. “Se tudo está lá na natureza, Pasteur simplesmente foi lá e o achou.”

Não contente, Latour faz uma outra pergunta: E o Pasteur, existia antes do fermento? Por mais que isso seja estranho de se pensar, o Pasteur microbiologista, só foi possível depois do fermento. Então, a relação que o fermento teve de invenção, de fabricação do Pasteur foi imensa. À medida que o fermento foi lá acontecendo, tendo determinados comportamentos, o Pasteur foi percebendo isso e se convencendo de que aquilo que o fermento fazia era de característica de vivo, então ele próprio mudou.

Com isso vem a idéia de experimento como acontecimento. Ele só é quando acontece. Qual foi a fabricação de mim no material didático, do material em mim, do material em aula? Ele comandava as aulas ou era comandado por elas? O acontecer da aula, quais as possibilidades que trouxe?

Bruno Latour diz que o texto de Pasteur é ideal para o seu propósito já que se estrutura em meio a dois dramas combinados. Um deles converte o status de um não humano (a Cinderela da teoria química) numa personagem “gloriosa e heróica” e de um humano (o próprio Pasteur), cuja opinião paralelamente triunfa sobre todas “as vicissitudes da teoria de Liebig”. O outro, é um drama mais reflexivo, um mistério que se apresenta ao final: “... quem está comandando os fatos, quem

*está dirigindo a história, quem está puxando as cordinhas? Os preconceitos dos cientistas ou os não-humanos?" (Latour; 2001; p.135-136).*

Minha pesquisa, que produz essa hifenação, algo que não dá para ser dito em um nome só: Professora-Pesquisadora-Material Didático, também acaba por se estruturar à volta de alguns dramas. Afinal, essa "entidade" não-humana - Material Didático - também tem seu *status* modificado. Já que é um material desejante e que não deseja estar sozinho, precisa de minha companhia como pesquisadora, professora, autora. Mesmo porque, eu não desejava deixá-lo sozinho.

Abordarei particularmente esses acontecimentos que me tiravam e colocavam de novo, de uma maneira diferente, em todos esses *status*: pesquisadora, professora, autora. Quem é que puxava as cordinhas? É o que me pergunto e às vezes outros "atores" entram em ação na minha busca de respostas: os professores, a escola, os alunos, o material didático.

Por diversas vezes senti como se tivesse "dando um passo atrás" ao afirmar que a pesquisa produziu essa hifenação. A pesquisa não é apenas feita pela pesquisadora, ela também faz coisas. Isso parecia conferir a impressão de que então a pesquisa não controla nada e que é até mesmo um despreparo da pesquisadora.

A pergunta desta pesquisa é pelos efeitos do material didático. Só que o professor foi sempre chamado a tomar determinadas posições. Ele foi chamado a tomar uma posição de ser olhado na prática e a prática dele ser registrada o tempo todo.

Essa é uma indicação de que havia um controle na pesquisa. A imagem que o professor Camilo encontrou para explicitar esse controle que ele sentia foi dar nome ao gravador que sempre me acompanhou: Big Brother. É o que ele me diz em um e-mail recebido no final de 2002.

A outra indicação é: os professores foram chamados para assumir uma posição de inéditos, de transformadores e de que tinham que fazer algo diferente. Isso estava extremamente bem estruturado na questão metodológica.

Ao invés de pensar se os objetivos da pesquisa foram atingidos, alcançados ou não, pensarei: da forma com que a pesquisa foi organizada, parece que esses são pontos que os professores chamam a nossa atenção.

Tenho como um ponto mais central, os papéis pedagógicos deste material didático entendendo que o pedagógico não está restrito a questões de ensino aprendizagem. Se o pedagógico relaciona-se com as identidades, então, por exemplo, um de seus efeitos está naquilo que se espera que os alunos possam ser ou as marcas que se deseja colocar neles em situações de aula, na relação com os conteúdos.

Neste contexto, o material didático, dentro das situações de aula, ele pode ser modificado. Pode não, ele tem que ser modificado, para ele acontecer, ele precisa passar por todos esses processos. Só que não são processos reconhecidos em um momento definido, em uma situação definida. É uma busca pelas potencialidades desse material, do que ele é capaz. Quando os professores estão dando a aula com aquele material, trabalhar com ele é contar sobre várias coisas que têm sentido e que não têm sentido.

O maior desejo desta pesquisa, que me fascina foi entender o efeito do material na sua diluição e na sua transformação. E talvez seja essa a diferença que aconteça nos momentos da aula quando o professor quer usar sua criatividade e deixar as suas marcas. É quando realmente desfia o material e produz outra coisa. Mas, ao mesmo tempo, brigando com o meu desejo íntimo de que ele não fosse desfiado.

Aliás desejo que eu imaginava ser íntimo mas que era bem explicitado por mim sem ao menos me dar conta. Porque quando os professores iam cedendo lugar para que eu atuasse em sala de aula, eu estava sempre tentando fazer o roteiro acontecer de uma maneira a mais cristalizada possível.

Então, essa criatividade e a possibilidade de deixar marcas, foram mais possíveis quando as atividades não foram aquelas mais próximas do jeito que estavam no roteiro. Porque quando elas estavam muito próximas, quando tratava do “lixo em si”, eu é que teria que assumir. Esse era um tipo de situação ou de espaço que os professores não se intrometiam muito.

E quando eles se aventuravam, eu ficava assim: *“Quieta, mas imaginando por que ele não estava me chamando”*. No caso de uma aula de Matemática que o professor disse aos alunos como que era um aterro, como que não era. E eu ali, quietinha, esperando que ele falasse: *“E aí Pitch, é assim não é?”* Mas ele não fazia isso.

Hoje noto que não havia lugar para mim nas aulas de Matemática. Afinal, nesta pesquisa, esse professor sentia-se meio que “espremido” entre dois objetos: o conhecimento matemático e o material didático. Quer dizer se ele próprio não se via, ou não via espaço para si ali, como ceder espaço para mim? Era como se não houvesse sujeito comandando cena alguma.

Com o professor de Português que esteve presente durante todo o trabalho, isso não ocorreu. Por quê? Porque à medida que eu agia e tentava voltar ao roteiro, ele foi cedendo um espaço para eu ser quase a especialista do lixo. Isso porque se ele fosse trabalhar, usaria sua criatividade e o roteiro não aconteceria como estava ali impresso. Se era pra garantir que o tema trabalhado fosse lixo, então era preciso que eu estivesse lá fazendo isso. Só que não garantia porque o roteiro pressupõe muito a participação dos alunos. E aí, essa participação fugia completamente de eixos que eu estava esperando.

Se o material exige ou precisa que o lixo seja trabalhado “em si”, eu é que tive que assumir isso. Porque por eles, “esse lixo” ia ficando secundarizado e outras coisas é que iam estar sendo apresentadas. E não é que eles não entendiam ou não se achavam capazes de trabalhar o tema lixo. É porque era onde eles estavam sendo mais inventivos, onde estavam fazendo as suas modificações, pelas características disciplinares por exemplo.

Portanto, esse contexto de uma pesquisa que era uma pesquisa que tinha muitos elementos de controle, as amizades que foram sendo estabelecidas comigo foram formas de garantir algumas possibilidades de fuga desse controle.

Mas, o controle era algo que pairava por tudo. Por quê? Porque todos os nossos encontros – em aula ou não – estavam sendo gravados; estavam sendo feitas anotações. E também, à medida que eu assumia determinados tipos de posições, por exemplo, de professora, quando eu era professora, a pesquisa tinha mais chance de seguir os padrões de controle que talvez fossem esperados tanto por mim quanto pelos professores.

Então, essa posição professora que era uma posição chamada para que a minha experiência participasse da constituição da própria aula foi uma tática usada tanto pelos professores quanto por mim. Eu me senti bem, porque eu conduzia de determinadas maneiras o trabalho, acreditando que o material didático pudesse enfim acontecer de uma maneira mais próxima daquilo que eu esperava quando o criei. Mas, eu sempre me deparava com as surpresas relacionadas aos alunos.

O momento que escolho para trazer essa situação é quando usávamos o roteiro de número 10, que solicitava dos alunos que inventassem uma história para indicar como era o lixo no passado, como é hoje e como poderia ser no futuro.

E quando eu pedi isso, a imaginação deles foi indo para várias direções. Eles diziam que não imaginavam e eu não acreditava que eles não fossem capazes. Mas, quando eles começaram a imaginar, apareceram coisas que eu também não queria aceitar. Quer dizer, deixavam vir à tona suas singularidades, tiravam-me do eixo quando diziam, por exemplo, que não conseguem imaginar como era o lixo no passado se ainda não haviam nascido.

*R: Vai Danilo, vai.*

*P: ... situações. Viu o Bruno, dá uma pensada aí gente. Não é possível, vocês têm que imaginar alguma coisa.*

*Bruno: Ah, acho que isso que você falou existia sim.*

*P: Então, escreve isso. Será que faz quanto tempo que a gente inventou o plástico?*

*Bruno: Não, ela falou assim plástico, papel, essas coisas assim.*

*Pedro: Isso daí quando eu nasci já existia faz tempo oh.*

*P: Quando eu digo antigamente, é mais antigamente do que vinte anos entendeu.*

*Bruno: Aí como é que eu vou saber? Eu não tinha nascido.*

*Pedro: Aí também não sei.*

*P: Então, tem que imaginar.*

*Bruno: Nem imaginando a gente não ...*

*P: Aí que vai a sua criatividade. Você acha que por exemplo seu avô ia no supermercado e comprava queijo em badejinha de isopor, comprava danone em embalagem plástica.*

*Bruno: Não, fazia na fazenda.*

*P: Então fazia o iogurte, fazia o queijo, fazia tudo.*

*André: É nada, tinha que levar a garrafa.*

*P: É então, ou então levava uma garrafa de vidro pra encher de leite na venda entendeu? Não existiam essas coisas.*

*Bruno: Existia aquele é, como é que fala mesmo?*

*André: Existia era a vaca.*

*P: É então.*

*Douglas: O cara passava em casa vendendo.*

*P: Óh aí, tá vendo como o Douglas é criativo? Viaja. Então, é esse tipo de coisa. Vocês estão entendendo gente?*

*André e Douglas: Tamo.*

*P: É esse tipo de coisa no começo não existia.*

*Bruno: Eu entendi, entendi.*

*P: A gente não ia em supermercado e comprava, a gente não ia para o supermercado comprar queijo naquelas bandejinhas de isopor.*

*Bruno: Nessa época não tinha carrinho, nessa época não tinha carrinho.*

*P: Não ia para o supermercado comprar leite em embalagem longa vida.*

*Douglas: A vaca batia na porta.*

*Bruno: Mas nessa época não tinha esses carrinhos que têm agora.*

*P: Que carrinho?*

*Bruno: Esses carrinhos que carrega compra, essas coisas assim.*

*P: Então, mas antigamente os caras plantavam mais, entendeu, nos seus próprios quintais.*

*André: Então, assim não produzia muito lixo.*

*P: Então não produzia por que não tinha muita embalagem, não tinha muito não seio o que, não sei o que lá. Entendeu?*

*André: Algumas embalagens era bem guardada pra usar de novo.*

*P: Não é possível que vocês não pensem sobre isso. É que vocês têm preguiça mental, mas se vocês pensarem cinco minutos sai alguma coisa, entendeu? Concentração, mesmo se começar a sair um pouquinho de fumaça não tem problema.*

*Ademar: Que dia é hoje?*

*P: Hoje é dia 29. Quem chamou?*

*Ademar: O Renato não sabe fazer.*

*P: Ah, como não Renato? Tá com preguiça mental também?*

*Renato: Eu não era do tempo antigo professora, eu não sei.*

*P: Não, mas eu também não era do tempo antigo caramba, será que eu pareço tão velha assim?*

*Renato ri.*

*P: Risos. Mas gente, vocês têm que imaginar. Você acha que, por exemplo, seu avô, seu tio, seu não sei quem, você acha que ele ia no supermercado e comprava tudo que ele compra hoje, tudo embalado, tudo em embalagem de, bandejinha de isopor, embalagens plásticas, você acha que existia essas coisas? Ou será que seu avô plantava o feijão, plantava o arroz, plantava o café?*

*Renato: Risos. Café ele plantava professora. Ah, vou fazer três linhas de cada: passado, presente e futuro.*

*P: Três linhas não, solte a sua imaginação.*

*Renato: Não tô conseguindo soltar não professora. Tem que dar uma porrada na minha cabeça.*

*Fernando: Abre a porteira que ela sai.*

*Renato: Vem cá Vanderlei, dar uma porrada na minha cabeça que aí ...*

*Fernando: Abre a porteira que ela sai. Risos. Esse Renato aí só sabe pescar, só sabe pescar, pescar, pescar.*

*Renato: Aí professora, minha vida é isso.*

*P: Tem que pescar umas idéias também.*

*Renato: Minha vida é isso. Hoje já vou pescar de novo.*

Aula de 29.05.02

Como é que eu me apresentava na posição de professora? Nessa posição de professora, eu me apresentava como alguém também com quem eles podiam ser mais sinceros. Então, para os alunos, eu era professora mas também não era tanto porque eles podiam dizer coisas que não se conta para o professor. Essa figura professora não é algo muito fixo também.

Eu assumindo o papel de professora, a pesquisadora sendo professora, tem relação com a possibilidade de trocas de experiências, já que os professores com os quais trabalhei insistiram para que eu fosse direto para a sala de aula. Não

permitiram – e eu também não me permiti – que eu ficasse nas reuniões de HTPC lhes dizendo das minhas experiências por exemplo.

Por vezes eles queriam também que eu lhes dissesse opiniões sobre a aula, ou como é que deveria ser ou não. Algo como que exigindo que eu fosse ora a coordenadora, ora a professora, ora a pesquisadora.

E isso era uma estratégia tanto minha quanto deles de manutenção meio intacta de como é que o material didático poderia continuar existindo de um jeito mais fiel a sua origem. Sendo eu trabalhando-o. Então, chegou-se a um acordo que quando o assunto era lixo “mesmo”, aí era eu quem tinha que entrar. Eu era quase uma professora especialista do lixo.

A outra situação é que eu como professora pude manter relações com os alunos onde eles confiavam em dizer coisas que não se diz para o professor. E aí, quando eu precisava que eles dissessem coisas daquelas que só professor gosta de escutar, que era a resposta certa, eles também já estavam mais à vontade para não fazer isso.

Quais são os outros pontos que podem ser marcados e olhados a partir dos registros? Por exemplo, quando era o lixo que deveria ser trabalhado ou quando eu poderia explicar para os alunos direitinho o que era pra ser feito tinha que ser eu a professora. É quase assim: os professores não valiam para ser professores nesse momento.

Então, como é que nessa relação do desdobramento e das marcas eles abriam mão de deixar determinadas marcas por que o assunto já estava tão marcado por mim que só eu podia fazer?

Os professores não percebem isso porque sempre vão sentir uma ausência. Aquilo não está se efetivando. Então, eu fui marcando um material de forma que ele fosse algo que já está pronto e não vai se desfigurando por completo. Isso também foi algo que aconteceu na pesquisa.

As transformações eram tão grandes que uma hora parece que o lixo tinha que sobreviver. Para esse lixo sobreviver, a minha presença foi cada vez mais

sendo requisitada. Isso também é uma indicação sobre como aconteceu este material didático dentro da escola. É um material que vem com uma história e é a minha história. Por isso não pode ser dito de uma palavra só. Há mesmo a hifenação.

Quando pergunto sobre o efeito do material na sua diluição e na sua transformação é o mesmo que dizer: *“O efeito da minha história de vida e de minha inserção na Educação se diluindo e se transformando.”* Então por isso também minha insistência para que haja uma manutenção e uma estabilidade. Por quê? Porque não é uma coisa que está fora de mim. Então, lidar com essa transformação e essa diluição foi algo que eu tive que fazer o tempo todo na pesquisa. Mas não como algo externo. Era uma coisa muito interna minha e por isso a sensação de que a pesquisa é muito centrada em mim.

Então quando esse material didático foi para a escola, ele entrou em uma forma impressa, xerox, roteiro de atividades. Mas essa forma não foi suficiente nem para mim e nem para os professores. E nem em termos de pesquisa porque sempre foi desejado e explicitado que a experiência de construção desse material fosse compartilhada.

Quando isso foi falado para os professores é quase como dizer: *“Então eu também tenho que estar compartilhada. Esse material não consegue viver sem mim. Ele não vai sozinho. Como eu também não consigo vir sozinha para cá e ter deixado ele de lado. Mesmo que a escola tenha colocado uma série de condições para que eu me esquecesse dele”.*

Quando eu fui para a escola, fui mudando e essa minha mudança como pesquisadora poderia ter como efeito o abandono do material didático. Mas não. Porque inclusive era um material didático que eu acreditei conter algumas coisas pudessem sobreviver: os pressupostos da educação ambiental, possibilidades de os alunos terem contato com um material diversificado, as relações de aprendizagem.

Ele contém as minhas marcas e também as marcas dos pressupostos segundo os quais ele foi feito. Então, esse material tem que ser entendido como um material marcado pela Pitch de várias maneiras, pelas histórias, pelos

compromissos, pelas teorias em que acredito. Por isso não tem como a diluição, transformação e desfiguração ser só dele, é minha também. Eu não consigo não me ver em várias situações. Eu tenho que me intrometer porque estou falando praticamente de mim.

E para tanto a discussão de autoria é uma discussão importante. Como é que um autor vai ser autor com outros? E como é que o autor se sente desautorizado pelas pessoas que mexem com o seu material, com um material que está ali e que ele produziu?

Uma entrada para essa discussão encontro no livro de Simone Curi (2001) sobre a escritura nômade em Clarice Lispector<sup>52</sup>. Quando estava lendo o livro, ou melhor antes mesmo da apresentação do livro – Prefácio em forma de ovo – encontro uma citação do Nietzsche, de uma obra dele de título bastante sugestivo: *Humano, demasiado humano*.

*“Para o escritor é uma surpresa sempre renovada que seu livro continue a ter vida própria desde que se desliga dele; ele tem a impressão de que seria um inseto cuja parte se separasse para doravante seguir o seu próprio caminho. Talvez o esqueça quase por completo, talvez o eleve acima das opiniões que ali colocou, talvez nem mesmo o compreenda mais e tenha perdido as asas com que outrora voava quando meditava nesse livro: enquanto isso, este procura seus leitores, inflama a vida, alegra, apavora, engendra novas obras, torna-se a alma de projetos e ações – em resumo, vive como um ser dotado de alma e entendimento e no entanto não é um ser humano. O autor terá tirado o melhor partido quando puder dizer na sua velhice que em seus escritos continua a viver tudo que nele havia de pensamentos e sentimentos portadores de vida, força, nobreza, luzes e que ele mesmo não significa mais nada a não ser a cinza enquanto o fogo em toda parte foi salvo e propagado. Se considerarmos agora que toda a ação de um ser humano, e não somente um livro, acaba de alguma maneira por proporcionar outras ações, resoluções, pensamentos, que tudo o que acontece se encadeia indissoluvelmente a tudo o que acontecerá, então reconheceremos que existe a verdadeira imortalidade, a do movimento”.*

Penso numa outra linha condutora do trabalho que é essa relação da escrita. Está-se perseguindo uma escrita que não é uma escrita relatório, não é uma escrita que diz de um fato que não seja aquele que ela mesma produza, é a escrita

---

<sup>52</sup> Curi, Simone Ribeiro da Costa; **A escritura nômade em Clarice Lispector**; Chapecó: Argos; 2001.

experimentação, que procura pelo movimento. Esse fragmento permite, traz consigo um fluxo que noto quando adoto a idéia de caminhar pelo meio.

A questão da autoria não faz mais muito sentido para mim agora que finalizo esta pesquisa. É um não fazer sentido que passa pelo meio e por aí vai dando sentido a algumas coisas que vê. É que quando finalizei minha pesquisa de Iniciação Científica e junto com ela produzi o material didático, ser autora daquilo nunca foi uma posição muito cômoda.

Entre outros motivos porque a mim não bastou criá-lo. Ele precisava “andar com suas próprias pernas” mas ao mesmo tempo não deveria aventurar-se muito. Já estava bom como estava. Mas acontece que esse material didático é um eu, é um ente, é um rizoma. Ele acaba se caracterizando pela já comentada hifenação. Ele contém multidões. Como lidar com o múltiplo na unicidade, com o uno na multiplicidade?

Penso que o que houve foi uma hifenização: Pitch-material didático. Um como constituidor e desconstituidor do outro. E essa hifenização foi uma exigência da pesquisa, um fluxo que gera uma diferença: a minha presença lá. Seja onde for. Isso porque dependendo de onde for esse lá, eu era a pesquisadora, a professora, a coordenadora.

Penso na idéia de autoria como o desejo de voltar sempre para o mesmo ponto, mas de uma outra maneira. Por exemplo, esse ponto da autoria e do desejo desse material didático hifenizado ser mudado, mas eu quero sempre me reconhecer.

Dentro da aula, essa desfiguração. Então, talvez o possível tenha sido entrar, como uma forma de manutenção, sendo eu, a professora. Só que nessa altura dos acontecimentos da pesquisa, eu aqui já sou para os alunos e para os professores de várias outras formas...

Mas o que se destaca é o devir professora como controle dentro da pesquisa. Também essa estabilidade de ser professora e se garantir a manutenção está sempre muito sob suspeita. Por quê? Porque os alunos já sabiam que podiam

confiar em mim. Os professores podiam ter uma certa liberdade para depois de uma aula em que eu quis assegurar “o lixo em si”, como estava proposto nos roteiros, eles trazerem outro material, desviarem deste plano.

Então como que a autora não é uma autora que vai conseguir se ver da mesma maneira sempre. Então o jeito de me reconhecer nessas escritas e principalmente naquilo que é transformado pela leitura ou pelo uso do material, exige de mim um deslocamento sempre. Há sempre um deslocamento, e às vezes não me reconheço mesmo.

Já que estou pensando aqui especificamente – ou mais nitidamente – sobre autoria, o que é esse autor? Ele existe? A mesma coisa que os professores fizeram comigo, essa desfiguração, essa dissolução, eu também consigo fazer com os autores dos quais me aproximei, pelos quais mais me atraí.

Aqui sou mesmo quase que levada – sem muitas opções outras – a concordar com Jorge Larrosa (2001), quando ele me diz<sup>53</sup> que ler é mesmo um ato de recolher, de recolheita. Com Deleuze, quando me diz que ao lermos um livro devemos mais é atentar para aquilo que nos atrai e provoca em nós e conosco um encontro, é como se víssemos (lêssemos) algo que desejamos capturar e fazer nosso. O que é melhor, os autores e autoras pelos quais me senti atraída me permitem isso.

---

<sup>53</sup> Palestra proferida por ele no 13º COLE; Campinas/SP; 2001.

## CAPÍTULO 7

### A PESQUISA COMO ACONTECIMENTO, OU QUANDO NÃO SE BUSCA PELA FALTA

*"[...] uma imagem ou um texto só podem oferecer a escolha de ler mais ou com mais profundidade; essa escolha, o leitor ou o espectador pode rejeitar, pois, em si mesmos, texto e imagem não são mais do que salpicos no papel, manchas na madeira ou na tela". (p.28)*

Alberto Manguel. **No Bosque do Espelho: ensaio sobre as palavras e o mundo**. 2000.



## A PESQUISA COMO ACONTECIMENTO, OU QUANDO NÃO SE BUSCA PELA FALTA

Essa foi uma “linha de fuga”<sup>54</sup> que encontramos – eu e a pesquisa – para literalmente fugir de questões que buscam pela falta. Um acontecimento em particular ilustra bem isso que quero dizer.

Quando produzi o material didático, imprimi nele algumas de minhas marcas. Nesse caso, mais especificamente relacionadas a alguns compromissos meus em relação ao mundo que vivemos e nossa atuação política nele; alguns pressupostos da educação ambiental; histórias de minha vida... Enfim, ele acabou sendo praticamente eu<sup>55</sup>.

E, ele-eu e eu-ele nos movimentamos o tempo todo, mesmo sem desejar deixar nossos locais de origem. Uma pesquisa realmente movimentada. Já foi desassossegada também, mas agora ganha uma espécie de serenidade, pela escrita.

Já posso adiantar que tive que conviver com a hifenação durante o desenvolvimento de toda a pesquisa. Por isso é que digo que ela não começa nem termina. Apenas dura! Afinal, não sei dizer até quando ainda haverá ressonância dela em mim.

É um material didático criado fora da perspectiva disciplinar e, qual não é minha surpresa, quando os professores o marcavam com suas características disciplinares? Isto é, utilizavam a disciplina como linha de fuga produtora da diferença. Afinal, atualmente parece haver até um certo “quê de pecado” no ar, quando o professor resolve trabalhar disciplinarmente.

---

<sup>54</sup> Termo emprestado de Gilles Deleuze e Félix Guattari. A princípio apenas porque significam exatamente isso. Não me demorei com esse conceito. Lembrem-se leitores, fui para onde me levava o desejo. Para um maior entendimento desta questão, caso seja esse um desejo seu, verificar o capítulo chamado Rizoma do livro de Deleuze e Guattari **Mil Platôs: capitalismo e esquizofrenia – Vol. 1**.

<sup>55</sup> Já falei sobre esse aspecto por ocasião da escrita do texto IHU. O material didático foi produzido na Iniciação Científica e então é claro que tem nele a participação do meu orientador, Prof. Dr. Luiz Marcelo de Carvalho. Mas, eu o imaginei, o criei, o estruturei, o fiz no formato de 29 atividades de ensino – os roteiros.

Nesta pesquisa, é possível encarar essa disciplina como diferença, como algo para gerar sempre a diferenciação. E, o que é mais interessante, gerador de fluxos na e pela pesquisa, jamais imaginados por mim quando criei o material didático e também abominava a disciplina.

Aliás, um dos professores em particular também vivia momentos de conflito nesse nosso pesquisar. É o professor de Português, chamado aqui Camilo. Ele passou, junto comigo, por todo um processo intenso de reflexão, de estar junto, e em nossa última reunião me diz que acredita que vou “concluir” que ele não mudou, que ele não transformou o material. E que ele é um professor ruim.

Apenas essa frase nos trouxe fluxos muito interessantes. Foi sendo algo mais ou menos assim: Há um material didático para ser usado; a autora está junto comigo na aula, justamente tentando compreender como é que eu modifico esse material. Ela diz que eu posso criar à vontade e não preciso usar todos os roteiros. Mas, como professor de Português eu tenho convicção do que é o importante em Português para o aluno conhecer. Então, eu vou criar e/ou enfatizar aspectos disciplinares, que é onde eu me sinto mais à vontade. Só que aí, eu não deixo de ser professor de Português e a Pitch vai concluir que eu não mudo e que meu trabalho é - ou continua? - ruim.

Dá-me a impressão de uma coisa perturbadora. Talvez, a idéia que os professores tenham de nós, pesquisadores acadêmicos, é que vamos à escola para concluir que eles estão errados, precisam refletir, precisam inovar, precisam aprender a ensinar. Porém, não me demoro muito nesse pensamento. É certo que nem só de maus pensamentos se faz uma pesquisa.

A relação que estabelecemos no desenvolvimento da pesquisa permite que ele seja extremamente sincero e se coloque como um professor ruim. Há nele como que uma marca de que não faz um trabalho bom, de não reconhecer que faça um trabalho bom. Isso é inclusive uma referência para ele achar que o trabalho bom era o meu e que o roteiro deveria ser mantido. Esse, além de um acontecimento e tanto, é uma descoberta que eu faço. E que me fascina.

Ou seja, foi criada uma situação dentro da pesquisa na qual os professores me chamaram para ter a experiência junto; para que eu fosse para dentro da sala de aula; para que eu assumisse uma postura de professora – ora dos alunos, ora deles. Eles sabiam que tinham que fazer modificações nos roteiros e fizeram.

Mas, Camilo me diz, na última entrevista, que o trabalho dele é ruim e que a expectativa era de que ele fizesse o roteiro do jeito que estava. Veja você, leitor, que grande nó da pesquisa fica em nossas mãos (minhas e do Antonio Carlos). Aqui entra a importância das reuniões de orientação<sup>56</sup>, quando imaginávamos em que isso poderia ajudar a gente a pensar...

Lembrem-se de que não é meu desejo levar você leitor, a um entendimento “fechado” deste ou de qualquer outro acontecimento da pesquisa. Você pode ver e sentir esse mesmo acontecimento de uma outra forma.

Permito-me ter com a pesquisa perceptos e afetos<sup>57</sup> e não apenas ir com ela em busca de conceitos. É que Deleuze me convenceu que o conceito é permeado por perceptos e afectos e vivem bem juntos.

Por isso mesmo, aconteço muitas vezes na escrita pela música. Talvez seja algo parecido com o que sinto com as flores. Há muitas músicas que me pego cantando para mim e isso já bem antes de ser a pesquisadora que escreve este texto. Assim como meu antigo caso de amor com as flores...

Aqui é que imagino o desejo, com músicas e flores. Lembrem-se de que há também as músicas lamentáveis e as mais fétidas flores por exemplo. Não é tudo um mar de rosas não. Mas, o que podemos pensar a partir dessas brechas, desses fluxos, que simplesmente acontecem?

---

<sup>56</sup> Já posso adiantar a você leitor que a possibilidade dessa pesquisa chegar as suas mãos nesse formato – já que são muitas as formas possíveis – tem muito de minha relação com o Antonio Carlos. E, mais ainda, das relações que estabelecemos com o mundo e o mundo conosco. Poderia ser de outro jeito, mas não está sendo.

<sup>57</sup> Como menciono no texto onde desenvolvendo idéias sobre a questão da escrita.

Um pensamento que nos ocorreu foi o seguinte: As artimanhas todas que os professores vão produzindo ao ceder espaço para eu atuar dentro da escola; para eu assumir funções digamos compartilhadas – “seja professora, assuma na hora de fazer algum tipo de explicação específica do tema, venha para a aula e traga a sua experiência” – são formas de fazer uma exposição mais minha e uma menos exposição deles.

Quer dizer, nesse jogo de controle que a pesquisa educacional faz nas escolas – no caso dessa pesquisa o elemento Big Brother foi o mais explícito – os professores também criam as suas estratégias para que haja uma exposição mais da pesquisadora e menos deles. Ou, quando a exposição deles aconteça, que venha de uma maneira que seja aquela que a pesquisadora espera: na inovação do material.

Não é sempre assim. Por quê? Porque dentro de uma entrevista Camilo me diz: *“Bom, também não dá para eu expor uma coisa que eu acho que é ruim”*.

Há um lembrete para você que me lê! O que está aqui não é um julgamento do professor, pois optei em fazer uma relação com o movimento da pesquisa. Quais os efeitos da ida desse material didático hifenizado para a escola? Ou, em outras palavras, qual a potência desse hífen? O desejo, em Deleuze, é o que me inspirou, e vou atrás dessa potência! Vem comigo?

Quando em 2001 em uma de nossas reuniões, eu falava sobre meus desejos de entender como o professor transforma o material didático, o que ele produz afinal em aula, quando vai desafiando esse material. À época eu estava convicta e tentando convencer o grupo de professores que estava comigo de que essa era uma espécie de “questão de pesquisa”, se é que posso chamá-la assim.

É claro que passam por aqui questões de autoria, de uso, mas posso adiantar a você leitor que realmente acreditava e desejava encontrar o professor que produz conhecimento. Tudo perfeito não acha? Chega a ser bonito até!

Mas, “o negócio é o seguinte: é pura briga de foice!”<sup>58</sup>. Não foi nada tranqüilo ou sossegado essa autora brigando com essa pesquisadora. Depois, fui deixando aflorar vários outros “vilões” que também queriam brigar. Então, e só então, pude perceber que eles não existem como algo fixo e a briga não tinha mais sentido...

Primeiro, precisei viver cada uma dessas identidades, para depois notar que não eram muito fixas. E, o que é melhor, havia muito espaço entre elas! Optei então por caminhar entre esses espaços, sempre sabendo que havia muitos possíveis por ali.

Esse “caminhar entre” aprendo com Deleuze. Uma pesquisadora que deseja ser grama! A idéia de que não há esses personagens fixos, capto do conceito de “identidades prêt-a-porter” de Suely Rolnik (1997).

Desses meus aprendizados é que surgiu este texto e o desejo de que trouxesse o movimento da pesquisa! Uma pesquisa feita num local que chamamos escola e que é sim toda vida! Uma vida atribulada, complicada e com muitos acontecimentos para ser ainda desejada!

Aqui me lembro nitidamente das palavras talhadas na fachada do Musée de l’Homme<sup>59</sup>. Fico pensando que talvez as escolas também nos assombram com palavras parecidas com essas entalhadas em suas fachadas...

*“Depende daqueles que entram  
Que eu me torne tumba ou tesouro  
Que fale ou fique em silêncio.  
Você sozinho deve decidir.  
Amigo, não entre senão cheio de desejo”.*

---

<sup>58</sup> Usando termos de Itamar Assumpção para deixar claro o que senti quando, em aula, os professores realmente desfiavam esse material. Uma briga de foice: autora, pesquisadora, professores, material didático, professora, alunos...

<sup>59</sup> Essas belas palavras aprendo também com Alberto Manguel, quando ele nos escreve sobre Ovos de dragão e plumas de fênix, ou Uma defesa do desejo. p. 177.

Também foi muito interessante poder considerar algumas leituras minhas como encontros, como acontecimentos. Uma coisa puxa outra, não adianta. Estava conhecendo um pouco de Deleuze pelas palavras de Sílvio Gallo (2003) que em certa altura começa a dizer que quando lê Deleuze lembra-se rapidinho dos filmes de David Lynch<sup>60</sup>. Para ele, os dois “ [...] lançam luz sobre o efêmero, fazendo com que vislumbremos os pequenos acontecimentos de uma outra perspectiva”(p.36).

Foi pelo filme True Story (Uma História Real-Uma História Simples) que com Teresa Vasconcelos (2000) pude compreender um pouco melhor alguns aspectos metodológicos de minha pesquisa. Sem dúvida algo como lançar luz sobre o efêmero.

A autora lança um olhar para seu papel como etnógrafa e aprende com Lynch que o ritmo de um cortador de relva é tudo de bom quando se opta em estar aqui, estar lá, estar com, estar.

O que entendo quando digo que o conceito que eu trabalhei, na escrita, foi o desejo, foi o acontecimento? Digo o que quero realmente dizer: foi o desejo que me levou para a aventura do pensamento, para acontecimentos que me permitiram a “visada sobre o mundo”. O desejo de uma escola pública de qualidade. De qualidade em todos os seus sentidos e não apenas humano, ou de infra-estrutura por exemplo.

Uma escola pública que já existe e que se mostra para você, se olhar demoradamente e claro que cheio de desejos. Facilita muito as coisas.

Eu me sinto na posição dos que desejam. Por isso mesmo acompanhada de Deleuze e de muitos outros autores, acontecimentos, encontros, professores, alunos, material didático, escola, conversas sobre tudo isso, em torno disso tudo. E, o que é melhor, sinto que não estou sozinha.

Essa pesquisa, que não começa nem termina, apenas dura, trouxe acontecimentos singulares, foi apenas mais uma realizada numa escola pública com um grupo de professores sobre formação de professores. Um aviso aos

---

<sup>60</sup> Teresa Vasconcelos utiliza-se do mesmo filme para pensar sobre seu papel como etnógrafa.

navegantes: ela foi isso sim, mas também muito mais e muito menos do que poderíamos imaginar para ela.

A sua escrita, esteve impregnada pela intensidade de meu encontro com a escola. Um encontro com uma escola bem diferente do que imaginava ou mesmo idealizava. Sei lá se baseada em lembranças da infância ou mesmo de um futuro “ideal”. Desconfio que estejam relacionadas é com o presente. O encontro instaura um presente, seja ele em que sentido for. O agenciamento é algo que provoca muitas desestabilizações.

Guardadas as devidas proporções, minha atração pela filosofia e por Deleuze em especial é uma maneira que encontro para humildemente fazer “[...]brotar acontecimentos, dando relevo para aquilo que em nosso cotidiano muitas vezes passa despercebido”. (Sílvia Gallo; 2003; p.62)

Não estive preocupada se tais acontecimentos são bons ou ruins. Captei neles o que imaginei tivessem potência criativa para estarem aqui presentes. Mesmo porque não desejo dizer – nem mesmo saberia – se são bons ou ruins em relação a quê. Nem estiveram aqui para funcionar como uma prova do “eu estive lá”. Estiveram porque são eles que movimentam a pesquisa, que me fazem entender um material didático hifenizado como algo territorializável. E que estava sendo desterritorializado pelos professores e reatorrializado por mim, por exemplo.

Tudo isso porque abri mão de pensar a pesquisa num plano de transcendência. Não há nada melhor a ser alcançado: melhores aulas, melhores condições de trabalho, melhores relacionamentos no trabalho. Mesmo por quem é que define o melhor e o pior? O que há é uma pesquisa que permite uma “visada de mundo” sobre a escola, professores, alunos, material didático, funcionários, sem ter a pretensão de instaurar verdades.

Ative-me a pequenos acontecimentos. O que eles tiveram de potência para permitir que o pensamento se movimentasse (não importando aqui para que direção!). É com Deleuze, com Sílvia Gallo, com Alberto Manguel, Saramago,

Maite, entre outros autores que não me lembro agora, que noto as nuances desses acontecimentos. Noto que eles “brotam” ou submergem sabe-se lá de onde!

Pode ser de uma lembrança minha, de um comentário do professor, da fala de um aluno, de um encontro entre dois siris na praia. Os acontecimentos não têm lugar nem tempo fixo para acontecer. Penso que essa maneira de encarar a pesquisa, uma pesquisa aventura, é que não rouba o brilho e o esplendor de cada um dos acontecimentos trazidos para cá.

Aliás, uma outra possibilidade trazida por Deleuze é que ele me permitiu ver algumas coisas que não desejava mesmo para a escola. Aliás, acho que não desejava para lugar nem coisa alguma. Mas é que como ele me permite ser uma pesquisadora caleidoscópica e erva, essas nuances que não me agradam são percebidas, mas logo há mais do que correr atrás. É claro que algumas das desagradáveis insistem em aparecer e então estão por aqui. Não lhes digo onde, pois seria facilitar demais as coisas...

Foram vários os momentos em sala de aula em que me deparava com acontecimentos que em muito me lembram o que Sílvio Gallo (2003) fala sobre o que chama de educação menor. *“A educação menor é uma aposta nas multiplicidades, que rizomaticamente se conectam e interconectam, gerando novas multiplicidades. Assim, todo ato singular se coletiviza e todo ato coletivo se singulariza. Num rizoma, as singularidades desenvolvem devires que implicam hecceidades. Não há sujeitos, não há objetos, não há ações centradas em um outro; há projetos, acontecimentos, individualizações sem sujeito. Todo projeto é coletivo. Todo valor é coletivo. Todo fracasso também”*. (p.84, com destaque do autor).

O que fazia Romeu em suas aulas se não um ato de resistência às políticas impostas? Que possibilidades surgiram em suas aulas quando ele se deixava invadir e as invadia? Invadia as leituras dos roteiros, invadia aulas de colegas, invadia o pensamento dos alunos e os fazia pensar.

Em momentos como esse é que me deparava com questões mais relacionadas ao material didático. Essa pesquisa me permitiu compreender que ele não é uno, que comporta modificações, que é hifenizado, enfim. Mas, posso

compreender também que nada nem ninguém garante o aprendizado. E isso eu confesso, não tinha experimentado tão de perto como agora.

Quando produzi o material, era como se o simples fato de um aluno ter-se deparado com ele, saberia tudo o que há sobre o lixo. Os diferentes tipos, as diferentes formas de disposição final, as responsabilidades do poder público no que se refere a essa disposição final. Mais ainda, teria ganho super poderes em relação ao lixo. Poderia escolher à vontade entre: Super defensor da separação dos materiais; Evite embalagens desnecessárias; Abaixo o lixão.

*“Ora, se a aprendizagem é algo que escapa, que foge ao controle, resistir é sempre possível. Desterritorializar os princípios, as normas da educação maior, gerando possibilidades de aprendizado insuspeitadas naquele contexto”.* (Sílvia Gallo; 2003; p.81)

Nos encontros com os alunos é que percebo essa aprendizagem como algo que nos escapa. Ou melhor, não se aprende tal qual eu esperava fosse o que aconteceria com o uso do material. Optei, então, em me perguntar em que locais os alunos mais entram na corrente do pensamento. Uma outra forma de pensar que a aprendizagem nos escapa, de buscar pelo que há, pelo movimento. Não basta o material didático conter esse ou aquele desejo expresso da forma que estiver.

Ao mesmo tempo, a presença do material didático hifenizado na aula trouxe inúmeras possibilidades de resistência e de escutas de diferenças que pairavam no ar. Encontrávamos brechas, em sala de aula ou não, para fazer emergir possibilidades que fugiam a qualquer controle. Aquilo não estava sobre nosso controle racional exclusivamente.

A presença do material didático em aula trouxe muitas possibilidades para essas resistências, para a produção e o surgimento da diferença. Uma característica marcante da educação menor é que ela *“[...] é rizomática, segmentada, fragmentária, não está preocupada com a instauração de nenhuma falsa totalidade. Não interessa à educação menor criar modelos, propor caminhos, impor soluções”* (Sílvia Gallo; 2003; p.82).

Pelas maneiras como posso notar nuances de uma educação menor se delineando em algumas das atividades dos professores que trabalharam comigo,

está longe de ser algo que possa, capturado, funcionar como uma base para modelo de qualquer coisa.

Muito me envaidece e anima notar que o uso do material didático funcionou como agenciador de uma educação menor, mas não foi apenas a presença do material didático. As relações que fomos estabelecendo possibilitaram tantos acontecimentos. Fossem com outras pessoas, e já não seriam os mesmos.

Romeu era o que mais nitidamente me parecia *“Educar com a fúria de um cão que cava seu buraco. Educar escavando o presente, militando na miséria do mundo, de dentro de nosso próprio deserto.”* (p.85). Era realmente uma característica muito peculiar sua. Uma marca que ele revelava a partir de nossa relação. É ele que me faz ver tantas ressonâncias com o texto de Sílvio Gallo.

Não fiz uma pesquisa que buscasse pela falta, mas acabo concordando com Deleuze quando ele dizia num entrevista a Antonio Negri em 1990, saber o que nos falta:

*“Acreditar no mundo é o que nos falta, nós perdemos completamente o mundo, nos desapossaram dele. Acreditar no mundo significa principalmente suscitar acontecimentos, mesmo pequenos, que escapem ao controle, ou engendrar novos espaços-tempos, mesmo de superfície ou volume reduzidos [...] É ao nível de cada tentativa que se avaliam a capacidade de resistência ou, ao contrário, a submissão a um controle.”* (Citado por Sílvio Gallo; 2003; p.156).

Nós, eu e o Antonio Carlos, acreditamos no mundo! É bonito sim! Tem muita coisa boa ainda. Quando vivi a pesquisa na escola pude ver isso sendo feito na escola, pelos professores, e também na pequena comunidade caçara que morei-habitei-saí e voltei tantas vezes...

Há lá a AMA Associação de Moradores da Almada que é um belo exemplo de motivos para se acreditar no mundo. A forma como a comunidade insere a problemática do lixo na vida de todos os moradores, turistas, desavisados em geral. É uma das praias mais limpas de Ubatuba e olha que há muitas praias por lá...

Não me mantive fixada na Associação como se fosse um “objeto” a mais na minha pesquisa, mesmo porque não há sujeitos e objetos aqui. Conviver com a

comunidade da Almada durante o período que estive em campo também possibilitou essa escrita experimental. Uma escrita que também não se fixa.

De pequenos acontecimentos é que essa dissertação é feita, todos eles suscitados pelo encontro com a escola. Sinto e desejo que com esta pesquisa coloquei alguns acontecimentos em marcha, alguns acontecimentos singulares, múltiplos, e que permitiram fugir de mecanismos de controle.



## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ABRAMOVICZ, A. e MELLO, R. R. (org.), **Educação: pesquisas e práticas**; Campinas/SP; Editora Papirus; 2000.
- ALLAIN, L. R. e WALISAKA, M. L. Y.; **Como tratar temas ambientais: o "lixo" numa abordagem reflexiva**; Revista Ciência & Ensino; nº 7; Campinas/SP; dezembro 1999.
- ALLIEZ, E. (org.); **Gilles Deleuze: uma vida filosófica**; coordenação da tradução de Ana Lúcia de Oliveira; São Paulo: Ed. 34; 2000; 560 p. (Coleção TRANS).
- ALMEIDA, M. J. P. M. e SOUZA, S. C.; **Possibilidades, equívocos e limites no trabalho do professor/pesquisador - enfoque em Ciências**; Investigações em Ensino de Ciências; V.1; nº 2; 1996.
- ALMEIDA, M. J. P. M.; O funcionamento das linguagens comum e matemática na visão de um cientista; In: **Atas do VII Encontro de Pesquisa em Ensino de Física**; Florianópolis; 2000; 9 p.
- ALMEIDA, M. J. P. M.; O texto escrito na divulgação em Física: enfoque na divulgação científica; In: Almeida, M. J. P. M e Silva, H. C. (orgs) **Linguagens, leituras e ensino de Ciências**; Campinas/SP; ALB; Mercado de Letras; 1998; p.53-68.
- ALVES, A. J.; A "revisão da bibliografia" em teses e dissertações: meus tipos inesquecíveis; **Caderno Pesquisa**; São Paulo/SP; nº 81; p.53-60; maio 1992.
- ALVES, N.; **Trajetória e Redes na formação de professores**; Rio de Janeiro/RJ; DP&A; 1998.
- ALVES, N. e GARCIA R. L. (orgs.); **O sentido da escola**; Rio de Janeiro/RJ; DP&A; 1999.
- AMORIM, A. C. R.; **Os olhares do caminhante nos territórios do ensino de Biologia**; Universidade Estadual de Campinas; Faculdade de Educação; Tese de Doutorado; 205 p.; 2000.

- AMORIM, A. C. R.; **Mapas desmontáveis: professores e alunos na produção de conhecimento escolar**; Trabalho apresentado na 23ª reunião anual da ANPED; Publicado em CD Room.
- AMORIM, A. C. R.; **Platôs, multiplicidade e criatividade na estética da produção do conhecimento escolar**; Trabalho apresentado na 25ª reunião anual da ANPED; publicado em CD Room.
- ANDRÉ, M. E. D. A.; Tendências atuais da pesquisa na escola; **Caderno CEDES**; v.18; n.43; Campinas/SP; Dezembro 1997.
- ANDRÉ, M. E. D. A.; Desafios da pesquisa sobre a prática pedagógica; In: **Anais II, V (1): 257-266 - IX ENDIPE**; Lindóia/SP; 1998.
- ANDRÉ, M. E. D. A.; **Etnografia da prática escolar**; Campinas/SP; Papirus; 2001; 6ª edição; Editora Papirus; Série Prática Pedagógica.
- ARANTES, A. A. (org.); **O espaço da diferença**; Campinas, SP: Papirus; 2000.
- BALLANTYNE, R. R. e PACKER, J. M.; Teaching and Learning in Environmental Education: developing environmental conceptions; **The Journal of Environmental Education**; vol. 27; no 2; p.25-32; 1996.
- BARCIOTTE, M. L.; **Coleta seletiva e minimização de resíduos sólidos urbanos: uma abordagem integradora**. São Paulo; 1994; 132 p. Tese (Doutorado em Saúde Pública); Faculdade de Saúde Pública; Universidade de São Paulo.
- BELLOUR, R. e EWALD, F.; Signos e Acontecimentos; p.9-30; Artigo extraído da revista "Magazine Littéraire"; n° 257; set./1988; tradução do francês por Ana Sacchetti; In: ESCOBAR, C. H. (org.); **Dossier Deleuze**; Rio de Janeiro: Hólon Editorial; 1991.
- BERRÍOS, M. R.; **O lixo domiciliar: a produção de resíduos sólidos residenciais em cidade de porte médio e a organização do espaço, o caso de Rio Claro**. Rio Claro; 1986; 175 p. Dissertação (Mestrado) Instituto de Geociências e Ciências Exatas, Universidade Estadual Paulista.
- BLAUTH, P.; Os resíduos educativos de programas de reciclagem; Seção Opinião; In: **Jornal da USP**; 8 a 14.08.1994.

- BONOTTO, D. M. B.; **A temática ambiental e o processo educativo: a integração de aspectos cognitivos e valorativos**; Rio Claro/SP; Centro de Estudos Ambientais (CEA); UNESP; 278 p.; 1998.
- BORDA, O. F.; Aspectos teóricos da pesquisa participante: considerações sobre o significado e o papel da ciência na participação popular; In: BRANDÃO, C. R. (org.); **Pesquisa participante**; 7ª edição; São Paulo/SP; Brasiliense; 1988.
- BRANDÃO, C. R.; **O que é educação**; Editora Brasiliensi S/A; Coleção Primeiros Passos; São Paulo/SP; 1984.
- BRANDÃO, C. R. (org.); **Pesquisa participante**; 7ª edição; São Paulo/SP; Brasiliense; 1988.
- CAINZOS, M.; O consumo como tema transversal; IN: BUSQUETS, D. M. e outros; **Temas transversais em educação**; São Paulo/SP; Editora Ática; 1997.
- CALDERONI, S.; O lixo que vira ouro; In: **Globo Ciência**; Agosto 1998; p.27-31.
- CALVINO; I.; **O castelo dos destinos cruzados**; tradução Ivo Barroso; São Paulo/SP; Companhia das Letras; 1991; 7ª reimpressão; 2001.
- CALVINO; I.; **As cosmicômicas**; tradução Ivo Barroso; São Paulo/SP; Companhia das Letras; 1992; 3ª reimpressão; 2000.
- CALVINO; I.; **Marcovaldo ou As estações da cidade**; tradução Nilson Moulin; São Paulo/SP; Companhia das Letras; 1994; 3ª reimpressão; 2001.
- CALVINO; I.; **Por que ler os clássicos**; tradução Nilson Moulin; São Paulo/SP; Companhia das Letras; 1993.
- CANADIAN COUNCIL OF MINISTERS OF THE ENVIRONMENT; **Municipal guide for the promotion of packaging reduction**; s/d.
- CANDAU; V. M. (org.); **Reinventar a escola**; Petrópolis/RJ; Vozes; 2000.
- CANDAU; V. M. (org.); **Linguagens, espaços e tempos no ensinar e aprender**; Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino (ENDIPE); Rio de Janeiro: DP&A; 2001. 2ª edição.
- CARVALHO, I. C. M.; **Educação, meio ambiente e cidadania**; in: Anais do 2º Congresso Nacional sobre Essências Nativas; p. 1081 à 1085; 29.03 à 03.04.92.

- CARVALHO, I. C. M.; **Em direção ao mundo da vida: interdisciplinaridade e educação ambiental**; Cadernos de Educação Ambiental; Brasília/DF; IPÊ Instituto de Pesquisas Ecológicas, 1998.
- CARVALHO, L.M.; **A temática ambiental e a escola de 1º. grau**; Tese de Doutorado; São Paulo/SP; 1989.
- CARVALHO, L. M.; **A temática ambiental e a formação de educadores**. IN: BICUDO, M.A.V. e SILVA, C.A.Jr.; Formação do Educador: dever do Estado, tarefa da Universidade - V.2; Seminários e Debates; Editora da Universidade Estadual Paulista; São Paulo/SP; 1996.
- CARVALHO, L. M.; Os trabalhos de campo como procedimento didático; IN: São Paulo (Estado); Secretaria do Meio Ambiente; Coordenadoria de Educação Ambiental; **Educação Ambiental - A qualidade das águas**; São Paulo; 1998.
- CHAUÍ, M.; **Convite a filosofia**; São Paulo/SP; Editora Ática; p.136-157.
- CLARKE, H. and RYAN, C.; Research Supervision as conversation; **International Journal of Qualitative Studies in Education**; p. 01-29; 09/10/2002.
- CLIFFORD, J.; **A experiência etnográfica: antropologia e literatura no Século XX**; organizado por José Reginaldo Santos Gonçalves; tradução Patrícia Farias; 2ª edição; Rio de Janeiro/RJ; Editora UFRJ; 2002.
- CLIFFORD, J.; Culturas viajantes; p.51-79; In: ARANTES, Antonio A. (org.); **O espaço da diferença**; Campinas, SP: Papyrus; 2000.
- CORAZZA, S.; **O que quer um currículo?: pesquisas pós-críticas em Educação**; Petrópolis/RJ; Vozes; 2001.
- CORTESÃO, L. e STOER, S. R.; Acerca do trabalho do professor: da tradução à produção do conhecimento no processo educativo; **Revista Brasileira de Educação**; mai/jun/jul/ago 1999; n° 11; p.33-45.
- COSTA, M. V. (org.); **O currículo nos limiões do contemporâneo**; Rio de Janeiro: DP&A; 2ª edição; 1999.
- COSTA, M. V. (org.); **A escola tem futuro?**; Rio de Janeiro: DP&A; 2003; 184 p.

- CRITON, P.; **A propósito de um curso do dia 20 de março de 1984 - O ritornelo e o galope**; In: ALLIEZ, Éric (org.); **Gilles Deleuze: uma vida filosófica**; coordenação da tradução de Ana Lúcia de Oliveira; São Paulo: Ed. 34; 2000; 560 p. (Coleção TRANS).
- CURI, S. R. C.; **A escritura nômade em Clarice Lispector**; Chapéco: Argos; 2001; 284 p.
- de CERTEAU, M.; **A invenção do cotidiano I - As artes do fazer**; São Paulo/SP; Editora Vozes; 1994.
- D'ALMEIDA, M. L. O. e VILHENA, A. (coord.); **Lixo municipal: manual de gerenciamento integrado**; 2ª edição; São Paulo/SP; IPT/CEMPRE; 2000.
- DELEUZE, G.; **Mil Platôs - capitalismo e esquizofrenia**, vol. 1; Gilles Deleuze, Félix Guatarri; tradução de Aurélio Gerra Neto e Célia Pinto Costa; São Paulo: Ed. 34; 1995; 96 p. (Coleção TRANS).
- DELEUZE, G.; **Mil Platôs - capitalismo e esquizofrenia**, vol. 4; Gilles Deleuze, Félix Guatarri; tradução de Suely Rolnik; São Paulo: Ed. 34; 1997; 176 p. (Coleção TRANS).
- DELEUZE, G. e PARNET, C.; **Diálogos**; tradução de Eloísa Araújo Ribeiro; São Paulo/SP; Editora Escuta; 1998.
- DELEUZE, G.; **Lógica do Sentido**; São Paulo: Perspectiva; 4ª edição - 2ª reimpressão; 2003.
- DIAS, S. O.; **Quando o conhecimento encorpa em tela: imagens de um encontro entre a escola e a universidade**; Dissertação de Mestrado; Faculdade de Educação; UNICAMP; 2002.
- DICKEL, A.; **Que sentido há em se falar em professor-pesquisador no contexto atual? Contribuições para o debate**; IN: **Cartografias do Trabalho Docente**; Campinas/SP; Editora Mercado das Letras/ALB; 1998.
- ELIAS, N.; **A Sociedade dos Indivíduos**; organizado por Michael Schröter; tradução Vera Ribeiro; revisão técnica e notas Renato Janine Ribeiro; Rio de Janeiro/RJ; Jorge Zahar Ed.; 1994.

- ELLIOTT, J.; Recolocando a pesquisa-ação em seu lugar original e próprio; in: **Cartografias do Trabalho Docente**; Campinas/SP; Editora Mercado das Letras/ALB; 1998.
- ERICKSON, F.; Metodos cualitativos de investigación sobre la enseñanza; IN: M. Wittrock; **La investigación de la enseñanza**; Barcelona; Paidós; 1989.
- ESCOBAR, C. H. (org.); **Dossier Deleuze**; Rio de Janeiro: Hólon Editorial; 1991.
- EZPELETA, J. & ROCKWELL, E.; **Pesquisa Participante**; (Traduzido por Francisco Salatiel de Alencar Barbosa); Cortez Editora e Editora Autores Associados; São Paulo/SP; 2ª edição; 1989; 93 p.
- FAZENDA, I. C. A. (org.); **A pesquisa em educação e as transformações do conhecimento**; Coleção Práxis; Papirus Editora; Campinas/SP; 1995.
- FOLEY, D. E.; Critical ethnography: the reflexive turn; **Qualitative Studies in Education** 2002, v. 15, n. 5, p. 469-490.
- FERNANDES, J. A.; **Produção, coleta e destino dos resíduos sólidos da cidade de Itajuba e da microrregião do Alto Sapucaí/MG - Uma proposta ecológica e econômica**; Dissertação de Mestrado; Instituto de Geociências e Ciências Exatas; UNESP; Rio Claro/SP; 1999.
- FERRAÇO, C. E.; **Currículos e conhecimentos em redes: as artes de dizer e escrever sobre as artes de fazer**; Trabalho apresentado na 24ª reunião da ANPED.
- GAJARDO, M.; **Pesquisa participante na América Latina**; São Paulo/SP; Brasiliense; 1986.
- GALLO, S.; Disciplinaridade e transversalidade; In; **Linguagens, espaços e tempos no ensinar e aprender**; Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino (ENDIPE); Rio de Janeiro/RJ; DP&A; 2ª edição; 2001; p.165-179.
- GALLO, S.; Transversalidade e educação: pensando uma educação não disciplinar; p.17-41; In: **O sentido da escola**; ALVES, N. e GARCIA, R. L. (orgs.); Rio de Janeiro/RJ; DP&A; 1999.

- GALLO, S.; Em torno de uma educação menor; p.169-178; p.47-57; In: **Educação & Realidade**; V. 27; n. 2; Dossiê Gilles Deleuze.
- GALLO, S.; **Deleuze & a Educação**; Belo Horizonte: Autêntica; 2003; 120 p.; (Pensadores e Educação, 3).
- GARCIA, R. L. e ALVES, N.; Atravessando fronteiras e descobrindo (mais uma vez) a complexidade do mundo; IN: ALVES, N. e GARCIA R. L. (Orgs.); **O sentido da escola**; Rio de Janeiro/RJ; DP&A; 1999.
- GAZZINELLI, M. F. et all; **Educação e participação dos atores sociais no desenvolvimento de modelo de gestão do lixo em zona rural de Minas Gerais**; Revista Educação e Sociedade; vol. 22, nº 74; Campinas/SP; 2001.
- GERALDI, C. M. G.; FIORENTINI, D.; PEREIRA, E. A. (orgs.); **Cartografias do Trabalho Docente**; Campinas/SP; Editora Mercado das Letras/ALB; 1998.
- GIORDAN, A., SOUCHON, C.; **La educación ambiental: guía práctica**; Sevilla; Díada Ed.; 1995; 227 p.; ( Coleccion Investigacion y Enseñansa; Série Fundamentos; 5).
- GOMES, I. F. M.; **Atividades de ensino em geografia e as questões ambientais – Uma experiência com alunos de oitavas séries do ensino fundamental**; Marília; 1998; 333 p.; Dissertação (Mestrado); Faculdade de Filosofia e Ciências; Universidade Estadual Paulista.
- GÓMES PÉREZ, A. I.; O pensamento prático do professor: a formação do professor como profissional reflexivo; In: NÓVOA, A. (coord.), **Os professores e a sua formação**; Lisboa - Portugal: Don Quixote; 1995
- GÓMES PÉREZ, A. I.; Compreender o ensino na escola: modelos metodológicos de investigação educativa; IN: SACRISTÁN, J. G. & GÓMES PÉREZ, A. I. **Compreender e transformar o ensino**; 4ª edição; Artmed Editora; Porto Alegre/RS; 2000.
- GONÇALVES, C. W. P.; **Os (des)caminhos do meio ambiente**; Editora Contexto; São Paulo/SP; 1989.

- GRIPPI, S.; **Lixo, reciclagem e sua história: guia para as prefeituras brasileiras**; Rio de Janeiro/RJ; Editora Interciência Ltda; 2001.
- GUATARRI, F. e ROLNIK, S.; **Micropolítica - Cartografias do Desejo**; 5ª edição; Pretrópolis/RJ; Editora Vozes; 1999.
- GUATARRI, F.; **As três ecologias**; tradução Maria Cristina F. Bittencourt; Campinas/SP; Papyrus; 1990.
- JORDASN, S. & YEOMANS, D.; Critical ethnography: problems in contemporary theory and practice; **British Journal of Sociology of Education**; Vol. 16; nº 3. P.389-408; 1995.
- KRAMER, S. e SOUZA, S. J. (orgs.); **Histórias de Professores: Leitura, escrita e pesquisa em educação**; Série Educação em Ação; São Paulo/SP; Editora Ática; 1996.
- KRAMER, S.; Escrita, experiência e formação - múltiplas possibilidades de criação e escrita; In: Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino (ENDIPE); **Linguagens, espaços e tempos no ensinar e aprender**; Rio de Janeiro/RJ; DP&A; 2ª edição; 2001; p.105-121.
- LARRAURI, M.; **El deseo según Gilles Deleuze**; Ilustraciones: Max; Tàdem Edicions; Filosofia para profanos nº 1; València; 2000.
- LARROSA, J.; **Nota sobre a experiência e o saber da experiência**; Jornal Leituras SNE; julho de 2001; nº 04; s/p. Textos-subsídios ao trabalho pedagógico das unidades da Rede Municipal de Educação de Campinas/FUMES.
- LARROSA, J.; **Pedagogia Profana: danças, piruetas e mascaradas**; 4ª edição; tradução de Alfredo Veiga-Neto; Belo Horizonte: Autêntica; 2001; 208p.
- LATOURE, B.; **A Esperança de Pandora: ensaios sobre a realidade dos estudos científicos**; Tradução de Gilson César Cardoso de Souza; Bauru/SP; EDUSC (Editora da Universidade do Sagrado Coração); Coleção Filosofia e Política; 2001.
- LATOURE, B.; Da fabricação à realidade - Pasteur e seu fermento do ácido láctico; In: LATOURE, Bruno; **A Esperança de Pandora: ensaios sobre a realidade dos**

- estudos científicos**; Tradução de Gilson César Cardoso de Souza; Bauru/SP; EDUSC (Editora da Universidade do Sagrado Coração); Coleção Filosofia e Política; 2001.
- LEME, P. C. S.; **Concepções de alunos de 5ª série sobre a problemática do lixo: bases para mudanças no ensino formal**; Universidade Federal de São Carlos; Dissertação de Mestrado; São Carlos/SP; 2000; 175 p.
- LOPES, A. R. C.; **Conhecimento escolar: ciências e cotidiano**; Editora da Universidade do Rio de Janeiro; Rio de Janeiro/RJ; 1999; 236 p.
- LÜDKE, M. e ANDRÉ, M.E.D.A.; **Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas**; Editora Pedagógica Universitária (EPU); São Paulo/SP; 1986.
- LUDCKE, M.; **O professor, seu saber e sua pesquisa**; Revista Educação e Sociedade; vol. 22, n° 74; 2001.
- MACEDO, E.; **Criar currículo no cotidiano**/Elisabeth Macedo, Inês Barbosa de Oliveria, Luiz Carlos Manhães; Nilda Alves (organizadora); São Paulo/SP; Cortes; 2002. – Série cultura, memória e currículo, V.1)
- MANGUEL, A.; **No bosque do espelho: ensaio sobre as palavras e o mundo**; tradução Pedro Maia Soares; São Paulo/SP; Companhia das Letras; 2000.
- MANZOCHI, L. M. P.; **Participação do ensino de Ecologia em uma Educação Ambiental voltada para a formação da cidadania: a situação das escolas de 2º grau no município de Campinas**; Campinas/SP; Instituto de Biociências; UNICAMP (dissertação de Mestrado); 1994.
- MARCELO, C.; **Pesquisa sobre a formação de professores: o conhecimento sobre aprender a ensinar**; Revista Brasileira de Educação; n° 9; set/out/nov/dez 1998.
- MARODIN, P. (org.); **Buquê de flores**; Porto Alegre: [s.ed.]; 2001; 48 p.
- MARQUES, M. O.; **Escrever é preciso: o princípio da pesquisa**; Ijuí/RS; Ed. UNIJUÍ; 1997; Coleção Educação.
- MATTOSO, A Q., **Diagnóstico Sócio-Econômico e Fundiário**; Núcleo Picinguaba; Parque Estadual da Serra do Mar; 1994.

- MEMBIELA, P. *et al*; Student's preconceptions about urban environmental problems and solid waste; **The Journal of Environmental Education**; 24 (2); 30-34; 1993.
- MENEZES, L. C.; **Formação continuada de professores de ciências no âmbito Ibero-Americano**; Coleção Formação de Professores; Editora Autores Associados; São Paulo/SP; 1996.
- MESSIAS, M. G. M.; **Aventurando-se no conhecimento: a construção de uma partitura "porvir"**. Texto apresentado na 24ª reunião anual da ANPED.
- MIZUKAMI, M. G. N.; **Ensino - as abordagens do processo**; Editora Pedagógica e Universitária Ltda (EPU); São Paulo/SP; 1986.
- MIZUKAMI, M. G. N.; Casos de ensino e aprendizagem profissional da docência; IN: ABRAMOVICZ, A. e MELLO, R. R. (org.), **Educação: pesquisas e práticas**; Campinas/SP; Editora Papirus; 2000.
- MONTEIRO, A. M. F.C.; Professores: entre saberes e práticas; **Educação & Sociedade**; v. 22; n° 74; Campinas/SP; abril de 2001.
- MOREIRA, A. F. B. (org); **Conhecimento educacional e formação do professor: questões atuais**; Coleção Magistério: formação e trabalho pedagógico; 2ª edição; Papirus Editora; Campinas/SP; 1995.
- MOREIRA, A. F. B.; A escola poderia avançar um pouco no sentido de melhorar a dor de tanta gente; p. 53-80; In: COSTA, Marisa Vorraber (org.); **A escola tem futuro?**; Rio de Janeiro: DP&A; 2003; 184 p.
- MOREIRA, A. F. B.; Conhecimento, educação e contemporaneidade; **Cad. Pesq.**; nov. 2002; n° 117; p.09-11.
- MOREIRA, A. F. B.; Currículo, diferença cultural e diálogo; **Educ. Soc.**; ago.2002; vol. 23; n° 79; p.15-38.
- MOREIRA, A. F. B.; O campo do currículo no Brasil: construção no contexto da ANPED; **Cad. Pesq.**; nov. 2002; n° 117; p.81-101.

- MOREIRA, A. F.; Menino entre árvores e lianas - aprendizagem do mundo e das plantas pelas crianças nulus (Guiné-Bissau); **Educação, Sociedade & Culturas**; n° 7; 1997; 75-108.
- MOURA, M. O.; **A atividade de ensino como unidade formadora**; São Paulo/SP; Faculdade de Educação; USP; 1994; p. 1-8 (folheto).
- MOYSES, M. A. A., GERALDI, J. W. e COLLARES, C. A. L.; As aventuras do conhecer: da transmissão à interlocução; **Educ. Soc.**; abr. 2002; vol. 23; n° 78; p. 91-116.
- NOVAES, A. (org.); **O Homem-Máquina: A ciência manipula o corpo**; São Paulo: Companhia das Letras; 2003.
- NÓVOA, A. (coord.), **Os professores e a sua formação**; Lisboa - Portugal: Don Quixote; 1995.
- NÓVOA, A.; Formação de professores e profissão docente; In: NÓVOA, A. (coord.), **Os professores e a sua formação**; Lisboa - Portugal: Don Quixote; 1995.
- NUNES, C. M. F.; **Saberes docentes e formação de professores: um breve panorama da pesquisa brasileira**; Revista Educação e Sociedade; vol. 22, n° 74; Campinas/SP; 2001.
- OBERG, A. A., MCCUTCHEON, G. This issue: Teacher as Researcher. *Theory into Practice*, 29( 3): 142, 1990.
- OLIVERIA Jr., W. M.; Rio acima: percursos pelo filme Apocalipse Now; **Educ. Soc.**; vol. 23; n° 78; Campinas; abr. 2002.
- OLIVEIRA, A. C. B.; **Qual a sua formação professor?**; Editora Papirus; Campinas/SP; 1999. Coleção Magistério, Formação e Trabalho Pedagógico.
- OLIVEIRA, I. B. e ALVES, N. (orgs.); **Pesquisa no/do cotidiano das escolas - sobre redes de saberes**; Rio de Janeiro/RJ; DP&A; 2002; 2ª edição.
- OLIVEIRA, L. A.; Biontes, Bióides e Borgues; p. 139-173; In: NOVAES, A. (org.); **O Homem-Máquina: A ciência manipula o corpo**; São Paulo: Companhia das Letras; 2003.

- ORLANDI, E. P.; **Análise de Discurso**; Campinas/SP; Editora Pontes; p.59-92; 1999.
- ORLANDI, E. P.; **Paráfrase e polissemia - A fluidez nos limites do simbólico**; *Rua*; Campinas/SP; 4: 9-19; 1998.
- PAIS, J. M.; **Nas Rotas do Quotidiano**; Revista Crítica de Ciências Sociais; nº 37; junho 1993; p.105-115.
- PEACE CHILD INTERNATIONAL; **Missão Terra - o resgate do planeta, Agenda 21 feita por crianças e jovens**; em Associação com a Organização da Nações Unidas; 1994.
- PELLIZZARI, D.; **O livro das cousas que acontecem: fábulas metarrealistas**; Porto Alegre: Livros do Mal; 2002; 120 p.
- PEREIRA, E.M.A.; Professor como pesquisador: questões atuais; in: **Cartografias do Trabalho Docente**; Campinas/SP; Editora Mercado das Letras/ALB; 1998.
- PEREIRA, E. M. A.; Professor como pesquisador: o enfoque da pesquisa-ação na prática docente; In: **Cartografias do Trabalho Docente**; Campinas/SP; Editora Mercado das Letras/ALB; 1998.
- PITOLLI, A. M. S. e CARVALHO, L. M. de; **Proposta de um plano de educação ambiental com ênfase na questão dos resíduos sólidos para a comunidade caiçara de Camburi, Ubatuba/SP**; Iniciação Científica; Instituto de Biociências; Departamento de Educação; UNESP; Rio Claro/SP; 1998.
- PITOLLI, A. M. S. e CARVALHO, L. M. de; **Educação ambiental e resíduos sólidos: uma aproximação da questão do saber escolar**; Monografia de Especialização; Instituto de Biociências; Departamento de Educação; UNESP; Rio Claro/SP; 2001.
- POSSENTI, S.; Notas sobre linguagem comum e linguagem científica; In: **Cadernos CEDES**; ano XVIII, no. 41; julho/97; p.9-24.
- PRADO FILHO, J. F.; Lixo urbano: formas de disposição no ambiente; **Revista de Geografia**; São Paulo; n.10, p.75-92; 1991.

- RAJCHMAN, J.; Lógica do sentido, ética do acontecimento; p.56-60; Artigo extraído da revista "Magazine Littéraire"; nº 257; set./1988; tradução do francês por Ana Sacchetti; In: ESCOBAR, Carlos Henrique (org.); **Dossier Deleuze**; Rio de Janeiro: Hólon Editorial; 1991.
- REIGOTA, M.; Educación Ambiental: autonomia, cidadania y justicia social; **Formación Ambiental**; vol. 10; no 22; ferrero/junio 1998.
- RODRIGUES, A. M.; **Produção e Consumo do e no Espaço - Problemática Ambiental Urbana**; Editora Hucitec; São Paulo/SP; 1998.
- RODRIGUES, E. P. F.; **Plano de Gestão**; Parque Estadual da Serra do Mar; Ubatuba/SP; **Relatório da Caracterização Sócio Ambiental**; Núcleo Picinguaba; junho/1997.
- ROLNIK, S.; Pensamento, corpo e devir. Uma perspectiva ético/estético/política no trabalho acadêmico; In: **Cadernos de Subjetividade**; Núcleo de Estudos e Pesquisas de Subjetividade do Programa em Psicologia Clínica da PUC São Paulo; V.1; nº 2; São Paulo/SP; 1993; p.241-251.
- ROLNIK, S.; **Viciados em Identidade**; Elipse; p.18-22; mimeo.
- ROLNIK, S.; **O mal estar da diferença**. São Paulo: PUC, 1995. 6p. (mimeo.)
- ROLNIK, S.; Uma insólita viagem à subjetividade - Fronteiras com a ética e a cultura; In: LINS; Daniel (org.); **Cultura e subjetividades: saberes nômades**; Campinas/SP; Papirus; 1997.
- ROLNIK, S.; **Despachos no museu: sabe-se lá o que vai acontecer...**; São Paulo: Perspec.; jul/set 2001; nº 3; p.03-09.
- SACRISTÁN, J. G. & GÓMES PÉREZ, A. I.; **Comprender e transformar o ensino**; 4ª edição; Artmed Editora; Porto Alegre/RS; 2000.
- SAMPAIO, M. M. F.; **Um gosto amargo de escola - relações entre currículo, ensino e fracasso escolar**; São Paulo/SP; EDUCA; 1998.
- SANTOS, B. S.; Um discurso sobre as ciências; Porto/Portugal; Edições Afrontamento; 12ª edição; janeiro 2001.

- SÃO PAULO (Estado); Coordenadoria de Educação Ambiental; Secretaria do Meio Ambiente; Fantoches e outras histórias: um projeto de arte educação ambiental; Série Arte-Educação; 1992.
- SÃO PAULO (Estado); Secretaria do Meio Ambiente; Coordenadoria de Educação Ambiental; **Resíduos Sólidos e Meio Ambiente no Estado de São Paulo**; Série Seminários e Debates; Outubro/1993.
- SÃO PAULO (Estado). Secretaria do Meio Ambiente. Coordenadoria de Educação Ambiental. **Educação Ambiental na Escola Pública**; Cromoset Gráfica e Editora Ltda; 1994.
- SÃO PAULO (Estado); Parque Estadual da Serra do Mar; Núcleo Picinguaba; **Diagnóstico Sócio-Econômico e Fundiário**; Ubatuba/SP; 1994.
- SÃO PAULO (Estado); Coordenadoria de Educação Ambiental; Secretaria do Meio Ambiente; **Guia didático sobre o lixo no mar**; Tradução adaptada de material da EPA (Environmental Protection Agency); 1997; São Paulo/SP.
- SARAMAGO, J.; **A caverna**; São Paulo: Companhia das Letras; 2000.
- SARAMAGO, J.; **O homem duplicado**; São Paulo: Companhia das Letras; 2002.
- SAVIANI, N.; **Saber escolar, currículo e didática: problemas da unidade conteúdo/método no processo pedagógico**; 3ª edição revista; Campinas/SP; Coleção Educação Contemporânea; Editora Autores Associados; 2000.
- SILVA, A. M. C.; A formação contínua de professores: uma reflexão sobre as práticas e as práticas de reflexão em formação; **Revista Educação e Sociedade**; vol. 21, nº 72; Campinas/SP; 2000.
- SILVA, H. C. e ALMEIDA, M. J. P. M.; Condições de produção da leitura em aulas de Física no ensino médio: um estudo de caso; In: Almeida, M. J. P. M e Silva, H. C. (orgs) **Linguagens, leituras e ensino de Ciências**; Campinas/SP; ALB; Mercado de Letras; 1998; p.131-162.
- SILVA, E.; **Resíduos Sólidos no Refeitório Universitário UNESP Rio Claro e a percepção dos usuários**; Trabalho de Formatura; Instituto de Biociências; UNESP, Rio Claro; 1999.

- SILVA, T. T. da; Dr. Nietzsche, curricularista - com uma pequena ajuda do Professor Deleuze; In: MOREIRA, A. F. B. e MACEDO, E. F.(orgs.); **Currículo, Práticas Pedagógicas e Identidades**; Porto/Portugal; Porto Editora Ltda; 2002.
- SILVA, T. T. da; Identidade e diferença: impertinências; **Educ. Soc.**; ago. 2002; vol.23; n° 79; p.65-66; ISSN 0101-7330.
- SILVA, T. T.; A arte do encontro e da composição: Spinoza + Currículo + Deleuze; p.47-57; In: **Educação & Realidade**; V. 27; n. 2; Dossiê Gilles Deleuze.
- SIMÕES, E.; **Uma educação ambiental possível: a natureza do programa da Ilha**; Dissertação de Mestrado; Pontifícia Universidade Católica de São Paulo-PUC/SP; São Paulo/SP; 1995.
- SMITH, J. M. e EORS, S.; Linguagem e vida; In: MURPHY, M. P. e O'NEILL, L. A. J.; **O que é a vida? 50 anos depois especulações sobre o futuro**; Editora UNESP; Cambridge Press; 1997; p.82-94.
- SCHÖN, D. A.; Formar professores como profissionais reflexivos; In: NÓVOA, A. (coord.), **Os professores e a sua formação**; Lisboa - Portugal: Don Quixote; 1995.
- TAMAIÓ, I.; **A mediação do professor na construção do conceito de natureza: uma experiência em educação ambiental na Serra da Cantareira e Favela do Flamengo - São Paulo/SP**; Dissertação de Mestrado; Universidade Estadual de Campinas/UNICAMP; Instituto de Geociências; Campinas/SP; Fevereiro 2000.
- TARDIFF, M.; Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários: elementos para uma epistemologia da prática profissional dos professores e suas conseqüências em relação à formação para o magistério; **Revista Brasileira de Educação**; jan/fev/mar/abr; 2000; n° 13; p.05-24.
- TAVEIRA, E. B.; A pesquisa do/no cotidiano e suas múltiplas possibilidades de representação; (p.109-129); in: Oliveira, Inês Barbosa de e Alves, Nilda; **Pesquisa no/do cotidiano das escolas - sobre redes de saberes**; Rio de Janeiro/RJ; DP&A, 2ª edição.

- UNITED STATES ENVIRONMENTAL PROTECTION AGENCY; Solid waste and emergency responses; **Let's reduce and recycle: Curriculum for solid waste awareness**; August 1990.
- VADEMARIM, V. V.; O discurso pedagógico como forma de transmissão do conhecimento; **Caderno CEDES**; v.19; n° 44; Campinas/SP; abril 1998.
- VASCONCELOS, G. A. N.; **Como me fiz professora**; [ilustrações Ricardo Goulart]; Rio de Janeiro/RJ; DP&A; 2000.
- VEIGA-NETO, A.; De geometrias, currículos e diferenças; **Educ. Soc.**; ago. 2002; vol. 23; n° 79; p.163-186.
- VEIGA-NETO, A.; Pensar a escola como uma instituição que pelo menos garanta a manutenção das conquistas fundamentais da Modernidade; p.103-126; In: COSTA, Marisa Vorraber (org.); **A escola tem futuro?**; Rio de Janeiro: DP&A; 2003; 184 p.
- VASCONCELOS, T.; Ao ritmo de um cortador de relva: entre o "estar lá" e o "estar aqui", o "estar com" - Dilemas e complexidades da etnografia em caminhos pós-modernos de multivocalidade; **Educação, Sociedade & Culturas**; n° 14; 2000; 37-58.
- VELLOSO, J.; **Pesquisa educacional na América Latina: tendências, necessidades e desafios**; Caderno Pesquisa; São Paulo/SP; n° 81; p.5-21; maio 1992.
- VIVEIROS, M.; Lixo é inclusão social para 20 mil em SP; Folha Cotidiano; In: **Jornal Folha de São Paulo**; Domingo, 20 de maio de 2001.
- WEXLER, P.; Education: from postmodernism to Ethnography of being; **Journal of Curriculum Theorizing**; Fall, 2001; p. 9-22.
- WUNDER, A.; **"Encontro de Águas" na Barra do Ribeira: imagens entre experiências e identidades na escola**; Dissertação de Mestrado; Faculdade de Educação; UNICAMP; 2002.
- ZEICHNER, K. M.; **A formação reflexiva de professores: idéias e práticas**; Lisboa - Portugal; Educa; 1993.

ZOURABICHVILI, F.; Deleuze e o possível (sobre o involuntarismo na política); p. 333-355; tradução de Maria Cristina Franco Ferraz; ALLIEZ, Éric (org.); **Gilles Deleuze: uma vida filosófica**; coordenação da tradução de Ana Lúcia de Oliveira; São Paulo: Ed. 34; 2000; 560 p. (Coleção TRANS).



## **ANEXO 1**



## ANEXO 1

Início agora, acompanhada de perto pelo texto de Suely Rolnik, uma inusitada viagem ao mundo da subjetividade. Aceito o convite da viagem, pois desejo conhecer mais um pouco sobre a subjetividade. A viagem é direcionada pela curiosidade dela de conhecer as regiões fronteiriças da subjetividade com a ética e com a cultura. Por ser uma viagem longa e inusitada, Suely a divide em 7 etapas. Bem vindos e boa viagem!

### 1ª etapa

Ainda estamos distraídos e nossa viagem também é distraída. Isso nos possibilita vislumbrar a subjetividade como o perfil de um modo de ser (de pensar, de agir, de sonhar, de amar ...) “... que recorta o espaço, formando um interior e um exterior” (p.25).

Esse olhar desatento e distraído vê na pele que traça esse perfil uma superfície compacta e uma certa quietude. Com esse olhar, podemos até pensar que esse perfil, e mais, que esse interior e esse exterior são imutáveis. Partiremos então para a nossa segunda etapa.

### 2ª etapa

Para essa etapa, nosso olho é convocado a ter uma certa potencialidade (qualificada por Suely de “vibrátil”). Isso faz com que nosso olho “... seja tocado pela força do que vê” (p.26). Dessa forma, fica até fácil perceber que a densidade dessa pele é ilusória e o perfil que ela envolve e delinea é efêmero.

Notamos que a pele é um tecido vivo e móvel, feito de forças/fluxos que compõe os meios variáveis que habitam a subjetividade. Dentre esses meios, Suely cita: o profissional, o familiar, o sexual, o econômico, o político, o cultural, o informático, o turístico ...

Esses meios variam ao longo do tempo e, mais ainda, “... fazem entre si diferentes combinações, outras forças entram constantemente em jogo, vão misturar-se às já existentes, numa dinâmica incessante de atração e repulsão” (p.26).

Na pele formam-se “constelações” as mais diversas e que se acumulam até que “... um diagrama inusitado de relações de força se configure” (p.26). Nessa altura, podemos perceber pelo nosso olhar vibrátil que há algo fora do lugar ou mesmo fora de foco. Já vemos uma certa inquietação na pele.

Como nessa etapa da viagem não nos é permitido notar muito mais que isso, passamos então para a terceira etapa.

3ª etapa:

Nela somos convocados a recorrer a um artifício incomum: estenderemos a pele, desfazendo o perfil original e transformando-a numa superfície plana. Assim, nosso olhar vibrátil irá presenciar a pele reagindo “... ao incômodo causado pelo novo diagrama: ela se dobra, fazendo uma espécie de curvatura” (p.26).

Isso causa surpresa. Nos surpreendemos ao perceber que emerge do interior dessa nova dobra “... o cenário de todo um modo de existência” (p.26). Reencontramos nessa dobra nova um perfil de subjetividades que, no entanto, é diferente daquele que vimos na primeira etapa dessa viagem.

Justamente pelas descobertas dessa terceira etapa nos fascinarem, demoramos mais nela. Acontece que numa sucessão muito forte, outros fluxos entram na composição da pele, e também outros diagramas de relações de força. A pele se curva de novo a cada diagrama formado.

É algo muito dinâmico: onde antes havia uma dobra, não há mais. A pele novamente se estende, ao mesmo tempo em que se curva em outro lugar de um jeito diferente. Em outras palavras, enquanto um perfil se dilui, outro já se esboça. “O que fica claro é que cada modo de existência é uma dobra da pele que delinea o perfil de uma determinada figura de subjetividade” (p.27).

Agora que alcançamos esse novo entendimento, podemos partir para a quarta etapa da viagem.

#### 4ª etapa

Essa etapa é muito importante pois é onde poderemos atentar de que é feito afinal o *"... dentro e o fora de cada figura da subjetividade que se esboça"* (p.27). Uma percepção que temos aqui graças ao olhar vibrátil, é que o dentro e o fora não são *"... meros espaços, separados por uma pele compacta que delinea um perfil de uma vez por todas"* (p.27).

Notamos um tanto perplexos que eles (dentro e fora) são indissociáveis e inconciliáveis: o dentro detém o fora e o fora desmancha o dentro! Como? Sigamos nossa viagem pelas seguintes definições de dentro e fora.

Dentro: uma desintensificação do movimento das forças do fora. Essas forças estariam temporariamente cristalizadas *"... num determinado diagrama que ganha corpo numa figura com seu microcosmo"* (p.27).

Fora: aqui há uma permanente agitação de forças, o que acaba por desfazer *"... a dobra e seu dentro, diluindo a figura atual da subjetividade até que outra se profile"* (p.27).

Mais perplexos ainda, percebemos que o dentro é apenas uma dobra de pele, e a pele não é nada mais que o fora do dentro. Então, a cada vez que um novo diagrama se compõe na pele, a figura que antes ele compunha é puxada para fora de si mesma, o que inevitavelmente forma uma outra figura.

Suely muito bem nos lembra que *"É só nesse sentido que podemos falar num dentro e num fora da subjetividade: o movimento de forças é o fora de todos e quaisquer dentro, pois ele faz com que cada figura saia de si mesma e se torne outra. O fora é um 'sempre outro do dentro', seu dever"* (p.27).

Fora e dentro, nessa altura de nossa viagem, não têm mesmo nada a ver com meros espaços. Aliás, muito pelo contrário, o fora é uma nascente de linhas de tempo. E, essas linhas se fazem *"ao sabor do acaso"*. E, cada uma delas que se lança, *"... é uma dobra que se concretiza e se espacializa num território de existência, seu dentro"* (p.27).

Entretanto, nem o fato de se concretizar ou se espacializar tem o poder de esgotar *"a nascente"*. Isto é, outras linhas de tempo são produzidas na *"... pele desse dentro e acabarão por desfaze-lo"* (p.28).

Podemos perceber por enquanto que a duração de cada figura e seu dentro é a mesma da linha de tempo que a desenhou. Dessa forma avançamos um pouco e

chegamos a compreensão de que “... o fora/nascente, esse plano de forças, é ilimitado; ao passo que os dentro que se concretizam ou espacializam em territórios de existência são sempre finitos” (p.28).

Pelo que nos é possível ver até essa etapa da viagem, temos a mais nítida impressão de que o processo flui tranqüilo, como “água corrente”. Para compreendermos quando, quanto e de que modo ele flui de fato, será necessário partirmos para a quinta etapa dessa viagem.

#### 5ª etapa

Nessa etapa, será necessário um outro artifício: soltar a pele até então distendida pois “... precisamos acompanhar a pele traçando ao vivo o contorno das diferentes figuras da subjetividade” (p.28). É claro que imediatamente notamos que a viagem se complica um pouco.

Os processos de formação e dissolução de figuras fluem mais em certas subjetividades do que em outras. O exemplo dado aqui por Suely é a subjetividade do artista. Isso porque esses “grandes criadores culturais” têm uma certa tendência à “.. suportar a vertigem da desestabilização provocada por uma relação de forças inusitadas. (...) Especialmente capazes também de fazer uma dobra impulsionada por esse novo diagrama, como se sua pele reagisse mais rapidamente do que as demais ao desassossego que ele provoca” (p.28-29).

O artista materializa esse diagrama que vibra em sua pele através (pela criação de) sua obra, “... sem por isso corporifica-lo necessariamente em alguma nova figura de sua subjetividade, a qual, diga-se de passagem, pode ser das mais travadas” (p.29).

Parece então, ao que tudo indica, que “... é primeiro em microuniversos culturais e artísticos que relações de força inéditas ganham corpo e, junto com um corpo, sentido e valor. Esses microuniversos constituem cartografias – musicais, visuais, cinematográficas, teatrais, arquitetônicas, literárias, filosóficas, etc – do ambiente sensível instaurado pelo novo diagrama” (p.29).

Essas cartografias servem então como guias que ficam à disposição do coletivo afetado por esse ambiente. Como guias, auxiliam esse modo coletivo de circular por suas paisagens desconhecidas. A viagem aqui pede uma pausa.

Tudo indica que topamos com uma confluência das paisagens da subjetividade e da cultura. É certo que existem outras, mas o que podemos

vislumbrar daqui é que sempre que uma dobra se faz, delinea-se um perfil subjetivo e um perfil cultural. *“Não há subjetividade sem uma cartografia cultural que lhe sirva de guia; e, reciprocamente, não há cultura sem um certo modo de subjetivação que funcione segundo seu perfil. A rigor, é impossível dissociar essas paisagens”* (p.29).

Aqui acaba nossa pausa. Ufa! Podemos ir para a sexta etapa da viagem, onde retomaremos nossa exploração anterior: *“Quando, quanto e como fluem os processos de formação e desmancho de figuras”* (p.29).

#### 6ª etapa

É claro que não existem apenas subjetividades artistas, e o processo não flui sempre tão facilmente assim. Aliás, o que acontece normalmente é que ele se interrompe em vários pontos e de várias maneiras. A modalidade de interrupção que mais se apresenta a nosso olhar, Suely chama de *“toxicomania de identidade”*, e se plorifera de forma intensa em qualquer lugar do mundo.

Isso independente de categorias como país, classe social, sexo, faixa etária, cor de pele, raça, etnia, religião, ideologia, etc.

Aliás, pertencer a uma dessas categorias é uma oportunidade das boas para ceder ao vício de reivindicar uma identidade. Esse vício é considerado *“politicamente correto”* além de sem beneficiar de amplo respaldo social. *“O viciado em identidade tem horror ao turbilhão das linhas de tempo em sua pele”* (p.30).

Num estado vertiginoso provocado pelos efeitos do fora, se sente a tal ponto ameaçado e amedrontado que para sobreviver tenta se anestésiar, permitindo que vibre em sua pele apenas as intensidades do fora que não coloquem em risco sua suposta identidade. Reprime os efeitos do fora no corpo e tem a ilusão de que desacelera o processo. *“Mas, como é impossível impedir a formação de diagramas de força, o estado de estranhamento que tais diagramas provocam acaba se reinstaurando em sua subjetividade apesar da anestesia”* (p.30).

Esse viciado em identidade *“... se vê obrigado a consumir algum tipo de droga se quiser manter a miragem de uma suposta identidade”* (p.30). E, ele tem algumas opções, como que vive dois momentos. Num primeiro momento, ainda tem alguma esperança de

permanecer na mesma dobra, e procura restabelecer sua identidade abalada pelos novos diagramas. Suely afirma que nesse momento, o suposto viciado em identidade, abalado, apela para “fórmulas mágicas de toda espécie”: anjos, cocaína, antidepressivos e outras drogas mais.

Um outro momento que ele vive é aquele em que perde toda esperança de permanecer na mesma dobra. Porém, prefere ainda a permanência e para isso toma algumas doses do que Suely chama de “identidade *prêt-à-porter*”, uma droga “... disponível em profusão no mercado da mídia, sob todas as formas e para todos os gostos” (p.30).

Define essa “identidade *prêt-à-porter*” como “.. as miragens de personagens globalizados, vencedores e invencíveis, envoltos por uma aura de incansável glamour, que habitam as etéreas ondas sonoras e visuais da mídia; personagens que parecem pairar acima das turbulências do vivo e da finitude de suas figuras” (p.30).

O viciado em identidade acaba mimetizando um desses personagens imaginários, só que nunca chega lá. Por que? Lembrem-se, lá é só uma miragem! E, por não chegar lá, entra em um círculo vicioso infernal. “... quanto mais se frustra, mais corre atrás; e quanto mais desorientado, estressado, ansioso, perseguido, culpado, deprimido, em pânico, mais ele se droga” (p.31).

Quando cheguei aqui na leitura do texto de Suely, quase que imaginei o fim da viagem, mas lembrei-me que são sete as etapas e ainda estamos na sexta. Parece que ela (Suely), sentiu algo parecido ao chegar nessa etapa. Vejam só o que diz: “Ufa, aqui a paisagem escureceu sensivelmente; o ar ficou tão carregado que mal se consegue respirar. É como se a vida estivesse definhando. Coloca-se então uma questão ética: a potência criadora da vida encontra-se em perigo” (p.31).

Precisamos de uma nova pausa antes de ir para a sétima etapa. É que ela nos leva a uma outra confluência, onde há um encontro de paisagens: da subjetividade e da ética. O território da ética é formado pela relação que cada um de nós estabelece com a idéia de serem inconciliáveis os diagramas de força em ilimitado movimento e os mundos criados por essas forças serem finitos. Ou, dito de outra forma, as relações que estabelecemos com nossa própria finitude, já que isso nos desestabiliza.

*“A experiência da desestabilização, reiteradamente repetida ao longo de toda nossa existência, é efeito de um processo que nunca pára e que faz da subjetividade ‘um sempre outro’, ‘um si e não si ao mesmo tempo’” (p.31).*

Uma pergunta inevitável: O que isso tudo tem a ver com a ética? É que essa desestabilização causa um certo mal-estar, e as formas como reagimos a ele (o mal-estar) permite ou não que a vida *“... possa fluir e afirmar-se em sua potência criadora” (p.31).* Aqui podemos *“despausar”* (sair da pausa) e partir para a sétima e última etapa dessa viagem.

### 7ª etapa

São muitas as formas de lidar com isso (ou reagir a esse mal-estar). Uma delas é nega-lo simplesmente. *“É quando se acredita que dentro é um espaço dado cujo equilíbrio poderá ser encontrado, bastando para isso alguns truques; e, no dia em que se conseguir essa proeza, ter-se-á a felicidade de ficar bovinamente instalado nesse dentro para sempre” (p.31-32).*

Negar esse mal-estar é quase como retornar a primeira etapa da viagem, quando imaginávamos um perfil imutável que delineava um exterior e um interior também imutáveis lembram-se?

Pela perspectiva de uma subjetividade viciada em identidade (com tendência a se fechar em sua dobra), fora e dentro ficam reduzidos a uma visão espacial apenas. E, isso não permite pensar a produção do novo. Explicando: já que a subjetividade é tão somente um espaço interno que forma um par do oposto com o exterior *“... numa relação de causalidade – na melhor das hipóteses, dialética – tudo está dado desde sempre e para sempre, e não há como pensar a mudança” (p.32).*

Suely nos alerta que essa concepção está baseada, como já deu pra perceber de leve, em domesticar os efeitos das forças do fora na pele: *“... anula-se o estado de estranhamento provocado pela condição de desconhecido de seus diagramas; neutralizam-se assim seus efeitos disruptivos. Definitivamente, essa posição é muito comprometedora do ponto de vista ético”.* (p.32).

Porém, há uma outra forma de lidar com esse mal-estar. Essa forma seria então uma tentativa de *“... aliar-se com as forças da processualidade” (p.32).* Isso pode ser possível (ser feito) identificando os pontos de desestabilização das formas

instituídas. Esses pontos são justamente os que anunciam tanto a sua própria finitude, como a produção de outras formas.

*“Essa aliança depende – mais do que qualquer outro tipo de aprendizado – de estar à escuta do mal-estar mobilizado pela desestabilização em nós mesmos, da capacidade de suportá-lo e de improvisar formas que dêem sentido e valor àquilo que essa incômoda sensação nos sopra. Aqui já não se trata de alucinar um dentro para sempre feliz, mas, sim, de criar condições para realizar a conquista de uma certa serenidade no sempre devir outro” (p.32-33).*

Isso não é tarefa fácil. Muito pelo contrário, trata-se de uma grande empreitada! E, para concretizá-la, *“... é imprescindível estarmos atentos com a produção cultural, para nos provermos de recursos cartográficos que nos ajudem a inventar formas mais de acordo como o que os novos diagramas exigem” (p.33).*

Caso contrário, é como se nossas cartografias passassem *“... ao largo das mudanças já ocorridas na paisagem subjetiva contemporânea” (p.33).* Essa atitude poderia provavelmente interromper o fluxo e impedir que *“... novas correlações de força encontrem vias de concretização” (p.33).*

Estamos quase chegando ao fim de nossa insólita viagem, mas Suely ainda faz um último comentário que cabe muito bem nesse final. Isso por que afinal chegamos onde queríamos ao iniciar nossa viagem: na região onde se cruzam as paisagens da subjetividade, da ética e da cultura.

É claro que não é essa a única região onde essas paisagens se encontram. Mas isso também não é o que importa aqui. Aqui o que realmente importa: *“... é a descoberta de que, mais do que confluências propriamente ditas, o que liga essas três paisagens é uma transversalidade que promove diferentes composições de suas forças. Essa transversalidade é o oxigênio do vivo em sua versão humana. Sua quantidade é bastante variável ao longo de uma existência: de um grau quase zero, próprio do vetor ‘homem médio’, a um grau quase máximo, próprio do vetor ‘subjetividade artista’. Quanto mais investimos essa transversalidade, havendo-nos eticamente com o trágico e envolvendo-nos sensivelmente com a produção cultural, maior o rigor e o vigor de nossa própria produção. Encerra-se aqui nossa viagem” (p.32).*

ROLNIK, Suely; Uma insólita viagem à subjetividade – Fronteiras com a ética e a cultura; in: Lins, Daniel (org.); **Cultura e subjetividade: saberes nômades**; Campinas/SP; Papirus; 1997.

# PÓSTUMO



## PÓSTUMO

Já que não dá mesmo para ficar sozinha nessa aventura da pesquisa, tenho alguma companhia. Italo Calvino (2001)<sup>61</sup> é um desses companheiros. Em seu livro *Marcovaldo ou As Estações da cidade*, o conto “Férias em um banco de praça – verão”, me fala muito claramente sobre o cheiro do lixo.

Lembrei-me ao mesmo tempo de quando discutia com o professor de Português sobre nossa visita ao aterro em Ubatuba. Falávamos sobre o que causa mais impacto nas pessoas: o cheiro. Por mais que se tenha um visual terrivelmente feio, nada supera o cheiro que, só estando lá mesmo, para saber.

Voltemos ao Marcovaldo. Ele morava com sua família (mulher e filhos) em um cômodo e acreditou que o banco da praça seria o melhor lugar do mundo para se dormir e “... já desfrutava antecipadamente o contato com aquelas tábuas”. (p.12). Foram inúmeros os acontecimentos daquela noite no banco da praça. Trago para cá o que desperta Marcovaldo de um sonho, atraída pela forma como Italo Calvino insere o caminhão de lixo numa noite de verão.

*“Sonhou com um almoço, o prato estava coberto para não deixar esfriar a massa. Descobriu-o e havia um rato morto, que fedia. Olhou no prato da mulher: havia outra carcaça de rato. Diante dos filhos, outros ratinhos, menores mas também meio podres. Destampou a sopeira e viu um gato com a barriga para cima, e o mau cheiro o despertou. Não muito longe estava o caminhão da limpeza urbana que sai à noite para esvaziar os depósitos de lixo. Distinguia, à meia luz dos faróis, o guindaste que roncava aos arrancos [...] Mas o sono de Marcovaldo já estava num ponto em que os ruídos não o alcançavam mais, e aqueles, mesmo tão sem graça e dissonantes, vinham como que envoltos por um suave halo de amortecimento, talvez pela própria consistência do lixo comprimido nos furgões: mas era o mau cheiro que o mantinha acordado, o mau cheiro acentuado por uma intolerável idéia de mau cheiro, fazendo com que também os ruídos, aqueles ruídos amortecidos e remotos, e a imagem à contraluz do carro não chegassem ao cérebro enquanto ruído e visão mas somente como mau cheiro. E Marcovaldo se atormentava, perseguindo em vão com a fantasia das narinas a fragrância de um roseiral”. (p16-17).*

---

<sup>61</sup> Calvino, Italo; **Marcovaldo ou As estações da cidade**; tradução: Nilson Moulin; São Paulo; Companhia das Letras; 1994.

O encontro com esse conto é um acontecimento e tanto para essa pesquisa. Quando, em momentos de leituras outras que não específicas à pesquisa (Ler é preciso), lá está aquilo que não quer me deixar: o lixo. O que é interessante é que nele encontro uma percepção para o cheiro, que nem mesmo o ruído ou o visual não conseguem eliminar. É o cheiro que o mantém acordado. É o cheiro que não permite aos aterros e lixões desse país passarem despercebidos... que bom!

*“Não quero ter a terrível limitação de quem vive apenas do que é passível de fazer sentido. Eu não: quero é uma verdade inventada. Sou um ser concomitante: reuno em mim o tempo passado, o presente e o futuro, o tempo que lateja no tique-taque dos relógios.”*

Clarice Lispector.

Isso que Clarice Lispector diz é uma forte inspiração para, por exemplo, claricelispectorear ao trazer para essa dissertação coisas meio sem sentido. Não digo que reuna em mim o tempo passado, presente e futuro, mas desejo isso. Mais uma vez vislumbro a possibilidade de encará-la - a pesquisa - como acontecimento.

Foi mesmo um acontecimento o meu encontro com Marcovaldo num banco de praça, numa noite de verão, querendo apenas dormir com a lua por telhado. É por não conseguir me “isolar numa redoma de vidro” e de lá sair com minha dissertação de mestrado nas mãos que um dos sonhos daquela noite mal dormida entra na escrita.

Por isso é que digo que algumas coisas entram na escrita por sua própria conta e risco. Lendo Marcovaldo, lembrei-me da conversa com o professor de Português e quase puder sentir o (argh!) cheiro de um aterro. Como não dizer sobre isso? E como bem sabem os que já estiveram ou passaram nas proximidades de um, não há memória olfativa que recupere o aroma de um “canteiro de rosas”. Quem quiser que tente!

Como nem só de maus odores se faz uma pesquisa, trago para cá a companhia das flores. Elas também são ótimas companheiras na aventura da pesquisa ou num pesquisar aventureiro. Afinal, é assim mesmo. Não há uma pesquisa como aventura que não exija um pesquisar aventureiro, ou vice-versa.

As flores chegam de diversas maneiras. Chegam também porque sou eu a escrever esse texto e meu caso de amor com elas é antigo. Não precisaria dizer, mas eu digo mesmo assim: elas têm uma beleza que eu não vi ainda em nada que tenha visto nesses meus trinta e poucos anos.

São e estão presentes não apenas em momentos de maus odores, lembremos aqui. Portanto, não aparecem para trazer bons ares. Aparecem apenas por aparecer e trazer sua beleza. Bem vindas!

Meu fascínio pelos buquês de flores de papel é recente. Tem uns dois anos e parece que já nasci com ele. Conhecer o poeta Pedro Marodin na UNICAMP, numa tarde de inverno foi também um desses acontecimentos sem lugar e tempo definidos. Ele é, posso dizer, um outro companheiro na aventura da pesquisa. Inclusive é quem me lembra que *“Cuidar de um Jardim, requer carinho e atenção não só do jardineiro, mas também da flor!”*.

Ele criou o “Buquê de Flores de papel” num livro encantador<sup>62</sup>. Poemas seus e de alguns outros maravilhosos seres que “poeteiam” são recheados por ou são o recheio de lindas imagens de flores. É como diz Marta Medeiros no prefácio desse livro: *“Pode até cheirá-las, quase dá para sentir o seu perfume”*. Que bons ventos o tragam!

---

<sup>62</sup> Marodin, Pedro (org.); **Buquê de Flores**; Porto Alegre: [s.ed.]; 2001. 48 p.: ilustr.; 16 x 16 cm. 2ª edição.



