

ESCOLA-FAVELA, CONHECIMENTOS, TRANSGRESSÃO E PODER: ESSES MENINOS NÃO TÊM JEITO?

SCHOOL-SLUMS, KNOWLEDGE, DISOBEDIENCE AND POWER: “DON'T THEY HAVE A GOOD HEAD FOR SCHOOL?”

Rodrigo Torquato da SILVA¹

RESUMO

O objetivo deste artigo é apresentar uma pesquisa de doutorado, em andamento, e discutir uma problemática histórica acerca dos tensionamentos existentes na relação escolas públicas-classes populares. Trago como ponto de partida, para problematização, duas situações vivenciadas em escolas públicas em períodos diferentes. Ambas envolvem trajetórias de vidas e estratégias de sobrevivência. Os conflitos entre as lógicas de aprendizagem que alguns estudantes constroem fora da escola e as tentativas de enquadramentos em modelos de comportamentos institucionais são o ponto central da discussão a que aqui me proponho. Trago para o debate a questão da colonialidade do saber. Busco fundamentação teórica em Quijano e Boaventura Santos, ancorando-me nas noções de eurocentrismo e epistemicídio para tentar compreender os processos de exclusão e estigmatização daqueles estudantes de escolas públicas que constroem lógicas de conhecimentos fora da escola, e que não se enquadram nos modelos, ao contrário, desafiam os modelos. Porém, em função disso, são considerados transgressores e constantemente convidados a se retirarem das escolas, ainda que tal “convite” seja feito de forma sutil e não formalizada.

Palavras-chave: Escola-favela. Conhecimentos. Transgressão e poder.

ABSTRACT

The objective of this article is to present a doutorado research of, in progress, and to argue problematic historical concerning the existing tensionamentos in the relation schools popular public-classrooms. I bring as starting point, for problematização, two situations lived deeply in

¹ Doutorando em Educação, Universidade Federal Fluminense. Professor do Ensino Fundamental na Rede Municipal de Niterói. Niterói, RJ, Brasil. E-mail: <rodrigotor4prof@yahoo.com.br>.

public schools in different periods. Both involve trajectories of lives and strategies of survival. The conflicts between the learning logics that some students outside construct of the school and the attempts of framings in models of institucional behaviors are the central point of the quarrel the one that I consider myself here. I bring for the debate the question of the colonialidade of knowing. I search theoretical recital in Quijano and Boaventura Saints, anchoring me in the eurocentrismo slight knowledge and epistemicídio to try to understand the processes of exclusion and estigmatização of those students of public schools that construct logics of knowledge is of the school, and that they are not fit in the models, in contrast, they defy the models. However, in function of this, guests are considered transgressive and constantly if to remove of the schools, despite such "invitation" is made of subtle and not legalized form.

Keywords: School-slums. Knowledge. Disobedience and power.

INTRODUÇÃO

O objetivo deste artigo é discutir uma problemática histórica acerca dos tensionamentos existentes na relação escolas públicas-classes populares. Nesse sentido, apresento algumas "rotas" metodológicas de uma pesquisa de doutorado com os cotidianos de uma escola e de uma favela. Trago como ponto de partida, para problematização, duas situações vivenciadas em escolas públicas em períodos diferentes. Ambas envolvem trajetórias de vidas e estratégias de sobrevivência. Os conflitos entre as lógicas de aprendizagem que alguns estudantes constroem fora da escola e as tentativas de enquadramentos em modelos de comportamentos institucionais são o ponto central da discussão a que aqui me proponho.

Considero-me um pesquisador filiado a uma concepção de pesquisas com o cotidiano escolar que defende a ideia da indissociabilidade pesquisador-objeto. Nesse entendimento, a relação que sempre se estabelece entre pesquisador e pesquisa é uma relação de *interioridade-exterioridade*, em que a cada instante somos surpreendidos na pesquisa e nos tornamos um outro pesquisador, diferente do que éramos antes da surpresa, bem como o que está sendo pesquisado torna-se, no mesmo processo, uma outra coisa, diferente do que enxergávamos anteriormente.

Nesse sentido, concordo e faço coro com Ferraço (2003, p.160), que diz:

[...] Se estamos incluídos, mergulhados, em nosso objeto, chegando, às vezes, a nos confundir com ele, no lugar dos estudos "sobre", de fato, acontecem os estudos "com" os cotidianos. Somos, no final de tudo, pesquisadores de nós mesmos, somos nosso próprio tema de investigação. [Assim,] (...) no lugar de perguntas como que significa essa atitude? Que quer dizer esse cartaz? que significa esse texto? qual o sentido dessa fala?, devemos perguntar que leituras "eu" faço dessa atitude, cartaz, texto ou fala?

Entretanto estou atento ao que sugere Alves (2001, p.37) quando diz:

Acredito com paixão, hoje, que não posso pesquisar o cotidiano da escola, sem "revolucionar" os modos aprendidos com a ciência moderna. É claro que, como pessoa política, desejo convencer a muitos das idéias acima expostas. No entanto, como sei que essas coisas estão ainda muito em seu começo, pelo menos no que se refere ao campo da educação, entendo que se apresentam como extremamente ameaçadoras.

Assim, na perspectiva de refletir também sobre algumas questões consideradas incipientes no campo das pesquisas educacionais e, principalmente, das pesquisas com os cotidianos das escolas, trago para o

debate a questão da colonialidade do saber. Nesse sentido, busco em Quijano (2005) e Boaventura Santos (2004) uma fundamentação teórica, ancorando-me nas noções de eurocentrismo e epistemicídio para tentar compreender os processos de exclusão e estigmatização daqueles estudantes de escolas públicas que constroem lógicas de conhecimentos fora da escola, que não se enquadram nos modelos, e que, ao contrário, desafiam os modelos, porém, em função disso, são considerados transgressores (BECKER, 1963) e constantemente convidados a se retirarem das escolas, ainda que tal “convite” seja feito de forma sutil e não formalizada.

Não tenho a pretensão de esgotar o assunto. Tampouco generalizar afirmações. Mas, dentro dos limites das exigências que regulamentam a publicação deste artigo, puxar outros fios de uma teia de debates e de pesquisas que historicamente tem sido tecida com intuito de não só democratizar o acesso à escola pública de qualidade, mas, sobretudo discutir quais conhecimentos são importantes e como eles se tecem.

“ESSE MENINO NÃO TEM JEITO”

Acredito que o processo de escolarização de qualquer criança é indissociável das condições materiais e concepções simbólicas de infância que estão disponíveis nos contextos de interação que a própria criança está inserida.

Isso posto, passo a refletir um pouco sobre minha própria infância, que foi muito boa e muito ruim. Brinquei bastante nos becos e vielas do morro, na favela da Rocinha, Rio de Janeiro, mas também presenciei momentos de muita violência e de perdas. Uma das coisas mais terríveis era o famoso “levantamento de plásticos”. Explico. Quando uma pessoa era assassinada, no início da década de 1980, na Rocinha, o corpo ficava exposto na rua até a chegada do rabeção. Isso passava a ser um evento. Quase todo dia ouvia-se: “sabe quem morreu?” Algumas crianças tinham um papel fundamental nesses “eventos”,

ou, quem sabe, rituais. Como, geralmente, os policiais faziam “a guarda” dos defuntos, os moradores ficavam ao redor esperando que alguém (atrevido) levantasse o plástico, para que se pudesse ver o estado do corpo (quantos tiros levou, onde pegou etc.), e, principalmente, saber, para poder contar depois, a história daquela morte. Esses “eventos” geravam os relatos e tais histórias alimentavam o imaginário coletivo por algum tempo, dinamizando a rotina cotidiana da maioria dos moradores. Eu era uma das crianças que, geralmente, levantava o plástico.

Um ponto extremamente positivo na minha infância, ainda que polêmico, foi a relação com o trabalho. Comecei a trabalhar muito cedo (engraxar sapatos, vender picolés na praia de São Conrado e sacos de limão na feira da Rocinha), não porque passasse fome, mas por, pelo menos, dois motivos: primeiro, porque era uma forma de transitar por outros espaços e mudar a minha rotina cotidiana, conhecendo outras pessoas e, assim, aprendendo muitas coisas com os “fregueses” que moravam num conjunto luxuoso de São Conrado (nosso vizinho rico). Lembro-me de um médico que toda semana me arrumava uns vinte pares de sapatos para engraxar e, durante o trabalho, ficava horas me “politizando”, ensinando-me acerca dos problemas sociais dos quais eu era vítima (hoje compreendo assim o que ele fazia). O segundo motivo diz respeito aos usos e mobilidades possibilitados pelo acesso ao dinheiro na infância dos mais pobres. O dinheiro nas mãos de uma criança na favela tem, por exemplo, o poder de, entre muitas coisas, deslocá-la de uma posição a outra na estrutura da organização familiar e também entre os colegas; dessa forma, ao reposicioná-la em outro lugar nas relações sociais, confere-lhe um diferente *status*, ainda que circunstancial. O dinheiro possibilita, assim, um reposicionamento da condição de criança, impulsionando-nos a refletir sobre os conflitos gerados na cabeça dessas crianças em torno dos tensionamentos presentes nessa relação de empoderamentos que se passam na própria casa e sobre o assujeitamento imposto pela escola.

O simples fato de uma criança “colocar” mais dinheiro em casa do que o próprio pai, ou do que os irmãos mais velhos, muitas vezes, faz com que ela receba atenção privilegiada na família. As consequências disso são a formação de uma atitude de comando, ou de altivez, em relação aos demais membros da família, inclusive aos mais velhos. Posso refletir e analisar, hoje, a partir da convivência que tive nas casas de muitos amigos, como a criança que trabalha cria outro fluxo de conflitos nas relações de poder e *status* na estrutura de algumas famílias na favela. E, principalmente, na subjetivação da ideia de infância, que estou nomeando de processo de *adultização precoce*.

Minha relação com a escola está intrinsecamente ligada às condições de minha infância, que me permitiram viver o tempo todo na fronteira. Em um *entre-lugar* (BHABHA, 1998) de múltiplas infâncias, em contato com as brincadeiras, o trabalho e a violência na favela, mas, contiguamente, aprendendo-ensinando com outros espaços de relações, fora da favela e aprendendo num processo de empiria com a vida cotidiana. Para BHABHA (1998, p.221) tal empiria constrói o discurso da perplexidade viva e:

Na construção deste discurso da “perplexidade viva” que procuro produzir devemos nos lembrar que o espaço da vida humana é levado até seu extremo incomensurável; o julgamento do viver é perplexo; o topos da narrativa não é nem a idéia transcendental e pedagógica da história, nem a instituição do Estado, mas uma estranha temporalidade de repetição do um no outro - o movimento oscilante no presente governante da autoridade cultural.

E continua:

O discurso da minoria situa o ato de emergência no *entre-lugar* antagonístico entre a imagem e o signo, o cumulativo e o adjunto, a presença e a substituição [*Proxy*]. Ele contesta genealogias de “origem” que levam a reivindicações de supremacia cultural e prioridade histórica.

A partir de múltiplas inserções, teve início meu processo de escolarização, que se deu muito mais fora da escola do que dentro. Os conteúdos (a Matemática para o trabalho, o Português para a comunicação necessária, as Histórias da favela, a Geografia dos becos e vielas e a Ciência da vovó) dos quais eu precisava, e aprendia, eram aqueles que me fossem necessários, práticos e que resolvessem meus problemas imediatos e cotidianos².

Entretanto, a falta de compreensão, por parte da escola, dessas lógicas de construção e uso dos saberes oriundos das relações cotidianas com as ruas fez com que, como é de praxe, a parte mais fraca rompesse. Talvez por isso tenha sido tão curta minha experiência com a escola fundamental, pois fui convidado a me retirar de pelo menos cinco escolas públicas das adjacências da Rocinha. A justificativa era sempre a mesma (aliás, essas palavras ecoam em meus ouvidos até hoje, quando estou dando aula na quarta série do ensino fundamental público): “esse menino não tem jeito”.

Assim, como as expectativas de organização escolar são pautadas em modelos de comportamentos estabelecidos *a priori*, às infâncias que não cabem nesses modelos são criados mecanismos de descarte e de estigmatização dos transgressores. Tais mecanismos retroalimentam um aparato discursivo que não somente justificam as sanções impostas aos desviados, mas, principalmente, produz o desvio.

² Tenho plena consciência, hoje, que tais saberes (os da empiria dos meus cotidianos fora da escola) não podem ser considerados suficientes. Por isso compreendo a tentativa da escola que frequentei, de possibilitar um acesso a outros conhecimentos, que julgava importantes para minha inserção social, em outros mundos de códigos linguísticos e simbólicos para além daqueles dos meus circuitos de inserção. Porém, a questão que está sendo problematizada é o desconhecimento e o aniquilamento, por parte da escola, dos conhecimentos das crianças com tais riquezas de inserções cotidianas.

Nesse sentido, a acusação de desvio surge de uma relação de poder entre alguém que acusa e alguém que se comporta como acusado. Esse comportamento não só reafirma, mas retroalimenta a imposição da acusação. Com isso, quero dizer que os rótulos não dependem só dos atos em si, mas das relações de poder que atribuem significados a eles. Na medida em que o “acusado” passa a se ver como um ser integrado ao conjunto de comportamentos, enquanto representação de si próprio, que os rótulos impõem, sua forma de estar no mundo passa a estar submetida a tais rótulos e seu comportamento ganha outro significado, não só aos olhos do acusador, mas, principalmente, aos seus próprios olhos. Ele passa não só a ser visto como alguém rotulado, mas passa a internalizar os comportamentos que estereotipizam uma forma de estar no mundo como forma transgressora e desviante. Assim, o efeito da acusação de desviado e/ou transgressor provoca reações não só no campo molar, mas, também, no campo molecular (DELEUZE, 1987).

Para que haja pessoas acusadas de desviadas ou de transgressoras numa sociedade ou em um grupo é preciso que o ponto de vista de alguns seja transformado em ponto de vista hegemônico. É um referencial ou modelo que impõe formas e concepções de estar no mundo a partir de uma unilateralidade, que nega ou rejeita as concepções e formas de estar no mundo daqueles que não se enquadram no modelo. É a negação do outro como legítimo outro na relação (MATURANA, 1999), sob o discurso do melhor convívio possível e para a harmonia entre todos. As regras sociais são estabelecidas a partir dos modelos e dos referenciais hegemônicos, porém não significa o encontro do consenso. Com isso é possível perceber que os marcos e os modelos referenciais de comportamentos representam pontos de vistas dominantes, mas não a totalidade. E, como tal, para que esses padrões sejam transformados em regras sociais gerais, faz-se necessário lançar mão de algum tipo de poder. Assim sendo, há uma relação direta entre a criação de rótulos e o exercício do poder.

A criação de regras sociais é inevitável. Entretanto, segundo Becker (1963, p.13):

Todos los grupos sociales crean reglas y, en ciertos momentos y en determinadas circunstancias, intentan imponerlas. Las reglas sociales definen ciertas situaciones y los tipos de comportamiento apropiados para las mismas, prescribiendo algunas actuaciones como “correctas” y prohibiendo otras como “incorrectas”. Cuando se impone una regla, la persona de quien se cree que la haya quebrantado puede ser vista por los demás como un tipo especial de individuo, alguien de quien no se puede esperar que viva de acuerdo com las reglas acordadas por el resto del grupo. Se lo considera un marginal.

A pessoa que é acusada de transgressora pode ter um ponto de vista diferente em relação ao próprio rótulo que lhe está sendo imposto pelo acusador. Este, o acusador, em função da própria limitação oriunda da unilateralidade do seu ponto de vista em conceber o estar no mundo daquele, não é capaz, muitas vezes, de perceber que o rótulo que ele impõe ao outro ganha outros sentidos e outros significados no uso e na apropriação que o outro faz do próprio rótulo. Ao estudar os músicos do Jazz, em Chicago, Becker constata que, mesmo sendo rotulados de maconheiros, consideravam que aqueles que os rotulavam não estavam legitimamente autorizados a fazê-lo, visto que não passavam de pessoas “quadradas”, inaptas à compreensão do mundo dos músicos e da música. Por isso, o julgamento deles, nesse caso, era irrelevante. Surge aí uma ideia de ressignificação do rótulo pelo acusado, que passa a considerar como marginal, aquele que os acusa. Assim, os acusadores são compreendidos como aqueles que estão à margem do mundo da música e do seu código; eles são, portanto, os marginais no mundo dos músicos, acusados e rotulados de maconheiros.

O mesmo acontece com o aluno da favela acusado de transgressor pela escola. Ele pode

estabelecer uma relação de deslegitimação de tal acusação, por não reconhecer os acusadores (professoras, direção ou funcionários) como pessoas autorizadas a acusá-lo, uma vez que desconhecem sua lógica de estar no mundo.

Nesse sentido, pensar a questão do desvio ou dos “meninos que não têm jeito” é refletir sobre as regras sociais e sobre os pontos de vista predominantes. Tanto transgressores quanto acusadores desenvolvem amplas ideologias, que explicam as razões dos seus pontos de vista e dos seus comportamentos. O problema é que só um dos pontos de vista - o amparado pelos dispositivos do poder - está presente nos discursos dominantes e é transformado em argumento de fundamentação para a criação das regras que predominam na escola, por exemplo. O desvio, então, compreendido dessa forma, é criado pela sociedade (e não pelo indivíduo), como problema individual. Becker afirma (1963, p. 19):

Lo que quiero decir, en cambio, es que los grupos sociales crean la desviación al hacer las reglas cuya infracción constituye la desviación, y al aplicar dichas reglas a ciertas personas en particular y calificarlas de marginales. Desde este punto de vista, la desviación no es una cualidad del acto cometido por la persona, sino una consecuencia de la aplicación que los otros hacen de las reglas y las sanciones para un “ofensor”. El desviado es una persona a quien se ha podido aplicar con éxito dicha calificación; la conducta desviada es la conducta así llamada por la gente.

Como se pode ver, o desvio não é uma qualidade do tipo de conduta em si mesmo, mas, sim, o efeito das interações entre pessoas que praticam atos rejeitados por outras. As regras sociais são criação de grupos específicos. E os marginais, nesse sentido, são aquelas pessoas julgadas por esses grupos como desviados e que, portanto, são postos para fora do círculo dos normais.

SEM ENDEREÇO, NÃO POSSO MATRICULAR!

Outro fio para esta discussão ancora-se em uma situação vivenciada na escola em que trabalho, como professor das séries iniciais do Ensino Fundamental, e permite problematizar um dos principais dilemas que cercam as tentativas de universalizar o acesso e a permanência dos mais pobres à escola. Falo, portanto, da relação complexa entre burocracia escolar, que visa ao enquadramento em modelos, e a tentativa, por exemplo, de um jovem que um dia abandonou a escola e, anos depois, a ela voltou para tentar fazer sua matrícula. O jovem em questão sobrevive nas ruas, sem muito se preocupar com os modelos de comportamentos convencionais, mas através das astúcias e táticas inventadas, e muitas vezes memorizadas, nas imprevisibilidades do seu cotidiano - o de um morador de rua -, constrói tipos de sistematização de ações que o mantêm (sobre)vivendo.

Faço, a seguir, mais um relato de situação escolar que permite estabelecer relações entre as redes de saberes e de poderes que se tecem no cotidiano da escola e as marcas das relações históricas a que fomos submetidos culturalmente desde nossa colonização.

Cheguei à escola, no turno da tarde, e me deparei com uma situação de conflito entre a coordenadora de turno e a secretária da escola. Vou descrever a situação para possibilitar ao leitor uma imagem, mesmo que como reflexo de uma narrativa, mais nítida da cena e do cenário.

Ao entrar no *hall* de atendimento da escola, deparei-me com algumas caixas de isopor e alguns materiais que sugeriam ser de um vendedor ambulante de rua, típico dos centros urbanos. Entre os materiais havia, também, latinhas usadas e amassadas dentro de um saco e outros objetos recicláveis. O volume dos materiais ocupava uma boa parte do corredor, o que, inevitavelmente, modificava o padrão cotidiano de uso daquele espaço. De pé, em frente à porta de passagem para o acesso administrativo da escola e da sala dos professores, estava um rapaz negro de,

aparentemente, dezoito anos, conversando, num clima tenso, com a secretária da escola e com a coordenadora de turno. Não pude deixar de ouvir o assunto em questão e passei a fazer uma escuta da discussão.

O que estava em debate era a decisão acerca da iniciativa do rapaz de matricular-se na EJA daquela escola. O ponto central do conflito envolvia a necessidade burocrática, segundo a secretária da escola, de o aluno ter um endereço dentro de um determinado padrão, para o preenchimento da ficha de matrícula. Ao ser perguntado, à guisa de preenchimento da ficha pela secretária: “qual é seu endereço?”, o rapaz respondeu: “Eu moro na rua. Embaixo da marquise do Banco Itaú. Ali na rua Amaral Peixoto”. A secretária, num súbito exaltar da voz, disse: “Como assim? Você não tem endereço? Sem endereço, não posso matricular!” O rapaz insistiu: “minha senhora, eu moro na rua. Trabalho como ambulante vendendo bebidas na praia, catando latinhas etc. À noite eu durmo em frente ao Itaú. Estou vindo aqui porque quero voltar a estudar.” A secretária, enfaticamente, reafirmou: “Sem endereço, não posso matricular!”

Nesse momento a coordenadora de turno intervém e indaga à secretária: “o rapaz não disse onde mora? Coloca o endereço de onde ele disse que dorme, em frente ao Itaú, na rua Amaral Peixoto. A secretária, ainda relutante, fez uma outra pergunta ao rapaz: “qual é o CEP de lá”? O rapaz olhou para mim e para a coordenadora e disse: “realmente, assim, fica muito difícil!”

Trago esse relato para mostrar o quanto a proposição de escola comum para todos está distante de se tornar realidade e de dialogar com sociabilidades criadas nas entranhas do capitalismo (na sua versão mais cruel), porém fora da ordem burocrática burguesa na qual essa mesma escola foi constituída. A escola que temos, pelo menos enquanto organização burocrática, ainda está, predominantemente, arraigada a um sistema seletivo eurocêntrico e colonial que exclui os mais pobres. Mesmo quando um jovem pobre faz um movimento individual e solitário na tentativa de retorno à

escola, ainda assim pode ser que ele encontre uma incorporação burocrática, encarnada na ação de alguns funcionários, que desestimula e desvaloriza seu movimento em busca de uma possível visibilidade social, através da escola. Ainda que tal movimento seja a justificativa constitucional para a existência da EJA, a forma de estar no mundo de muitos desses jovens, que é resultado da sociedade capitalista em que vivemos, é rejeitada não somente pelos padrões burocráticos, mas pelo afronto de nos relacionar cotidianamente com a encarnação da injustiça social que a sociedade capitalista constrói e que não sabe (ou não quer) lidar. Por isso a necessidade de torná-los não só invisíveis, mas distante dos olhos e do cotidiano escolar, porque a presença desses estudantes é uma indagação cotidiana às nossas práticas curriculares. Para Andrade (2004, p.51):

Valorizar esse retorno é fundamental para torná-lo visível, já que representa a chance que, mais uma vez, esse jovem está dando ao sistema educacional brasileiro de considerar a sua existência social, cumprindo o direito constitucional de todos os cidadãos brasileiros terem acesso à escolaridade básica.

Porém, a concepção linear e unilateral de possibilidade de organização burocrática não contempla a cruel realidade dos “debaixo”. Tal concepção tem se perpetuado, com pouquíssimas alterações, e pode ser facilmente constatada a partir do que se tem produzido no campo da nossa historiografia educacional. Não é preciso ir tão longe para percebermos a permanência dos aparatos de exclusão do modelo de escola pública, para as classes populares, que nos é predominante.

POR QUE ESSES MENINOS NÃO TÊM JEITO?

Para que possamos refletir seriamente acerca da provocação levantada acima, é preciso

que nos perguntemos sobre o que significa “não ter jeito” para algumas escolas que atendem as classes populares. Assim, a questão fundamental a pensar é se o “jeito” esperado pelas escolas em que passamos, o rapaz da matrícula e eu, mesmo em temporalidades, não seria de uma subalternização dos nossos saberes e vivências aos “conhecimentos relevantes” daquelas escolas. É possível constatar, através das situações analisadas, que a resistência ao *epistemicídio* (SANTOS, 2004) imposto pelos padrões cientificistas eurocêntricos valorizados na escola, e consubstancializado na organização burocrática e unilateral de algumas posturas funcionais, gera um conflito desestabilizante nas hierarquias e nas estruturas rígidas da organização escolar. Para Boaventura:

A “Ciência” tornou-se o padrão de aferição para “excluir” qualquer forma de conhecimento e de compreensão que não fosse considerada “científica”. Trata-se, claro, de uma tautologia, mas uma tautologia que se conseguiu impor enquanto estrutura de poder (a ciência foi parte da expansão européia e americana à escola do planeta) e de dominação (descartando aquilo que não era considerado “científico”). É este, precisamente, o modo como funciona a colonialidade dos poderes, escondida sob o discurso da modernidade do poder que se auto-escreve como civilização, progresso, ciência e desenvolvimento, conduzindo à liberdade, democracia, justiça e direitos humanos (SANTOS, 2004, P. 705).

Em outra perspectiva, mas na mesma direção, Quijano (2005) também traz uma importante contribuição quando nos provoca a refletir acerca dos processos de colonialidade do poder e do saber. Para esse autor:

A elaboração intelectual do processo de modernidade produziu uma perspectiva de conhecimento e um modo de produzir

conhecimento que demonstram o caráter do padrão mundial de poder: colonialismo/moderno, capitalista e eurocentrado. Essa perspectiva e modo concreto de produzir conhecimento se reconhecem como eurocentrismo (QUIJANO, 2005, p.246).

Assim, excluídos das condições mínimas que possibilitam avanços significativos na escolarização, muitos alunos das classes populares abandonam a escola em busca de saberes que possam trazer resultados mais imediatos para sua vida. Essa estratégia de sobrevivência, não compreendida ou não considerada por muitos estudiosos, e, infelizmente, por muitas escolas, obstaculiza as iniciativas individuais daqueles que tentam adequar as exigências da escola à sua realidade. A pesquisa mostra a dificuldade de um ex-aluno que tenta regressar, tempos depois, ao meio escolar. O relato demonstra que a produção do “fracasso escolar” cria mecanismos que mantêm os obstáculos de acesso e permanência dos mais pobres para além do momento em que eles abandonaram a escola, pois tais mecanismos criam não só os fracassados da escola, mas os fracassados na vida, e, como se não bastasse, as marcas do sofrimento que carregam no próprio corpo são transformadas em estigmas.

É de fundamental importância que reflitamos profundamente sobre o quão cruel é essa ordem imposta às crianças das favelas e aos moradores das ruas, visto que essas pessoas trazem consigo valores e expectativas, oriundas da sua socialização, que muitas vezes contrariam as próprias crenças e práticas curriculares da escola. Acredito que essas crianças em muitos momentos tentam se adequar às regras impostas; muitas vezes, porém, sua vontade e seus impulsos não são suficientemente fortes para impor uma outra forma de estar no mundo. Maurício Camilo, cuja pesquisa acerca da violência e dos impasses na vida cotidiana dos educadores de rua é de extrema importância para nossa reflexão, afirma:

Certa vez, um pequeno grupo de educadores avaliava o trabalho que vinha

desenvolvendo há algum tempo na rua, com meninos e meninas. [...] Na medida em que esta avaliação retrospectiva avançava, perceberam o quanto os meninos (as) de rua haviam mudado [...]. A primeira leitura que tiveram, entenderam como positiva [...]. A segunda leitura que fizeram resultou em admitir que, involuntariamente, estavam violentando os meninos (as), pois apesar de os meninos e meninas incorporarem os valores e comportamentos dos educadores permaneciam na rua. Isto fragilizava os meninos (as) diante da vida na rua, vida esta que exige uma postura muitas vezes agressiva, rígida, para sobreviver a todas as violências que a sociedade pode cometer contra crianças abandonadas. Quanto mais reagiam ao projeto e a seus valores, utilizando drogas, desenvolvendo pequenos furtos etc., mais fortes se sentiam para continuar no seu mundo público - a rua (SILVA, 1996, p.22).

Tal conflito, o de estar vivendo no entrelugar de duas exigências de comportamentos para sobreviver, leva o processo de individuação a consequências terríveis, como, por exemplo, conviver com uma espécie de “peso na consciência” por querer ou desejar praticar coisas fora do padrão, mas ser tolhido por acusação potencial que controla as matrizes das suas ações. Um exemplo disso é o maconheiro solitário, aquele que se confina para o uso da maconha (seja ele morador de favela ou de qualquer outro bairro), sem participar de nenhum tipo de grupo de sociabilidade para o exercício dessa prática social, por não quer conviver com a ideia de ser acusado e/ou rotulado como maconheiro. Isso nos provoca a pensar seriamente nas profecias que a escola sugere aos transgressores. Não temos como deixar de concordar com Becker (1963) de que a acusação-rotulação é capaz de provocar no indivíduo consequências inimagináveis.

Encontrei também, nas escolas por que passei, algumas professoras comprometidas política e militantemente com essa problemática.

Posso destacar a professora Maria Eugênia, da quarta série, na escola Luís Delfino, na Gávea, que acreditava nas relações interclasses na escola como possibilidade de transformação da sociedade. Ela mantinha o próprio filho estudando na escola e, frequentemente, levava alguns alunos para as festas de crianças no seu condomínio. A única exigência que nos fazia era “*vá do seu jeito, e se comporte do seu jeito, seja você mesmo.*” Imagino o que ela enfrentou, no início da década de 1980, para afirmar esse posicionamento político. Lembro-me de que ao entrar na quinta série (numa outra escola das adjacências), minha mãe, uma mulher pobre, analfabeta e moradora de favela, foi chamada várias vezes à escola para ser comunicada de que se ela não “desse um jeito” em mim, e eu continuasse com aqueles comportamentos, estaria fadado a tornar-me bandido. Jamais esqueci da postura da minha mãe: de pé e com a cabeça baixa, respondia: “sim senhora”.

“Não ter jeito” foi a resposta que a escola encontrou para aqueles que não submetiam a lógica de uso dos conhecimentos dos mundos em que os mais pobres estão inseridos, às lógicas supostamente superiores da escola de baixa qualidade, oferecida às classes populares. Na maioria das vezes, eles permanecem entregues aos saberes oriundos das memórias das suas estratégias de sobrevivências, dos relatos e das imprevisibilidades das táticas cotidianas (CERTEAU, 1994), decorrentes das lutas que combatem dia a dia.

Muitas escolas ainda estão organizadas para não deixar entrar os trabalhadores das classes populares: jovens, adultos ou crianças. Porém, quando deixam entrar, os colocam em um processo que tem o “fracasso escolar” como elemento fundante das relações de ensino-aprendizagem. Só quando chegamos (as classes populares) ao doutorado é que entendemos que não tivemos escola pública de qualidade. Uma escola de 4 horas, para as classes populares, é uma escola boa? Se fosse, os ricos deste país não colocariam seus filhos em tempo integral de estudos. Com agendas cotidianas que abrangem conhecimentos teóricos, viagens, acesso a arte

etc. Quando um rico matricula seu filho em uma escola privada, que considera de boa qualidade, ele tem uma intencionalidade. Ele quer seu filho formado para dirigir, para comandar, nos espaços em que for inserido.

Permanece, assim, a histórica e grande questão do nosso ensino público: qual escola pública queremos e pela qual lutamos? Aquela que mantém quem sabe com o saber e o poder de dirigir, e os que não apreendem os códigos de dominação sob o jugo do fracasso escolar?

Algumas escolas públicas, na hora da matrícula, estão subalternizando as lógicas de sobrevivência dos mais pobres. Hoje, eu me pergunto, se fosse uma “madame” que quisesse matricular a filha da empregada naquela escola e colocar seu próprio endereço, seria ela questionada pela secretária da escola? E se minha mãe fosse de outra classe social seria informada, profeticamente, pela escola, acerca daquela predestinação do meu futuro?

A lógica dessa sociedade é ainda mais perversa do que se apresenta, pois sempre deixa brechas para que alguns rompam as barreiras e sejam transformados em regras a fim de que ela, como sociedade capitalista, possa autoafirmar-se democrática e manter a ideologia de que a meritocracia é uma lógica justa. Bhabha (1998) bem nos ensinou como o povo inglês era preparado e formado para se tornar os futuros burocratas dos países colonizados: através de uma escola que ensinava, e continua ensinando, o aluno a ser superior ao outro.

Por fim, estou consciente de que citar a minha própria história escolar é importante, porém, muito perigoso, pois tanto pode servir para demonstrar as permanências dos processos de exclusão e os mecanismos de subalternização da escola para com as classes populares, quanto para reforçar a ideologia meritocrática de que “quem luta, chega lá...” Cabe ao interlocutor a competência da leitura (FREIRE, 2000).

REFERÊNCIAS

- ALVES, N.; OLIVEIRA, I.B. *Pesquisa no/do cotidiano das escolas: sobre redes de saberes*. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.
- ANDRADE, E. Os jovens da EJA e a EJA dos jovens. In: OLIVEIRA, I.; PAIVA, J. (orgs.). *Educação de jovens e adultos*. RJ: DP&A, 2004, p.43-54.
- BECKER, H.S. *Los extranos: sociologia de la desviación*. Buenos Aires: Editorial Tiempo Contemporáneo, 1963.
- BHABHA, H.K. *O local da cultura*. Belo Horizonte: UFRJ, 1998.
- CERTEAU, M. *A invenção do cotidiano: artes de fazer*. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 1994.
- DELEUZE, G. *Proust e os signos*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1987.
- FERRAÇO, C.E. Eu caçador de mim. In: GARCIA, R. L. (org). *Método: pesquisa com o cotidiano*. Rio de Janeiro: DP&A, 2003, p.157-175.
- FREIRE, P. *A importância do ato de ler: em três artigos que se completam*. 39. ed. São Paulo: Cortez, 2000.
- MATURANA, H. *Emoções e linguagem na educação e na política*. Belo Horizonte: UFMG, 1999.
- QUIJANO, A. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. In: LANDER, E. (Org.). *A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais*. Buenos Aires: Consejo Latinoamericano de Ciências Sociales, 2005. p.227-278.
- SANTOS, B.S. Por uma sociologia das ausências e uma sociologia das emergências. In: SANTOS, B.S. (Org.). *Conhecimento prudente para uma vida decente*. São Paulo: Cortez, 2004.
- SILVA, M.C. A violência e os seus impasses na vida cotidiana dos educadores de rua: breve recorte provocativo. In: CADERNO Cedes. Campinas: Papirus, 1996.

Recebido em 17/4/2009 e aceito para publicação em 27/10/2009.