

Davi Fernandes Costa

# OBEDIÊNCIA E DESOBEDIÊNCIA NO COTIDIANO ESCOLAR:

um professor  
em diálogo  
com Paulo Freire  
e Erich Fromm

Davi Fernandes Costa

# OBEDIÊNCIA E DESOBEDIÊNCIA NO COTIDIANO ESCOLAR:

um professor  
em diálogo  
com Paulo Freire  
e Erich Fromm

SÃO PAULO . 2022 .  pimenta

Copyright © Pimenta Cultural, alguns direitos reservados.

Copyright do texto © 2022 o autor.

Copyright da edição © 2022 Pimenta Cultural.

Esta obra é licenciada por uma Licença Creative Commons: Atribuição-NãoComercial-SemDerivações 4.0 Internacional - (CC BY-NC-ND 4.0). Os termos desta licença estão disponíveis em: <<https://creativecommons.org/licenses/>>. Direitos para esta edição cedidos à Pimenta Cultural. O conteúdo publicado não representa a posição oficial da Pimenta Cultural.

## CONSELHO EDITORIAL CIENTÍFICO

### Doutores e Doutoradas

Adilson Cristiano Habowski

*Universidade La Salle, Brasil*

Adriana Flávia Neu

*Universidade Federal de Santa Maria, Brasil*

Adriana Regina Vettorazzi Schmitt

*Instituto Federal de Santa Catarina, Brasil*

Aguimario Pimentel Silva

*Instituto Federal de Alagoas, Brasil*

Alaim Passos Bispo

*Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Brasil*

Alaim Souza Neto

*Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil*

Alessandra Knoll

*Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil*

Alessandra Regina Müller Germani

*Universidade Federal de Santa Maria, Brasil*

Aline Corso

*Universidade do Vale do Rio dos Sinos, Brasil*

Aline Wendpap Nunes de Siqueira

*Universidade Federal de Mato Grosso, Brasil*

Ana Rosângela Colares Lavand

*Universidade Federal do Pará, Brasil*

André Gobbo

*Universidade Federal da Paraíba, Brasil*

Andressa Wiebusch

*Universidade Federal de Santa Maria, Brasil*

Andreza Regina Lopes da Silva

*Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil*

Angela Maria Farah

*Universidade de São Paulo, Brasil*

Anísio Batista Pereira

*Universidade Federal de Uberlândia, Brasil*

Antonio Edson Alves da Silva

*Universidade Estadual do Ceará, Brasil*

Antonio Henrique Coutelo de Moraes

*Universidade Federal de Rondonópolis, Brasil*

Arthur Vianna Ferreira

*Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Brasil*

Ary Albuquerque Cavalcanti Junior

*Universidade do Estado da Bahia, Brasil*

Asterlindo Bandeira de Oliveira Júnior

*Universidade Federal da Bahia, Brasil*

Bárbara Amaral da Silva

*Universidade Federal de Minas Gerais, Brasil*

Bernadette Beber

*Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil*

Bruna Carolina de Lima Siqueira dos Santos

*Universidade do Vale do Itajaí, Brasil*

Bruno Rafael Silva Nogueira Barbosa

*Universidade Federal da Paraíba, Brasil*

Caio Cesar Portella Santos

*Instituto Municipal de Ensino Superior de São Manuel, Brasil*

Carla Wanessa do Amaral Caffagni

*Universidade de São Paulo, Brasil*

Carlos Adriano Martins

*Universidade Cruzeiro do Sul, Brasil*

Carlos Jordan Lapa Alves

*Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro, Brasil*

Caroline Chioquetta Lorenset

*Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil*

Cássio Michel dos Santos Camargo  
*Universidade Federal do Rio Grande do Sul-Faced, Brasil*

Christiano Martino Otero Avila  
*Universidade Federal de Pelotas, Brasil*

Cláudia Samuel Kessler  
*Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Brasil*

Cristiane Silva Fontes  
*Universidade Federal de Minas Gerais, Brasil*

Daniela Susana Segre Guertzenstein  
*Universidade de São Paulo, Brasil*

Daniele Cristine Rodrigues  
*Universidade de São Paulo, Brasil*

Dayse Centurion da Silva  
*Universidade Anhanguera, Brasil*

Dayse Sampaio Lopes Borges  
*Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro, Brasil*

Diego Pizarro  
*Instituto Federal de Brasília, Brasil*

Dorama de Miranda Carvalho  
*Escola Superior de Propaganda e Marketing, Brasil*

Edson da Silva  
*Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri, Brasil*

Elena Maria Mallmann  
*Universidade Federal de Santa Maria, Brasil*

Eleonora das Neves Simões  
*Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Brasil*

Eliane Silva Souza  
*Universidade do Estado da Bahia, Brasil*

Elvira Rodrigues de Santana  
*Universidade Federal da Bahia, Brasil*

Éverly Pegoraro  
*Universidade Federal do Rio de Janeiro, Brasil*

Fábio Santos de Andrade  
*Universidade Federal de Mato Grosso, Brasil*

Fabricia Lopes Pinheiro  
*Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Brasil*

Felipe Henrique Monteiro Oliveira  
*Universidade Federal da Bahia, Brasil*

Fernando Vieira da Cruz  
*Universidade Estadual de Campinas, Brasil*

Gabriella Eldereti Machado  
*Universidade Federal de Santa Maria, Brasil*

Germano Ehlert Pollnow  
*Universidade Federal de Pelotas, Brasil*

Geymeesson Brito da Silva  
*Universidade Federal de Pernambuco, Brasil*

Giovanna Ofretorio de Oliveira Martin Franchi  
*Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil*

Handherson Leylton Costa Damasceno  
*Universidade Federal da Bahia, Brasil*

Hebert Elias Lobo Sosa  
*Universidad de Los Andes, Venezuela*

Helciclever Barros da Silva Sales  
*Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais  
Anísio Teixeira, Brasil*

Helena Azevedo Paulo de Almeida  
*Universidade Federal de Ouro Preto, Brasil*

Hendy Barbosa Santos  
*Faculdade de Artes do Paraná, Brasil*

Humberto Costa  
*Universidade Federal do Paraná, Brasil*

Igor Alexandre Barcelos Graciano Borges  
*Universidade de Brasília, Brasil*

Inara Antunes Vieira Willerding  
*Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil*

Ivan Farias Barreto  
*Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Brasil*

Jaziel Vasconcelos Dorneles  
*Universidade de Coimbra, Portugal*

Jean Carlos Gonçalves  
*Universidade Federal do Paraná, Brasil*

Jocimara Rodrigues de Sousa  
*Universidade de São Paulo, Brasil*

Joelson Alves Onofre  
*Universidade Estadual de Santa Cruz, Brasil*

Jónata Ferreira de Moura  
*Universidade São Francisco, Brasil*

Jorge Eschriqui Vieira Pinto  
*Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Brasil*

Jorge Luís de Oliveira Pinto Filho  
*Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Brasil*

Juliana de Oliveira Vicentini  
*Universidade de São Paulo, Brasil*

Julierme Sebastião Morais Souza  
*Universidade Federal de Uberlândia, Brasil*

Junior César Ferreira de Castro  
*Universidade Federal de Goiás, Brasil*

Katia Bruginiski Mulik  
*Universidade de São Paulo, Brasil*

Laionel Vieira da Silva  
*Universidade Federal paraíba, Brasil*

Leonardo Pinheiro Mozdzenski  
*Universidade Federal de Pernambuco, Brasil*

Lucila Romano Tragtenberg  
*Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, Brasil*

Lucimara Rett  
*Universidade Metodista de São Paulo, Brasil*

Manoel Augusto Polastreli Barbosa  
*Universidade Federal do Espírito Santo, Brasil*

Marcelo Nicomedes dos Reis Silva Filho  
*Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Brasil*

Marcio Bernardino Sirino  
*Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Brasil*

Marcos Pereira dos Santos  
*Universidad Internacional Iberoamericana del Mexico, México*

Marcos Uzel Pereira da Silva  
*Universidade Federal da Bahia, Brasil*

Maria Aparecida da Silva Santandel  
*Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Brasil*

Maria Cristina Giorgi  
*Centro Federal de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca, Brasil*

Maria Edith Maroca de Avelar  
*Universidade Federal de Ouro Preto, Brasil*

Marina Bezerra da Silva  
*Instituto Federal do Piauí, Brasil*

Michele Marcelo Silva Bortolai  
*Universidade de São Paulo, Brasil*

Mônica Tavares Orsini  
*Universidade Federal do Rio de Janeiro, Brasil*

Nara Oliveira Salles  
*Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Brasil*

Neli Maria Mengalli  
*Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, Brasil*

Patricia Biegging  
*Universidade de São Paulo, Brasil*

Patricia Flavia Mota  
*Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Brasil*

Raul Inácio Busarello  
*Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil*

Raymundo Carlos Machado Ferreira Filho  
*Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Brasil*

Roberta Rodrigues Ponciano  
*Universidade Federal de Uberlândia, Brasil*

Robson Teles Gomes  
*Universidade Federal da Paraíba, Brasil*

Rodiney Marcelo Braga dos Santos  
*Universidade Federal de Roraima, Brasil*

Rodrigo Amancio de Assis  
*Universidade Federal de Mato Grosso, Brasil*

Rodrigo Sarruge Molina  
*Universidade Federal do Espírito Santo, Brasil*

Rogério Rauber  
*Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Brasil*

Rosane de Fatima Antunes Obregon  
*Universidade Federal do Maranhão, Brasil*

Samuel André Pompeio  
*Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Brasil*

Sebastião Silva Soares  
*Universidade Federal do Tocantins, Brasil*

Silmar José Spinardi Franchi  
*Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Brasil*

Simone Alves de Carvalho  
*Universidade de São Paulo, Brasil*

Simoni Urnau Bonfiglio  
*Universidade Federal da Paraíba, Brasil*

Stela Maris Vaucher Farias  
*Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Brasil*

Tadeu João Ribeiro Baptista  
*Universidade Federal do Rio Grande do Norte*

Taiane Aparecida Ribeiro Nepomoceno  
*Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Brasil*

Taiza da Silva Gama  
*Universidade de São Paulo, Brasil*

Tania Micheline Miorando  
*Universidade Federal de Santa Maria, Brasil*

Tarcísio Vanzin  
*Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil*

Tascieli Feltrin  
*Universidade Federal de Santa Maria, Brasil*

Tayson Ribeiro Teles  
*Universidade Federal do Acre, Brasil*

Thiago Barbosa Soares  
*Universidade Federal de São Carlos, Brasil*

Thiago Camargo Iwamoto  
*Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Brasil*

Thiago Medeiros Barros  
*Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Brasil*

Tiago Mendes de Oliveira  
*Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais, Brasil*

Valdir Lamim Guedes Junior  
*Universidade de São Paulo, Brasil*

Vanessa Elisabete Raue Rodrigues  
*Universidade Estadual de Ponta Grossa, Brasil*

Vania Ribas Ulbricht  
*Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil*

Wellington Furtado Ramos  
*Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Brasil*

Wellton da Silva de Fatima  
*Instituto Federal de Alagoas, Brasil*

Yan Masetto Nicolai  
*Universidade Federal de São Carlos, Brasil*

## PARECERISTAS E REVISORES(AS) POR PARES

### Avaliadores e avaliadoras Ad-Hoc

Alessandra Figueiró Thornton  
*Universidade Luterana do Brasil, Brasil*

Alexandre João Appio  
*Universidade do Vale do Rio dos Sinos, Brasil*

Bianka de Abreu Severo  
*Universidade Federal de Santa Maria, Brasil*

Carlos Eduardo Damian Leite  
*Universidade de São Paulo, Brasil*

Catarina Prestes de Carvalho  
*Instituto Federal Sul-Rio-Grandense, Brasil*

Eliisene Borges Leal  
*Universidade Federal do Piauí, Brasil*

Elizabeth de Paula Pacheco  
*Universidade Federal de Uberlândia, Brasil*

Elton Simomukay  
*Universidade Estadual de Ponta Grossa, Brasil*

Francisco Geová Goveia Silva Júnior  
*Universidade Potiguar, Brasil*

Indiamaris Pereira  
*Universidade do Vale do Itajaí, Brasil*

Jacqueline de Castro Rimá  
*Universidade Federal da Paraíba, Brasil*

Lucimar Romeu Fernandes  
*Instituto Politécnico de Bragança, Brasil*

Marcos de Souza Machado  
*Universidade Federal da Bahia, Brasil*

Michele de Oliveira Sampaio  
*Universidade Federal do Espírito Santo, Brasil*

Samara Castro da Silva  
*Universidade de Caxias do Sul, Brasil*

Thais Karina Souza do Nascimento  
*Instituto de Ciências das Artes, Brasil*

Viviane Gil da Silva Oliveira  
*Universidade Federal do Amazonas, Brasil*

Weyber Rodrigues de Souza  
*Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Brasil*

William Roslindo Paranhos  
*Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil*

## PARECER E REVISÃO POR PARES

Os textos que compõem esta obra foram submetidos para avaliação do Conselho Editorial da Pimenta Cultural, bem como revisados por pares, sendo indicados para a publicação.

Direção editorial Patricia Biegling  
Raul Inácio Busarello

Editora executiva Patricia Biegling

Coordenadora editorial Landressa Rita Schiefelbein

Diretor de criação Raul Inácio Busarello

Assistente de arte Lígia Andrade Machado

Editoração eletrônica Lucas Andrius de Oliveira  
Peter Valmorbida

Imagens da capa Naiauss, Kues1, Freepik.com

Revisão Alessandro de Paula e Silva

Autor Davi Fernandes Costa

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

C837o

Costa, Davi Fernandes

Obediência e desobediência no cotidiano escolar: um professor em diálogo com Paulo Freire e Erich Fromm / Davi Fernandes Costa. – São Paulo: Pimenta Cultural, 2022.

Livro em PDF

ISBN 978-65-5939-468-5

DOI 10.31560/pimentacultural/2022.94685

1. Educação. 2. Obediência e desobediência. 3. Educação libertadora. 4. Psicanálise humanista. I. Costa, Davi Fernandes. II. Título.

CDD 370

Índice para catálogo sistemático:

I. Educação

ISBN da versão impressa (brochura): 978-65-5939-469-2

**PIMENTA CULTURAL**

São Paulo · SP

Telefone: +55 (11) 96766 2200

[livro@pimentacultural.com](mailto:livro@pimentacultural.com)

[www.pimentacultural.com](http://www.pimentacultural.com)



2 0 2 2

## DEDICATÓRIA

*Dedico esse trabalho a meu pai Francisco das Chagas Costa (in memoriam), minha mãe Ana Melo da Costa, minha esposa Geisemar Guedes Corrêa Costa e minhas filhas Mariana Duarte Antunes Costa e Clarice Guedes Costa.*

## SUMÁRIO

<b>Agradecimentos .....</b>	<b>13</b>
<b>Cartaprefácio .....</b>	<b>17</b>
A insubmissão: um deleite, uma gentileza, uns saberes.....	17
<i>Rodrigo Barchi</i>	
<b>Introdução ou como uma mosca na sopa .....</b>	<b>26</b>
Capítulo 1	
<b>Em busca de caminhos, em busca de método.....</b>	<b>31</b>
Capítulo 2	
<b>Como pedras que rolam um pouco mais .....</b>	<b>48</b>
Cabeças para dentro, pernas para fora .....	50
A escola “dos grandes” .....	53
Dois problemas se misturam: a verdade do universo e a prestação que vai vencer.....	63
Troquei de mal com Deus por me levar meu pai .....	68
Início na Rede Estadual de Ensino .....	75
Batendo PAPO .....	82
Há pessoas que lutam um dia.....	89

Capítulo 3

**Obedecer ou desobedecer?**

Será essa a questão? .....	97
Educação Libertadora e Psicanálise Humanista .....	98
A obediência/desobediência para Erich Fromm .....	101
A obediência/desobediência para Paulo Freire .....	108

Capítulo 4

**Histórias para ninar gente grande .....**

Por que contar histórias? .....	116
1ª Narrativa: Com que roupa eu vou (à greve)? .....	119
2ª Narrativa: Fechado por motivo de futebol .....	121
3ª Narrativa: Quem não te conhece que te compre .....	126
4ª Narrativa: Quadrilha .....	127
5ª Narrativa: Aquarela .....	129
6ª Narrativa: Obedecer por obedecer? .....	133

Capítulo 5

<b>Considerando, obedecendo, desobedecendo e dialogando .....</b>	<b>136</b>
---	------------

<b>Referências bibliográficas .....</b>	<b>143</b>
---	------------

<b>Sobre o Autor .....</b>	<b>147</b>
----------------------------	------------

## Para Geise

Se o mundo fosse  
Um vagar no vazio  
Um navegar sem direção  
No infinito negro mar

Se a vida  
Filha errante do tempo  
Fosse folha que cai  
E plana no ar

E o céu  
Pintura morta  
De artista sombrio  
Escuro azul anil

Se o Destino  
Jogasse com o Agora  
Em eterno blefe  
Numa rodada de mão fraca

E a sorte gargalhando  
Em escandaloso riso  
Escapasse entre os dedos  
Como a água teimosa

Ainda assim...  
Eu coloriria a vida  
Com a cor dos seus beijos

*Davi Fernandes Costa*

## AGRADECIMENTOS

Confesso que precisei estruturar o texto dos agradecimentos durante boa parte da jornada do mestrado, tendo em vista o temor de não contemplar alguém por conta da dificuldade dos prazos e porque fui privilegiado com a ajuda de muitas pessoas. Considero que a própria dissertação é uma ode de agradecimento a todos que foram nela citados. Mesmo os que foram referenciados a partir de experiências negativas tiveram sua importância.

Início agradecendo a todos os que foram meus/minhas professores(as) desde o começo de minha escolarização. Aqui cito nominalmente Prof. Dr. Paulo César Carneiro Lopes, Prof. Dr. Gerson Tenório dos Santos, Prof. Dr. José Ney Costa Gomes (*in memoriam*), Professora Dr<sup>a</sup> Telma Maria Vieira, Professora Dr<sup>a</sup> Jacqueline Mattalia. E a todos os(as) professores(as) do mestrado em Educação da Universidade Ibirapuera que, de forma direta ou indireta, contribuíram com seus ensinamentos.

Agradeço a Professora Dr<sup>a</sup> Paula Fontana Fonseca, que tão brilhantemente me auxiliou no estudo de Lacan e tão gentilmente aceitou participar de minha banca, ao Prof. Dr. Marcos Reigota que, além de ter influenciado o texto por meio de sua obra, aceitou participar da banca e trouxe contribuições tão valiosas à dissertação. Agradeço também as professoras doutoras Alda Regina Tognini Romaguera e Ariadne Lopes Ecar, que aceitaram o convite para participar da banca.

Ao Prof. Rodrigo Barchi que, além de contribuir com dois componentes altamente provocativos, me orientou com paciência e insistência, compreendendo as limitações de um pesquisador com tantas lacunas em sua formação e com a necessidade de trabalhar mais de 60 horas semanais, enquanto realizava as tarefas exigidas pelo programa e se tornava pai pela segunda vez.

sumário

A todos(as) aos(às) estudantes com os quais tive o privilégio de trabalhar em algum momento do meu percurso, desde o Ensino Básico até a Ensino Superior. Cada um e cada uma foram de extrema importância e possivelmente ensinaram a mim mais do que ensinei a eles/elas, num processo contínuo de ensino-aprendizagem-ensino.

Aos(às) colegas de luta, professores(as) e coordenadores(as) que foram modelos de competência e comprometimento na construção por um mundo mais justo e por uma escola pública de qualidade, correndo o risco de esquecer alguns, cito aqui Márcia Avelino, Tiago Gomes, Rute Rodrigues, Thiago Feitosa, Wilson de Oliveira, Silnara Franco, José Jeferson Ramos, Ednei Pereira da Silva, Elaine Santos Lopes, Maria Benedita Maurílio, Adonias Costa de Aquino, Suely Espíndola, Jakeline Duarte, Fátima (*in memorian*) e Ivo (*in memorian*).

Aos meus amigos e amigas, camaradas que tornaram minha vida mais feliz, que tanto me ensinaram, que tanto me apoiaram: Eduardo dos Santos Filho, Everton Batista de Freitas, Tatiane Marques Reis, Leonardo Lopes, Felipe Lopes, Alexandre Bittencourt, Alessandro de Paula, Marco Antonio Silva, Samantha Gomes, Lucas Matteocci, Renato Luiz, pessoas que ouviram minhas angústias e, em diferentes momentos da vida, quando as forças pareciam faltar, com suas palavras ou seus exemplos, me mostraram que havia motivos para continuar.

A todos os integrantes do Coletivo PAPO, que fizeram com que eu vivenciasse a experiência de reinventar Paulo Freire. Agradeço especialmente aos meus amigos fotógrafos Junior Fraga e Rodrigo Espíndola, que voluntariamente registraram alguns encontros.

À minha família, a qual privei de atenção em diferentes momentos, em especial à minha esposa Geisemar Guedes Correa Costa, por fazer de meu sonho seu sonho, tantas vezes, de tantas formas, por ser a melhor companhia, tanto em bons momentos quanto em momentos complicados. À minha mãe Ana Melo da Costa, que vibrou em cada

sumário

degrau galgado nessa trajetória, por me proteger e me animar. A meu pai Francisco das Chagas Costa (*in memoriam*), que viveu uma vida de restrições para que seus filhos tivessem um pouco mais de conforto. Às minhas filhas Mariana Duarte Antunes Costa e Clarice Guedes Costa, por serem luzes de alegria em momentos de tristeza. A minhas irmãs Luciana Maria da Costa e Idiana Costa por tanta paciência, tantos ensinamentos e por serem modelos de comprometimento e ética. Aos meus sobrinhos Heldai José Costa Marinho, Ana Cecília e Henry Francisco, por tornaram minha vida mais feliz com suas existências. E todos os meus cunhados e cunhadas, que sempre estiveram presentes, em especial a Luis, Acácio, Idlamar e Edmar. E a minha querida sogra Marlene de Paiva Guedes Oliveira, que sempre me recebeu tão bem em sua casa e sempre compreendeu minhas ausências necessárias aos momentos de estudo.

Agradeço também a Universidade Ibirapuera por proporcionar a bolsa de estudos que colaborou para que este caminho não fosse tão árduo.

sumário

*“Vidal escrutinou Ferreiro como se ele fosse um animal desconhecido.*

*— Teria sido melhor para você. Sabe disso. Por que não me obedeceu?*

*Havia uma insinuação de medo em sua voz e no modo como comprimiu os lábios. Em seu reino de trevas todas as pessoas que sentiam medo davam-se por vencidas, e por que não aquele homem de óculos que mal conseguia lhe dirigir a palavra?*

*— Obedecer — começou Ferreiro, escolhendo as palavras com cautela —, simples assim, obedecer sem questionar... é o tipo de coisa que só pessoas como você fazem, capitán.”*

(TORO, G.; FUNKE, C. O Labirinto do Fauno, 2019)

## CARTAPREFÁCIO

### A INSUBMISSÃO: UM DELEITE, UMA GENTILEZA, UNS SABERES...

Rodrigo Barchi<sup>1</sup>

*“Há um tempo e um lugar  
No horizonte deste mar  
Onde vou me encontrar  
Há um doce libertar...”*

(Ao som da banda Cólera, música “Doce Libertar”, 2006)  
<https://www.youtube.com/watch?v=jeKo7kY0L4Y>

*“Sombra e luz, céu azul, horizonte fundo e amplo dizem de  
mim. Sem eles, apenas sobrevivo, menos que existo.”*

(Paulo Freire, 2012)

Caro Davi. Caras leitoras. Caros leitores.

Na primeira versão que havia escrito desse texto, havia um tom muito obscuro e sorumbático, que resolvi não manter. Em especial, neste primeiro parágrafo. Havia escrito sobre a pandemia, sobre o horror político institucional do começo dos anos 20 do século XXI, entre

1 Pós-Doutorado pelo Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências da Universidade Federal do Rio Grande (FURG), sendo membro do Grupo de Estudos Educação, Cultura, Ambiente e Filosofia (GEECAF); Doutor em Educação pela Universidade Estadual de Campinas (Unicamp); Mestre em Educação pela Universidade de Sorocaba (UNISO); Especialista em Gestão da Educação Pública pela Universidade Federal de São Paulo (UNIFESP) e em Educação Ambiental pela Universidade de São Paulo (EESC-USP); graduado em Geografia pela Universidade de Sorocaba (UNISO) e em Pedagogia pela Universidade da Cidade de São Paulo (UNICID). Professor do Programa em Pós-Graduação em Educação, na Linha de Pesquisa “Educação, Cultura e Subjetividade”, na Universidade Ibirapuera (UNIB); Professor-Adjunto do colegiado de Filosofia na Universidade de Sorocaba (UNISO) e Professor Convidado do Doctorado en Educación, Arte y Cultura, da Universidad Autónoma “Benito Juárez” de Oaxaca (UABJO). E-mail: rbarchicore@uol.com.br

s u m á r i o

outras escabrosidades ao nosso redor, condenando completamente a boa vibração e esperança ativa que esta beleza de obra feita pelo Davi Fernandes Costa nos proporciona. No entanto, apaguei, reescrevi e resolvi deixar esse início de cartaprefácio com um tom um pouco mais vibrante, leve e comprometido com tom alegre e verdejante de nossas perspectivas políticas e ecológicas.

Afinal de contas, apesar de nossas militâncias, na educação e na ecologia política, se assemelharem hoje muito mais um trabalho dos espíritos *xapiri*, evocados pelos xamãs *yanomâmis* para se evitar a queda do céu (KOPENAWA; ALBERT, 2015), ainda lutamos para não só adiarmos o fim do mundo (KRENAK, 2018), mas também pela construção de outras formas de existência, relações e vivências sobre o planeta. E essa ação não pode se permitir cair no caos, na desesperança e na ausência de sentidos.

Portanto, esta buscará ser uma apresentação generosa, a um livro que é pura insistência nas bonitezas do fazer cotidiano na educação.

Não é a praxe escrever um prefácio, e em especial para uma obra tão significativa, em forma de carta. E aqui, nas perspectivas FreireAnas em educação, uma carta pedagógica. Esta *cartaprefácio* – e aqui aproveito a constante sugestão conceitual de colegas tão queridas como Nilda Alves e Alda Romaguera, no que diz respeito à junção de termos para discutir noções que não são mais possíveis de serem compreendidas de modo separado, como forma também de bloquear as dicotomias no pensamento, como *saberefazer*, *aprenderensinar*, *causaconsequência...* – está destinada, em um primeiro momento, a todas e todos que estiverem com esse livro à sua frente. E depois as palavras vão ao próprio Davi.

Meu manifesto aqui é ressonante ao principal conceito que o Davi aborda em todo o seu trabalho, que é o de desobediência. Não caberia, portanto, escrever um texto bem-comportado perante uma obra que traz à tona toda a potência das ações e pensamentos de resistência, contraconduta e insubmissão nas escolas, na trajetória de

sumário

um aluno-professor. Portanto, os afetos e sensações que busco produzir, para fazer jus ao que temos diante de nós, são de rebeldia.

Inclusive, e até principalmente, dando ênfase à revolta juvenil de garotas e garotos de periferia, ligados às sonoridades e outras manifestações das culturas “marginais”, e que é sempre rotulada, estigmatizada e banalizada nas conversas cotidianas de corredores e salas de professores. Mas que em tantos momentos é protagonista das histórias criadas pelo Davi, baseadas em suas memórias e trajetórias enquanto *alunoprofessor*. Por exemplo, quando apresenta as situações nas quais não havia outro sentimento a ser expresso, senão o de enraivecimento perante as práticas autoritárias e despóticas de diretores/as, coordenadores/as e professores/as. Essa indignação, como sugeriu tantas vezes Paulo Freire, é o motor para o desejo de transformação, mudança e combate à opressão. E aqui é uma das principais ferramentas na produção de sentidos, desenvolvida em toda a escrita do livro.

É por isso uma obra que chega na hora certa. As noções de desobediência, insubmissão, revolta, contestação e indignação são extremamente caras aos movimentos sociais, às lutas coletivas para a libertação, às práticas pedagógicas de combate à opressão e às trajetórias de pessoas que dedicaram toda uma vida à necessária transformação social, política, cultural, econômica e ambiental. No entanto, estas noções são cada vez mais cooptadas pelas gangues fascistas que, travestidas de um nacionalismo conservador e se autointitulando como os paladinos da “luta contra a decadência e a corrupção”, na verdade estão cada vez mais a utilizar de uma recusa às frágeis conquistas sociais institucionalizadas – políticas de afirmação, de proteção social, de cuidado com o meio ambiente, de construção de igualdade – para que seus projetos nefastos ao redor da exploração social, da manutenção das desigualdades raciais, sociais e de gênero, além da perseguição às minorias ativas, sejam implantados, ampliando a barbárie e o horror típico das sociedades submetidas aos piores totalitarismos.

sumário

A desobediência na qual o Davi se baseia para escrever esse livro, a partir dos excertos de sua trajetória na educação, de forma alguma se confunde com os anseios fascistas de subversão de uma ordem, para implantação de outra estratificação mais cruel e arbitrária. Sua insubmissão, herdeira de Henry Thoreau, dos movimentos pelos direitos civis, dos ecologistas, dos pacifistas e, principalmente, das lutas pela educação pública e de qualidade, é aquela de um combate incansável às injustiças, às arbitrariedades e aos abusos, sem cair nem no discurso de uma tomada brutal do poder, e nem de uma recusa niilista, restrita exclusivamente à vingança furiosa dos condenados (in) justamente. E olhe que, perante a queda do céu quase iminente, com as forças nefastas que contaminaram boa parte das redes de afetos e relações, essa é uma tarefa bem mais que corajosa...

Mas a resistência que o Davi nos traz, “FreireAnamente” esperançosa, é uma trincheira que, incessantemente, sabe que o exercício de poder não está atrelado somente às ações em larga escala das políticas públicas e das instituições detentoras dos instrumentos de força. Está também se produzindo e reproduzindo na micropolítica do cotidiano. Espaço privilegiado das produções de sentido, mas também das produções de ausência de sentido (REIGOTA, 2021). Dimensão onde a circulação do comum dá o seu pontapé inicial e tece seus primeiros elãs, mas ao mesmo tempo é onde acaba por ser o mais frágil, perante o assalto do privado.

Um dos brilhantismos deste trabalho é o constante registro e aparição dos fragmentos das tentativas – ora frustradas, ora bem-sucedidas – de assédio, dissuasão e imposição de condutas e formas de pensar nas relações cotidianas. E também, e principalmente, das recusas produtivas, que se negaram à submissão, à violência e ao apagamento. E cada uma das narrativas que o Davi criou, em seus diálogos intensos com Paulo Freire e Erich Fromm, além das conversas constantes com gente da boniteza de Marcos Reigota, Nilda Alves, Mary Jane Paris Spink, Maurício Tragtenberg, entre outros e outras – com as/os quais eu mesmo venho já há muitos anos dialogando – carrega uma sé-

s u m á r i o

rie de gentilezas e sutilezas com os personagens e acontecimentos que surgem e desaparecem no cotidiano escolar. É uma escrita que, longe de nos empanturrar morbidamente com um academicismo cada vez mais intransponível, banalizado e pasteurizado – típico do produtivismo infértil da invasão da lógica classificatória nas pesquisas e seus meios de divulgação – é deleitosa, agradável e insaciável. E isso sem perder a qualidade, o vigor e o rigor teórico, que deram suporte e amparo ao poderoso libelo que está em suas mãos e/ou telas.

Ou seja, o Davi nos traz um belo livro acadêmico... e científico... e teórico... e muito mais...

Ele aceitou a tarefa de levar adiante uma perspectiva que é muito cara a uma série de pensadoras/es e pesquisadoras/es brasileiros, que buscam no pensamento de Paulo Freire não somente uma base científica e/ou filosófica para os textos apresentados em eventos, periódicos, livros, teses e dissertações. Mas, uma estratégia, de inspiração FreireAna, de compreender e formar, incessantemente, educadoras e educadores que constroem a pesquisa a partir de suas trajetórias, tanto em seus percalços e tombos quanto nos diversos motivos para celebrações e continuidades exitosas do trabalho.

É um texto instigante e intrigante sobre um educador desobediente e obediente. O pesquisado é também o próprio pesquisador, que nos apresenta o que aprendeu e apreendeu ao se debruçar sobre alguns rastros da história que construiu e se formou ao seu redor, simultânea e reciprocamente. Isso, sem cair em uma autoindulgência desmesurada, que poderia fazer com que o leitor e a leitora considerassem o livro como somente uma autobiografia para marketing pessoal ou enaltecimento de si.

Não! O Davi apresenta cada um dos episódios de modo muito criterioso, a ponto de, muitas vezes, até interromper – estrategicamente – o texto, para que o silêncio dê ao leitor e à leitora o direito e a tarefa do pensar, de modo fluido e nômade, sobre o que acabara de ler. Não somente em uma reflexão ao redor do posicionamento e da postura

sumário

do educador, naquele instante, mas na permissão de imaginar sobre o que teria vindo, naquela situação, após a abrupta interrupção da narrativa. É uma das delícias desse texto.

Por isso é que a insubmissão está diretamente relacionada ao deleite e à gentileza. Ao mesmo tempo em que o seu texto é de uma sutil e fina leveza, é também muito generoso com todas as pessoas e situações que transformou em personagens e paisagens móveis. Mesmo com os personagens mais arrogantes e intolerantes, o Davi buscou compreender as razões pelas quais esse brutal desejo pelo poder se encrustou e se expressou naqueles momentos. Entender a violência no sujeito, e sua imposição ao cotidiano escolar, se apresenta como tarefa cada vez mais urgente.

E, não à toa, mergulhou profundamente nos diálogos feitos entre Paulo Freire e Erich Fromm, nos trazendo, em especial, a influência que a obra do filósofo e psicanalista alemão exerceu sobre o educador pernambucano, no que diz respeito aos conceitos de liberdade, submissão, opressão e obediência. Davi sempre considerou necessário compreender como o medo à liberdade e as práticas autoritárias ainda conseguem, a partir de instrumentos atualizados, promover parcialmente as condutas de rebanho e a conseqüente legitimação da barbárie institucionalizada, ainda tão evidente e presente.

Por outro lado, a forma com a qual trata os personagens mais próximos de si, em especial as e os familiares, educadores e educadoras, e demais pessoas que considerou parceiras em seus anseios, lutas e posições no mundo, permite-nos entender o quanto o Davi foi capaz de perceber, nessa trajetória pela educação, o papel do outro na formação do sujeito educador. E, no seu caso, o fortalecimento das potências necessárias, tanto às individualidades quanto às coletividades, nesses cotidianos.

O registro, transformado em narrativas ficcionais, tanto das relações violentas e opressivas como daquelas pautadas em afetos de potência, amizade, companheirismo e proximidade, permitiu ao Davi não somente trazer à tona uma série de saberes ao redor do que discutiu a partir dos conceitos de desobediência e obediência, mas, construir

sumário

uma emblemática escrita de si, mesmo que ainda – e sempre – incompleta, nômade e fluida. O retrato de um movimento.

Mas...

Estou esquecendo que essa é uma *cartaprefácio*, e até agora dei um tom muito formal e cordial. E a impressão é que fiz uma falsa promessa lá no início, rompendo com a desobediência necessária que tanto aclamei. Para compensar, quero, portanto, me direcionar enfaticamente ao Davi, nestas próximas e últimas linhas. No entanto, leitoras e leitores, minha escrita direta a ele servirá para complementar o tributo que faço nesta *cartaprefácio* a esta boniteza de obra, torcendo também para que vocês sejam afetadas ou afetados de uma forma ou outra.

Davi, meu caro, não se esqueça de que sua dissertação de mestrado e, conseqüentemente, esse texto, não foram escritos somente a duas mãos, e/ou quatro mãos, tendo eu como seu (des)orientador – visto que acredito que tenha lhe ajudado, parcialmente e junto a outros pensadores que adoram tirar jovens pesquisadores do “bom caminho” decalcadinho de uma ciência maior, de Estado, sedentarizada – ou outras mãos que, de alguma forma, lhes ajudaram a produzir esse belo libelo.

É importante que as pessoas que estiverem lendo o seu texto, saibam que, apesar do auxílio que teve da Universidade Ibirapuera, ainda trabalhou, em alguns dos semestres, até quase sessenta horas por semana, entre aulas, coordenações, atendimentos e frequência nas aulas e grupos de estudos do Mestrado.

E por isso enalteço o fato no qual não foram somente as mãos que escreveram, mas todo um corpo e um mundo ao seu redor. Além de todo o trabalho, e as tensões em muitos momentos de curso, em especial se tornando pai pela segunda vez, contribuíram para que esse livro tenha ficado tão imponente e potente, mesmo em sua condição radicalmente menor. Radical no sentido de FreireAna, de ir até as bases e raízes da questão, para entendê-la. Menor, como sugerem Deleuze e Guattari, não como um critério de qualidade ou de classificação

sumário

numérica, mas uma condição política. De resistência, de construção de sentidos e (re)existências nas brechas, nas fissuras e nas margens.

Esse seu charmoso livro, Davi, é grande porque é essencialmente menor. Belamente menor, já que ao se importar com os detalhes, com os encontros e com os afetos, e dar um intenso destaque aos pequenos elementos e encontros cotidianos, nos permite observar o quanto ainda se escapa de conhecimento, de informação, de saberes, quando pensamos sobre a compreensão da construção de nós mesmos como educadores e educadoras. Seu texto é tão bonito quanto uma fotografia de uma gota de chuva de verão em uma folha de pimenta-síria, ao final de tarde...

Sim, seu livro é para ser lido em uma espreguiçadeira, em uma rede ou mesmo sobre uma toalha jogada ao chão, sob sombra de uma frondosa mangueira, pois reúne tantos elementos na compreensão de si, do outro, da escola e do mundo, a partir das rotas que percorreu, que dá para afirmar, categoricamente, que é um tributário das perspectivas FreireAnas.

Freire, de Paulo. Ana, de Nita..

Sem a qual muito daquilo que Paulo Freire nos legou não seria possível.

O Marcos Reigota, em suas aulas, bancas e conversas, coletivas e comigo, insiste, com razão, que não sejamos burocraticamente freirianas(os), preocupadas(os) exclusivamente na utilização “correta e científica” da obra do pensador pernambucano e, no máximo, na sua manutenção como patrono da educação. Mas que possamos nos construir, incessantemente, como FreireAnas(os), pois é uma obra do casal, pela qual somos radicalmente – e não messianicamente – não somente afetados e apaixonados, mas potencializados em nossas pequenas lutas cotidianas nas escolas.

sumário

Portanto, sua obra FreireAna, Davi, pode ser lida não somente por quem quer ter mais subsídios sobre a necessária discussão entre Paulo Freire e Erich Fromm, ou sobre o debate ao redor dos conceitos de desobediência, rebeldia, insubmissão e revolta. Mas por todas(os) aquelas(es) que estão comprometidos com a transformação social, em busca de uma sociedade mais justa, com o céu ainda sobre nossas cabeças, e que permitam que as trajetórias, experiências e saberes de educadores e educadoras não se façam letra-morta perante as práticas científicas burocráticas e zumbificadas, mas conhecimento e prática no sentido mais amplo do termo.

E, por último, que ela permita, como requisitava o saudoso Redson, do Cólera, justamente perante nossa indignação, esse constante e doce libertar...

Obrigado, Davi!

E uma boa leitura a todas e todos.

Sorocaba/São Paulo, 17 de fevereiro de 2022.

## REFERÊNCIAS CITADAS

FREIRE, Paulo. **À sombra desta mangueira**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2012.

KOPENAWA, Davi; ALBERT, Bruce. **A queda do céu**: palavras de um xamã yanomâmi. São Paulo: Companhia das Letras, 2015.

KRENAK, Ailton. **Ideias para adiar o fim do mundo**. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

REIGOTA, Marcos. Fragmentos de Havana: "Al final de este viaje..." com Nita e Paulo Freire. In: FREIRE, Ana Maria Araújo. **A palavra boniteza na leitura de mundo de Paulo Freire**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2021.

## INTRODUÇÃO OU COMO UMA MOSCA NA SOPA

*“As pastoras e os pastores  
Vêm chegando da cidade, da favela  
Para defender as tuas cores  
Como fiéis na santa missa da capela.”*

(Paulo César Pinheiro e Mauro Duarte, 1981)

Essa pesquisa foi germinada na primeira ordem que considerei sem sentido por parte de alguma figura de autoridade e que, a partir de minha contestação, criou um desconforto naquele diálogo. Isso se repetiu de forma sistemática em diversos momentos da vida, mas foi como professor que comecei a encarar essas situações de uma forma mais atenta, principalmente nos encontros com diretores(as) e coordenadores(as).

Mesmo com a aproximação de tantos e tantas camaradas, sentia, em diversos momentos, uma angustiante solidão. Como Gregor Samsa, personagem de Franz Kafka (1997) em *A Metamorfose*, sentia como se não houvesse lugar para mim e que só poderia ser aceito se fosse um obediente trabalhador, do contrário seria visto com o inseto viscoso (e perigoso) que muitos queriam eliminar.

Aos poucos fui notando que não era o único a me opor aos desmandos arbitrários e me lembrava dos versos da música de Raul Seixas: “E não adianta vir me dedetizar, pois nem o DDT pode assim me exterminar, porque você mata uma e vem outra em meu lugar”<sup>2</sup>. O incômodo foi dando lugar a uma espécie de satisfação.

Dessa forma, o tema aqui abordado é a relação entre obediência e desobediência no cotidiano escolar a partir de um diálogo com

2 SEIXAS, R. Mosca na sopa. In: **Krig-ha, Bandolo!** Rio de Janeiro: Philips Records, 1973.

sumário

a Psicanálise Humanista e com a Educação Libertadora. Busquei, por meio do meu olhar sobre minha própria trajetória, elencar situações significativas que de alguma forma presenciei, e que considero importantes como formas de traduzir essas experiências, tanto para os(as) que conhecem a realidade de professores e professoras em seu dia a dia na escola, como para aqueles e aquelas que não conhecem.

Considero que, por intermédio da perspectiva de um professor que vivenciou a realidade escolar, é possível perceber uma série de nuances que passariam despercebidas pela crítica acadêmica convencional.

Como disse, sem dúvida esse trabalho foi iniciado muito anos antes de ser propriamente concebido como um projeto. Seu início se deu nas conversas informais, nos encontros cotidianos, na vivência. Dessa maneira ele foi construído e organizado posteriormente.

O incômodo de não compreender ordens arbitrárias, de não conseguir aceitar pura e simplesmente porque alguém mandou, aparecia, como busquei demonstrar, desde a infância. Mas a capacidade de responder e, principalmente, de questionar foi algo que apareceu gradualmente.

O movimento de questionar me afastou de algumas pessoas que não admitiam ter suas autoridades questionadas e me trouxe dificuldades no trabalho, mas também me trouxe grande satisfação, além de me aproximar de pessoas incríveis, que viam as indagações com entusiasmo e se reconheciam na “desobediência”.

A leitura de diversos autores também colaborou na construção da compreensão desse incômodo, mas aqui dou destaque a dois deles: Paulo Freire e Erich Fromm. De certa forma Paulo Freire foi para mim um bote de salvação em um mar de incompreensão. Não apenas no que se referia às questões da obediência, mas em toda minha prática como educador, ao mesmo tempo que percebia que os questionamentos faziam parte de um compromisso ético do docente. Já na

sumário

leitura de Erich Fromm os mecanismos inconscientes da obediência/desobediência, tão exploradas pelo autor, foram deixando muitas situações mais claras para mim.

Para explorar essas vivências e esses conceitos optei por dividir o texto em quatro capítulos. No primeiro capítulo, intitulado *Em busca de caminhos, em busca de método*, apresento e justifico as escolhas metodológicas que deram suporte para a realização da pesquisa. Algumas opções são destacadas, como, por exemplo, o fato de ter optado por um texto escrito em 1ª pessoa, tendo em vista a escolha em assumir politicamente minhas posições, negando a ideia de que é possível ser neutro, seja na pesquisa, seja em qualquer outro momento, nesse sentido levando em conta o que propõe Paulo Freire (1996), a imparcialidade é uma ilusão pois sempre estamos pautados por nossa base ideológica. Por isso busquei explicar qual era a minha.

Anteriormente, à opção da narração em 1ª pessoa, houve a opção do estudo no/do/com o cotidiano escolar, em diálogo principalmente com Nilda Alves, Marcos Reigota, Rodrigo Barchi, Mary Jane Spink e Vera Menegon, pela pluralidade de conhecimentos disponíveis no cotidiano e pela importância de levar em conta a trajetória docente que já havia trilhado.

No segundo capítulo, intitulado *Como pedras que rolam um pouco mais*, trago para o debate minha trajetória e como os acontecimentos, as leituras e as reflexões me influenciaram, desde a infância até o exercício da docência, dialogando com os pensadores que foram importantes para minha formação humana e acadêmica. Buscando compreender como o professor já estava (se é que estava) internalizado em mim antes mesmo da formação universitária. Novamente aqui considero importante a opção pela narração em 1ª pessoa para unir as experiências vivenciadas com a teoria proposta.

No terceiro capítulo, intitulado *Obedecer ou desobedecer? Será essa a questão?*, objetivei justificar a aproximação entre Educação e

sumário

Psicanálise. Posteriormente busquei demonstrar o porquê do diálogo entre a Psicanálise Humanista e a Educação Libertadora e enfim expor alguns conceitos importantes a Paulo Freire e Erich Fromm, que colaboram com a leitura de mundo que venho realizando, principalmente no que tange o debate sobre obediência/desobediência e como os dois autores possuem pontos de contato em suas obras. Além disso, busquei compreender como esses conceitos deram base para a maneira como compreendi as experiências que vivi.

No quarto capítulo, intitulado *Histórias para ninar gente grande*, foram criadas pequenas histórias para ilustrar situações vividas no decorrer do caminho. Tendo em vista que a perspectiva é sempre a do professor, essas narrativas são baseadas em situações nas quais, de alguma maneira, eu participei.

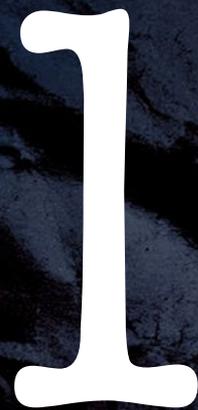
No quinto capítulo, intitulado *Considerando, obedecendo, desobedecendo*, busco problematizar os conceitos discutidos, dialogando com as narrativas apresentadas e com os impactos que me causaram, além de refletir sobre o processo de finalização da pesquisa e os eventos nos quais ela foi apresentada.

Busquei demonstrar que existe uma tensão natural no que se refere aos conceitos de obediência/desobediência no cotidiano escolar. Que isso é perceptível a partir do encontro de diferentes indivíduos que exercem diferentes funções, mas não apenas isso, também com relação a pessoas que exercem o mesmo papel social. Os recortes selecionados buscaram traduzir como são variáveis essas situações e quais foram as reações perceptíveis daqueles que estavam envolvidos.

Optei também por deixar clara minha posição enquanto educador libertário, que considera como fundamental para a constituição de pessoas autônomas e críticas uma Educação para a liberdade, uma Educação que possibilite a todos e todas os(as) estudantes o direito a dizer sua palavra, o direito a participar efetivamente de seu próprio

sumário

processo de escolarização. Sendo assim, é também fundamental que educadores e educadoras tenham esse mesmo direito, que por vezes é tolhido de diversas maneiras, por diferentes agentes. A essas situações essa pesquisa buscou trazer possibilidade de reflexão.



# 1

EM BUSCA  
DE CAMINHOS,  
EM BUSCA  
DE MÉTODO

*“Caminante, no hay camino, se hace el camino al andar...”*

(Antonio Machado, 1992)

Não considero que seja possível desvincular a ideia de método de sua etimologia grega “caminho”. Tão importante quanto a vontade de conhecer ou a vontade de pesquisar é o caminho que se propõe trilhar. Entretanto, há que se alertar que esse caminho não se inicia com um projeto, que é a materialização de uma série de inquietações anteriores do pesquisador e, a partir dele, o que se imaginava como um caminho, em diversas ocasiões, apresenta novos rumos. No caso educacional, arrisco dizer, concordando com M. Tardiff (2014), que, para um professor/pesquisador, é provável que as inquietações tenham começado ainda na infância, enquanto estudante, quando vamos criando perspectivas iniciais do cotidiano escolar. Aos que se tornam educadores(as) essa marca é muito profunda.

No meu caso, nas salas de aula de uma escola pública estadual da periferia de São Paulo que, ainda hoje, quase trinta anos depois de minha entrada como estudante, continuam tão parecidas, já havia o germe da inquietude de compreender todo aquele mundo um pouco mais.

Posteriormente, como educador, esta inquietude se ampliou, agravada por um sentimento de solidão. A atividade docente pode ser muito solitária. A solidão é, por vezes, necessária e pode ser importante para autorreflexão, entretanto em outros momentos pode ser um grande problema. Entre aulas, intervalos, reuniões pedagógicas, reuniões de pais, propostas que vêm da Secretária da Educação, o(a) professor(a) está sempre em um turbilhão que pode levá-lo a pensar que está sozinho, que todos sabem sobre seu trabalho, menos ele/ela. As inquietações provocadas e a resistência a esse sentimento de solidão, em mais de dez anos lecionando, me levaram à pesquisa.

Mas para pesquisar é necessário método. O desafio está, me parece, em fazer com que o método não engesse a riqueza apresentada na beleza, na tristeza, nos percalços e nas alegrias do caminho

sumário

já percorrido e que ainda se pode percorrer e que seja possível destacar a importância no/do movimento presente em cada etapa. É aqui que compreendo que a vivência precisa ser sistematizada ao ponto de poder se fazer ciência. Sem desprezar a subjetividade, seguir em busca da objetividade e do rigor. Afinal, se ensinar exige rigorosidade metódica (FREIRE, 1996), pesquisar, obviamente, também exige. Não apenas isso. Quando buscamos a rigorosidade metódica, podemos ir além do olhar inicial, do olhar que está condicionado por nossas crenças. Nesse sentido aqui se busca um método que colabore com esse olhar, ampliando-o, sendo dialético e abrangendo ao invés de limitar.

Paulo Freire, que tanto influenciou minha prática docente por meio de sua obra e de seu exemplo enquanto educador, influenciando também minha pesquisa e minha construção enquanto sujeito, sempre nos alertou para a sabedoria presente no conhecimento popular, essa sabedoria que provém da experiência concreta, do agir. É na união do pensar, fazer, refletir, que atingimos a práxis.

Por toda a tradição científica que opõe o conhecimento científico ao conhecimento comum (SANTOS, 1989), há que se justificar como é possível realizar esse tipo de pesquisa que estou propondo. Buscando a cientificidade, mas de certa forma “profanando a ciência”, como propôs Henning (2007), justamente por meio do movimento de contestação dos paradigmas, da inquietude perante o conhecimento cristalizado.

Nesse sentido, a autora demonstra que não há a intenção de desvalorização do conhecimento científico, o que seria um enorme contrassenso. Inclusive nossa experiência atual no Brasil já demonstrou de maneira muito clara o quanto isso é perigoso. Por outro lado, é fundamentalmente necessário olhar mais a fundo as possibilidades de outros saberes, conhecimentos que são produzidos em lugares que transpõem os muros da academia, com o objetivo de se estabelecer diálogos novos (HENNING, 2007).

sumário

Por isso, a intenção foi trazer à tona a realidade que presenciei. Dessa maneira, penso que esse “conhecimento de senso comum” que está nas conversas do cotidiano tem um valor muito grande para a compreensão de realidades complexas. Sendo assim, aproximar o senso comum do conhecimento científico me parece fundamental e isso ficou muito explícito no decorrer da pandemia causada pela COVID-19, na qual um número imenso de pessoas optou por, simplesmente, desconsiderar as orientações científicas com relação ao distanciamento social, entre outras medidas necessárias para o controle do contágio, isso para não dizer das agressões ocorridas contra trabalhadores da área da saúde<sup>3</sup>. Não cabe aqui avaliar detalhadamente esse fenômeno<sup>4</sup>, apenas ressaltar que se o conhecimento científico não dialoga com o senso comum, isso pode contribuir para que a população, bombardeada pelas *fake news*, não valorize o argumento científico.

Essa questão, da desvalorização de certos conhecimentos, tem relação com a “abissalidade” do pensamento moderno ocidental, que separa os conhecimentos válidos dos conhecimentos inválidos a partir de linhas de valorização (SANTOS, 2007). O valorizado é aquilo que é produzido pelos grupos economicamente dominantes, ficam de fora conhecimentos produzidos pela cultura popular, por grupos socialmente marginalizados, entre outros. Essa dimensão fica exposta quando vemos que:

- 3 REBELLO, A. Profissionais da saúde são agredidos a caminho de hospitais em São Paulo. **UOL Notícias**. São Paulo, 20 de mar. de 2020. Disponível em: <https://noticias.uol.com.br/saude/ultimas-noticias/redacao/2020/03/20/profissionais-da-saude-sao-agredidos-no-caminho-para-os-hospitais-em-sp.htm>. Acesso em 06 de mar. de 2021.
- 4 Há vários trabalhos que buscam compreender os diferentes fenômenos de comportamento durante a pandemia de COVID-19, entre eles vale ressaltar: ZIZEK, S. **Pandemia: COVID-19 e a reinvenção do Comunismo**. São Paulo: Boitempo, 2020; SANTOS, B. S. **A cruel pedagogia do vírus**. São Paulo: Boitempo, 2020.

sumário

[...] No campo do conhecimento, o pensamento abissal consiste na concessão do monopólio da distinção universal entre o verdadeiro e o falso à ciência, em detrimento de dois conhecimentos alternativos: a filosofia e a teologia. Esse monopólio está no cerne da disputa epistemológica moderna entre as formas de verdade científicas e não-científicas. Já que a validade universal da verdade científica sempre é reconhecidamente muito relativa — pois só pode ser estabelecida em relação a certos tipos de objetos em determinadas circunstâncias e segundo determinados métodos —, de que modo ela se relaciona com outras verdades possíveis que até podem reclamar um estatuto superior mas que não podem ser estabelecidas conforme o método científico, como é o caso da razão como verdade filosófica e da fé como verdade religiosa? Essas tensões entre a ciência, de um lado, e a filosofia e a teologia, de outro, vieram a se tornar altamente visíveis, mas todas elas, como defendo, têm lugar deste lado da linha. Sua visibilidade assenta na invisibilidade de formas de conhecimento que não se encaixam em nenhuma dessas modalidades. Refiro-me aos conhecimentos populares, leigos, plebeus, camponeses ou indígenas do outro lado da linha, que desaparecem como conhecimentos relevantes ou comensuráveis por se encontrarem para além do universo do verdadeiro e do falso. É inimaginável aplicar-lhes não só a distinção científica entre verdadeiro e falso, mas também as verdades inverificáveis da filosofia e da teologia, que constituem o outro conhecimento aceitável deste lado da linha [...] (SANTOS, 2007, p. 72-73).

O pensamento abissal, dessa maneira, invalida de imediato uma série de conhecimentos que se apresentam. Isso expõe que o pensamento moderno ocidental está estruturado num sistema de distinções visíveis e invisíveis, tendo em conta que as invisíveis são a base das visíveis. Nesse sentido, as distinções visíveis são definidas por linhas radicais que separam a realidade social em dois eixos. O que estiver “do lado de lá” é considerado inexistente, ou seja, é irrelevante ou incompreensível. O cerne do pensamento abissal é a negação da convivência entre os dois lados.

Segundo Santos (2007), no campo do conhecimento temos o pensamento abissal ditando o verdadeiro e o falso à ciência, deixando

sumário

em segundo plano, por exemplo, a filosofia e a teologia. Essa é a velha querela entre verdade científica e não científica e são grandes as tensões existentes entre ciência (de um lado) e filosofia e teologia (de outro), mas, é importante ressaltar, todos têm espaço desse lado da linha. Já do outro lado, o lado invisível, encontram-se os conhecimentos populares, ou de grupos marginalizados, que são desvalorizados ou completamente ignorados.

Dessa forma o conhecimento adquirido na vivência escolar por um professor pode parecer irrelevante. Aqui surge um dos questionamentos que são importantes para essa pesquisa: Qual a contribuição de um professor do Ensino Básico de uma escola pública da periferia para a pesquisa educacional? Pode contribuir como pesquisador ou interessa apenas como objeto de pesquisa? Alves (2019) demonstra a importância dessa contribuição por meio da análise do registro das narrativas e memórias do cotidiano escolar, ressaltando o quanto pode se descobrir por meio desses registros e o quanto a visão de professores(as) e outros participantes têm a contribuir para a compreensão das complexidades presentes na realidade escolar.

Para Reigota (2010), não há dúvidas de que essa contribuição existe e é de fundamental importância. Ele poetiza e revoluciona esse debate, quando escancara as contribuições não apenas pedagógicas, mas também (ou até por isso) políticas dos que “vêm das margens”. O autor explicita tanto a importância do pesquisador se colocar na pesquisa quanto o fato de que é necessário que a “Academia” comece a ouvir aqueles que por tanto anos serviram apenas como objeto de estudo. Nesse sentido: “A principal contribuição política dos que vêm das margens ocorre na construção e ampliação da noção de cidadania na qual o sentimento de pertencimento e a intervenção cotidiana são prioritários” (REIGOTA, 2010, p. 4).

Ele parece propor uma ponte na linha abissal (ou talvez a quebra da própria linha). O conhecimento acadêmico é importante, sem

sumário

dúvida. Mas ouvir, como pesquisadores, os que estavam durante tantos anos como simples objetos de estudo não é apenas necessário e justo, mas fundamental para que possamos ampliar as perspectivas.

Ou seja, é necessário retirar o conhecimento acadêmico do pedestal em que foi colocado, para que possa cumprir sua função de pertinência social. Esse foi um debate amplamente realizado por Maurício Tragtenberg (2004), a partir da perspectiva da Pedagogia Libertária, denunciando o quanto a universidade reproduz os interesses da classe dominante.

Também por isso, no decorrer da escolha metodológica, a partir da leitura do próprio Marcos Reigota, de Paulo Freire e de Rodrigo Barchi, se deu a escolha não apenas pelas narrativas ficcionais, mas por um texto totalmente em 1ª pessoa que pudesse deixar clara minha perspectiva que se pretende progressista, dialógica e libertadora/libertária. Progressista porque tem esperança no avanço para uma construção de sociedade menos desigual e menos cruel. Dialógica porque leva em conta a necessidade vital do diálogo como instrumento para a compreensão e modificação do mundo. Libertadora porque compreende que só há liberdade possível se todos são livres, a partir da compreensão freiriana de que na libertação do oprimido se liberta também o opressor (FREIRE, 2019). Libertária pela influência do pensamento anarquista por meio de autores como Maurício Tragtenberg, P. Proudhon, Noam Chomsky e Roberto Freire, teóricos que foram aparecendo em diversos momentos e com os quais pude dialogar de diferentes maneiras, percebendo as nuances presentes nos diferentes “anarquismos”.

Quando caminhava pelos corredores da escola, entre uma aula e outra, entre salas de aula sem o mínimo de estrutura e com muito mais estudantes do que poderiam realmente comportar, a sensação que tinha, nos primeiros anos lecionando, era a de que os teóricos não conheciam aquelas escolas, que falavam sobre Educação de pontos muito diferentes. Conforme fui me aprofundando em novas leituras, pude ver que vários autores brasileiros já tinham trazido, de alguma forma, essa realidade para o debate.

sumário

Além de Paulo Freire, as leituras mais marcantes para mim nesse sentido foram de Maurício Tragtenberg e sua visão libertária, sua crítica à burocracia e sua denúncia das precárias condições da escola pública. Miguel Arroyo e sua perspectiva da autoimagem que o professor vai construindo com o passar dos anos e Vitor Henrique Paro não apenas por toda sua análise sobre o ensino público, mas principalmente por sua militância sobre a gestão democrática. Entretanto ainda considerava que havia algo de minha realidade que também poderia, e deveria, ser dito.

Além disso, também me inquietava a sensação de que os(as) professores(as) não tinham voz na própria escola, ou não eram ouvidos ou nem mesmo tinham espaço para falar com diretores(as) e coordenadores(as), e isso se dava, como fui percebendo no decorrer das conversas, porque percebiam que suas ideias não eram levadas em conta e, como não falavam, se acostumavam com o silêncio e com a obediência.

Aproximo essas situações com a valorização/desvalorização dos discursos. Dessa forma, penso como Barchi (2006, p. 53): “A ciência sempre esteve atrelada ao conceito de verdade, que por sua vez relaciona-se e, até mais, pertence à retórica do poder. O direito de alguns falarem e o resto, de acatar e obedecer.” Dessa maneira, tudo que era dito e ignorado, posteriormente era absolutamente perdido. Por isso, via que o conhecimento construído no cotidiano era, diariamente, desperdiçado. Os(as) professores(as), não participavam dos processos educacionais, porque não eram ouvidos(as) em suas necessidades. Esse conhecimento cotidiano que me parecia tão rico em sentidos, próximo ao que Peter Spink define:

O que é o cotidiano? Será que a expressão se refere a algo simplesmente mundano, uma parte corriqueira e irrelevante da vida, separada e distinta dos acontecimentos importantes ou, ao contrário, o cotidiano é tudo que temos? Argumentamos que todos vivem no seu cotidiano sejam eles presidentes, prefeitos, reis e rainhas, chefes, escriturários, moradores de rua ou

sumário

qualquer um de nós. Podemos, no jogo dos sentidos, valorizar o cotidiano de alguém como sendo importante no sentido institucional; mas esta é uma questão diferente. Ao contrário, propomos que todos nós, independentemente de onde estamos e quem somos, acordamos pela manhã e entramos no dia que temos pela frente; dia este que nada mais é que um fluxo de fragmentos corriqueiros e de acontecimentos em micro-lugares (SPINK, 2008, p. 70).

Nesses micro-lugares fui percebendo essa riqueza, que se constrói na convivência e nos encontros dos diferentes indivíduos que compõem o ambiente escolar, e que percebia como desperdiçada. De acordo com o que escreve Guareschi sobre a perspectiva trabalhada por Mary Jane Spink, no prefácio da obra *Linguagem e produção de sentidos no cotidiano*:

A perspectiva de fazer pesquisa apresentada por Mary Jane baseia-se no estudo do saber cotidiano, focalizando as maneiras pelas quais as pessoas produzem sentidos e posicionam-se nas relações sociais, no locus onde se produzem e se significam determinadas práticas e com a preocupação de desnaturalizar as construções do cotidiano. Ao não considerá-las como objetos naturais e permanentes – e sim como objetos construídos e transitivos – posiciona-se de forma precisa e específica para desenvolver métodos próprios de investigação da ação do pesquisador na sua relação com chamado campo de pesquisa (GUARESCHI, 2010, p. 5).

Spink apresenta, no decorrer de sua obra, uma análise que parte da psicologia social para pensar as “Representações Sociais”. Justamente porque compreende que é na psicologia social que as “Representações sociais” passam a ter um caráter não mais de noção catalisadora, mas de teoria (SPINK, 1993, p. 8). E isso ocorre, segundo ela, justamente porque a psicologia social se interessa pelo processo de conhecimento, e não simplesmente pelo conteúdo, do indivíduo, naquilo que o faz único enquanto representante de um grupo, uma espécie. Sendo assim:

sumário

[...] Nessa perspectiva, as representações são essencialmente dinâmicas; são produtos de determinações tanto históricas como do aqui-e-agora e construções que têm uma função de orientação: conhecimentos sociais que situam o indivíduo no mundo e, situando-o, definem sua identidade social – o seu modo de ser particular, produto de seu ser social (SPINK, 1993, p.8).

É com essa perspectiva apresentada por Spink (2010) que a pesquisa aqui apresentada dialoga, ou seja, busco olhar para o saber produzido no cotidiano da escola a partir das relações sociais dos sujeitos envolvidos, e compreender quais conhecimentos emergem desses encontros. Levando em conta como, a partir dessas situações os sentidos vão sendo construídos e modificados. Também é importante frisar a diferença entre a pesquisa que visa o cotidiano da pesquisa no cotidiano:

Se pesquisarmos o cotidiano, estabeleceremos a clássica separação entre pesquisador e seu objeto de pesquisa. Mas, se pesquisarmos no cotidiano, seremos partícipes dessas ações que se desenrolam em espaços de convivência mais ou menos públicos. Fazemos parte do fluxo de ações; somos parte dessa comunidade e compartilmos de normas e expectativas que nos permitem pressupor uma compreensão compartilhada dessas interações (SPINK, 2007, p. 7).

Aqui se encontra um dos pontos fundamentais da compreensão metodológica deste trabalho. Enquanto pesquisador que participa da realidade, busco compreender, no cotidiano no qual estou inserido, as implicações que se apresentaram no decorrer de minha trajetória.

Como demonstram Ferraço, Soares e Alves (2018, p. 69-70), há também a compreensão do cotidiano como espaço político, espaço de disputa. Espaço no qual são apresentadas diversas faces do poder e, a partir disso, novos sentidos são produzidos. Nesse sentido, compreender o cotidiano como espaço de disputa torna a pesquisa no/do/ com o cotidiano escolar ainda mais crucial em tempos de avanço das ideias conservadoras e retrógradas que vivenciamos nos últimos anos.

sumário

Por diversos momentos, enquanto acompanhava ou participava efetivamente dos diferentes diálogos, ou monólogos, do ambiente escolar, me inquietava a riqueza de possibilidades que se apresentavam a partir dos sentidos que eram produzidos e, muitas vezes, ignorados posteriormente, principalmente pelos que estavam hierarquicamente acima. Essa riqueza era constituída pelo imprevisito que resulta de cada situação, pelas novas possibilidades de caminhos que essas conversas possibilitavam. Fui percebendo que ser professor era lidar constantemente com o inesperado e com o improviso. Aos poucos foi ficando claro para mim que:

As conversas do cotidiano permeiam as mais variadas esferas de interação social. Mas, por serem consideradas corriqueiras, dificilmente pensamos na riqueza e nas peculiaridades que possam estar presentes nessa forma de comunicação (MENEGON, 1999, p. 167).

Buscando, dessa maneira, pensar nas peculiaridades presentes nas conversas do cotidiano que presenciei dentro da escola, selecionei algumas que considereei como significativas em torno de determinadas temáticas específicas. Além disso, com relação à pesquisa com as conversas do cotidiano, é importante ressaltar que ela:

[...] pressupõe, assim, que se leve em consideração três aspectos: o conceito de enunciado; a tipicidade da situação, ou seja, do contexto imediato em que ocorre a conversa; e a inter-relação estabelecida entre o tempo curto da situação relacional e o contexto mais amplo de circulação das ideias numa dada cultura – o tempo longo – que inclui as linguagens sociais presentes no processo de socialização – o tempo vivido (MENEGON, 1999, p. 169).

Como demonstra Menegon (1999), o conceito de *enunciado* está diretamente ligado aos conceitos de *voz* e de *direcionamento*, tendo em vista que a voz se constitui como produto da fala e se direciona a partir do encontro de, ao menos, duas vozes. Já o conceito de *tipicidade da situação* está atrelado as especificidades que se apresentam

s u m á r i o

na própria conversa, tanto no que diz respeito ao espaço no qual se dá a conversa, quanto com relação aos diferentes participantes e seus atributos. Por fim, o conceito de *interrelação entre o tempo da situação*, leva em conta a duração dessa conversa.

No meu caso a escolha das conversas foi realizada a partir de uma temática que parecia ser a que mais se repetia: a obediência. Busquei trazer os momentos nos quais a lógica da obediência estivesse evidenciada ou subentendida dentro dos discursos. Essa escolha foi pautada em um incômodo muito concreto que sentia a cada momento em que esse tema se sobressaía de forma explícita ou implícita.

Os conceitos de Paulo Freire e de Erich Fromm foram escolhidos por oferecerem subsídios mais que suficientes para pensar o desdobramento que a obediência causa dentro das relações humanas, em especial nas relações estabelecidas na escola, por fazerem parte de minha vivência como professor e como psicanalista e porque considero que dão uma margem ampla para a compreensão das narrativas em questão.

Por suposto, não busquei demonstrar que a realidade que vivi (e vivo) é absoluta e explica toda a complexidade e desafios que se apresentam no trabalho docente. Diria, na verdade, que não explica nem mesmo a realidade das escolas do bairro. Entretanto essa realidade existe. Percebê-la e compreendê-la faz parte do processo de compreender a própria Educação, tendo em vista que a realidade dialoga com o cotidiano de outros(as) educadores(as) pelo país.

Além disso, compreendo, com base na leitura de Paulo Freire, que é a partir das inquietações da prática que devemos pautar nossa teoria para que possamos chegar em nossa práxis. Compreendo também que “ensinar exige pesquisa e reflexão crítica sobre a prática” (FREIRE, 1996), dessa forma a investigação contribui para a reflexão. Freire também enfatiza que precisamos aprender a dizer nossa palavra, para que nossa perspectiva seja ouvida e aprimorada, e essa tem sido uma busca constante, como pesquisador, educador e ser humano.

sumário

Ao mesmo tempo em que tinha por intenção compreender a realidade que me cercava a partir da rigorosidade da pesquisa, não queria perder o olhar próximo que esses anos na escola me proporcionaram. Dessa forma, influenciado por diversos pensadores, como Rodrigo Barchi, Marcos Reigota, Mary J. Spink, Vera Menegon e Nilda Alves, fui pesquisar o cotidiano escolar em diálogo com a etnografia e com as narrativas ficcionais. Os “limites” da opção etnográfica nesse tipo de pesquisa são expostos por Reigota:

Um trabalho etnográfico??? Tenho minhas dúvidas. Possivelmente os etnógrafos poderão questionar a exposição e interpretação dos dados. A minha opção pela pesquisa etnográfica é muito mais no sentido linguístico e explicativo, já que possibilita uma auto-referência do que uma adesão ao processo de pesquisa científica. No entanto o meu trabalho é etnográfico na medida em que os “dados” que possuo e interpreto são, na maior parte, vivências de pessoas com as quais pude partilhar momentos de suas vidas (REIGOTA, 1999, p. 72).

Da mesma maneira, nessa pesquisa há traços muito marcantes da influência etnográfica, há também a busca pela compreensão das relações de intimidade que se constroem nos encontros escolares, e há, como dito anteriormente, a posição do pesquisador a partir das vivências com outros sujeitos do ambiente escolar.

A partir dessas decisões outras questões se impuseram ao método. Como utilizar as histórias vividas sem expor os integrantes das situações? Como resolver esse impasse ético? A escolha feita para resolver esse dilema foi a opção pelas narrativas ficcionais. Essa opção talvez tenha sido “menos científica e mais criativa, mas não menos etnográfica” (REIGOTA, 1999, p. 73), e, não posso negar, me satisfez muito. Para evitar que os participantes desses encontros fossem reconhecidos, a solução “foi *embaralhar* ao máximo os fragmentos e estilhaços e criar *colagens*, baseadas em fatos reais, mas que devem ser lidas/vistas como ficção” (REIGOTA, 1999, p. 74) e manter a narração em 3ª pessoa, para que minha posição não ficasse clara ao leitor.

s u m á r i o

Minha formação em Letras, com posterior especialização em Literatura Contemporânea, me deixou confortável no trato com as narrativas. Vale salientar que a Literatura sempre foi fundamental em toda minha trajetória e, por isso mesmo, trazer minha vivência em narrativas ficcionais foi ainda mais motivador.

O receio de tornar a pesquisa “menos científica” ou menos precisa pela utilização dessas narrativas foi um risco levado em conta, mas desconstruído pela argumentação de que:

As narrativas ficcionais, quando apresentadas nos espaços acadêmicos e literários, correm duplo risco: de não serem consideradas como material de validade científica nem apresentarem valor literário. No entanto a elaboração das narrativas ficcionais estão relacionadas com dois outros critérios científicos e literários: o compromisso ético e a pertinência temática (REIGOTA, 1999, p. 84).

Sem buscar necessariamente uma intenção estética no texto, me apego ao compromisso ético e a pertinência temática das narrativas ficcionais para apresentar a realidade que presenciei em todos esses anos. Como disse anteriormente, durante essa trajetória um dos pontos que mais me incomodava no discurso de muitos colegas professores(as), diretores(as), coordenadores(as), era a expectativa maior pela obediência do que pelo aprendizado, pela submissão do que pela curiosidade do mundo. Essa marca cotidiana foi se tornando tão forte que foi inevitável para mim que se tornasse pesquisa.

Sendo assim, buscando ressaltar a importância de se trabalhar os cotidianos escolares a partir das narrativas, também diálogo com Alves (2019), que é um dos grandes nomes a realizar esse tipo de pesquisa, e que explica que:

As narrativas ficcionais, quando apresentadas nos espaços acadêmicos e literários, correm duplo risco: de não serem consideradas [...] Essa opção tem a ver, também, com a compreensão que partilho, depois de tantas pesquisas realizadas

sumário

com os cotidianos escolares, de que narrativas e imagens indicam modos de se trabalhar nas escolas, desde sempre, em todos os seus níveis: existem muitas conversas nas escolas e muitas imagens e narrativas são “usadas” em seus processos pedagógicos, com regularidade. Por fim, esses artefatos culturais estão aqui presentes porque reconheço, e muitos concordarão comigo, que esse é um modo muito mais divertido de nos relacionarmos com os outros: quem não gosta de produzir, “*contraouvir*” uma história? Quem não gosta de produzir, “*verouvir-sentirpensar*” e analisar imagens e sons? Com elas – narrativas, imagens e sons – podemos lembrar situações / acontecimentos passados, indicar processos vividos, imaginar processos que poderiam / podem acontecer nas escolas e projetar outros no futuro. Nelas aparecem (ou nos fazem lembrar) aqueles e aquelas com quem convivemos de algum modo, em algum “*espaçotempo*” e que em nós deixaram marcas. Todos nós temos um repertório de histórias sobre as escolas, bem como de outros “*espaçotempos*” educativos, e um acervo – maior ou menor – de imagens e sons delas e deles, o que nos permite trocar ideias, sempre (ALVES, 2019, p. 21-22).

Nilda Alves poetiza, brinca, se diverte fazendo pesquisa, como também fizeram e fazem os outros autores aqui citados, não apenas isso, traz a liberdade poética da invenção de palavras. Como Guimarães Rosa, não se contenta com o que a Língua oferece em um primeiro momento e transgride, desobedece e cria seus próprios *espaçotempos*.

Seguindo nessa linha, e para dialogar com essas situações vivenciadas, foi realizada uma pesquisa bibliográfica, para a compreensão do conceito considerado mais relevante para as situações apresentadas: obediência. Para isso serão utilizados livros, dissertações, teses e artigos científicos que levarem os conceitos em questão.

Dois autores foram escolhidos para dar aporte teórico aos conceitos principais de minha pesquisa, são eles os já citados Paulo Freire e Erich Fromm. A opção por Paulo Freire já foi explicitada anteriormente. A opção por Erich Fromm se deu a partir de minha experiência enquanto psicanalista e da utilização de sua teoria na experiência clínica.

sumário

Vale citar que Fromm é um dos expoentes do freudomarxismo, o que contribui para a compreensão das relações ligadas à submissão.

Por meio da leitura e análise das principais obras desses autores, além de outras leituras fundamentais para a temática, a pesquisa caminha para a abertura de diálogos na aproximação entre Educação e Psicanálise, para a melhor compreensão dos fenômenos existentes e, quem sabe, para a possibilidade de sugerir caminhos que permitam compreender como as relações entre obediência são impeditivos na libertação dos sujeitos.

Optei por chamar de “encontros” e não de “relações” as situações vividas por estudantes, professores(as) e outros agentes escolares, tendo em vista as reflexões feitas por Voltolini (2008), que considera que o termo “relação” restringe por criar expectativas muito fechadas dentro de situações muito variáveis. Se há algo que seja variável na vida de um(uma) professor(a) é justamente cada encontro com cada estudante. Essa imprevisibilidade de acontecimentos faz com que o(a) educador(a) precise ir construindo sua práxis no decorrer de sua função. Nesse sentido Freire (1993) alerta para a importância do(a) educador(a) refletir sobre sua prática e ter consciência de seu inacabamento.

Penso também que “o movimento percorrido para provocar, ou para sermos provocados pelo encontro com o outro, muitas vezes é tortuoso, e podemos nos perder em qualquer esquina” (REI-GOTA; PROENÇA, 2020, p. 79). Por isso mesmo cada um desses encontros foi especial à sua maneira. E a possibilidade de se perder trouxe mais prazer que angústia.

De maneira geral, sempre notei que os professores(as) estavam preocupados(as) com o aprendizado dos(as) estudantes. Entretanto esse é apenas um dos aspectos que se apresentam no trabalho docente. É a cada encontro, com cada sujeito do ambiente escolar, que o trabalho se realiza, se possibilita ou se impossibilita. Se faz alegria ou angústia.

sumário

Dessa forma essa pesquisa foi desenvolvida a partir da análise e compreensão desses encontros na escola a partir da perspectiva, “in loco”, do professor-pesquisador-sujeito, levando em conta as posições de hierarquia que afetam diretamente o comportamento das pessoas envolvidas e como o conceito de obediência está presente e afeta esses encontros.

Buscando trazer esse olhar específico, mas tendo consciência de que, como afirma Garcia (2016), estou pedindo licença para falar sobre os(as) colegas educadores(as), apesar de não falar por eles/elas, de certa forma, os represento, tendo em vista que, assim espero, muitos se identifiquem com as narrativas vividas e apresentadas aqui.



COMO PEDRAS  
QUE ROLAM  
UM POUCO MAIS

sumário

*“Não quero lhe falar  
meu grande amor  
Das coisas que aprendi nos discos  
Quero lhe contar como eu vivi  
E tudo que aconteceu comigo”*

(Belchior, 1976)

Falar de si mesmo, de sua própria trajetória, é algo que fazemos na terapia analiticamente orientada, enquanto pacientes/analisandos. Não é tão comum em uma dissertação de mestrado, apesar de também não ser novidade. Quando não há um terapeuta para ouvir e interpretar, então estamos mais próximos da autoanálise. Erich Fromm<sup>5</sup> valorizava muito essa busca pelo autoconhecimento que não se limitava ao momento da análise pessoal, é possível verificar isso em sua aproximação com as práticas meditativas do Zen Budismo (SUZUKI; FROMM, 1992), por exemplo. Realizo também a escolha de certos pontos em detrimentos de outros, essa escolha já diz muito sobre nossa forma de ver o mundo.

Por conta disso, antes de apresentar as narrativas ficcionais baseadas nas histórias que presenciei, considero que seja importante que minha própria narrativa seja apresentada para que fique claro o caminho que me trouxe até aqui. Não apenas como um anexo, mas como parte fundamental da construção do pensamento que tem me guiado e das inquietações que foram surgindo, e que fizeram com que as escolhas dos objetos de estudo e dos teóricos fossem a que aqui temos. Além disso, também considere uma pergunta como essencial: “como que todo um processo analítico, pessoal, singular e intransferível vai para o anexo da dissertação?” (REIGOTA, 2010, p. 4). Indagome e busco compreender como Bentinho com relação à Capitu<sup>6</sup>, se o professor já estava presente na criança ou se foi se fazendo ao longo do tempo, no decorrer do caminho.

5 Erich Fromm levantou essa questão em diversos momentos, como por exemplo em **Rever Freud**: por uma outra abordagem em Psicanálise.

6 ASSIS, M. **Dom Casmurro**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2008.

sumário

## CABEÇAS PARA DENTRO, PERNAS PARA FORA

Nasci na cidade de São Paulo, no extremo leste da capital, em Itaquera, mais especificamente em um Conjunto Habitacional, um bairro feito para que as famílias pobres, os trabalhadores e os indesejáveis fossem afastados do centro da cidade, como demonstra Freitas (2020). Famílias como a minha, que recebeu as chaves da casa, dois anos antes que eu nascesse, em um terreno de 100m<sup>2</sup> que na época possuía incríveis 25m<sup>2</sup> de área construída. O governo chamava as casas de embriões.

**Figura 1 – Rua do bairro Conjunto Residencial José Bonifácio.**



Fonte: Acervo pessoal.

A proximidade das casas, que se espremem de forma sufocante, a falta de estrutura do bairro, que primeiramente recebeu os moradores para apenas depois possuir opções de comércio e locomoção, e os altos índices de violência, foram fatores comuns a todos(as) os moradores(as). Histórias assombrosamente semelhantes às relatadas por Spink (2018) em seu estudo sobre a periferia da Zona Sul. Os pequenos embriões cresceram e hoje é possível encontrar casas que são quase pequenos prédios de quatro andares.

Meus pais (Ana e Francisco), minhas duas irmãs (Luciana e Idiana) e minha avó (Francisca) viviam de aluguel até então. Quando visitaram a casa, pela primeira vez, meu pai, que não estava muito animado

sumário

com o empreendimento, disse à minha mãe que eles não caberiam ali. Minha mãe, mais centrada da importância de não viver mais pagando aluguel, respondeu: “colocamos as cabeças para dentro e as pernas para fora”. E assim se deu. Nesse momento meu pai trabalhava como apontador de obra e minha mãe era dona de casa.

Meus pais nasceram no interior do Rio Grande do Norte, eram de famílias muito pobres e tiveram pouquíssimas oportunidades de estudo. Meu pai estudou até a 4ª série primária, assim como minha mãe, que continuou posteriormente, já em São Paulo, até a 8ª série na EJA (Educação de Jovens e Adultos)<sup>7</sup> para poder fazer o curso técnico de ortopedia, posteriormente.

Mesmo com a pouca instrução escolar recebida, meus pais valorizavam muito os estudos. Minhas irmãs Idiana e Luciana, que são 10 e 12 anos mais velhas que eu, respectivamente, também contribuíram nesse incentivo, dizendo que a escola e a leitura eram muito importantes para a vida.

Lembro-me de, desde muito cedo, acompanhar as reuniões que meus pais frequentavam em suas escolas. Elas eram sempre muito elogiadas pelos professores e professoras pelo esforço e dedicação que apresentavam.

O ambiente em minha casa era de relativa harmonia. Meu pai era 50 anos mais velho que eu, tinha um tom autoritário que atingia mais minhas irmãs que a mim, produto da estrutura social machista, já que comigo era muito carinhoso e brincalhão. Também me lembro de aprender muito com ele. Um dos aprendizados foi gostar de Clara Nunes. Quantas vezes cheguei em casa e sua vitrola emanava aquela voz maravilhosa? Até hoje não controlo as lágrimas ao ouvir “Feira de Mangaio” e “Portela na avenida”.

7 O que equivale, respectivamente, no modelo atual, aos anos iniciais e aos anos finais do Ensino Fundamental.

sumário

Meu pai era o chamado “peão de obra” e mesmo com pouco estudo me ensinou que era necessário cobrar dos patrões melhores condições de trabalho e que havia limites para a exploração imposta pela necessidade. Trabalhava muito, em boa parte de minha infância foi vigia noturno. Eu temia que não voltasse do trabalho e, por diversas vezes, só dormia quando ele chegava em casa. Nunca esqueço do seu jargão sobre o trabalho: “Quem trabalha não tem tempo de ganhar dinheiro”.

Havia nele uma grande percepção sobre a relação de exploração que os(as) trabalhadores(as) vivenciavam. Mesmo não compreendendo de teoria política, meu pai fazia ótimas análises a partir de suas experiências de vida.

Minha mãe era o ponto de equilíbrio da família. Além do imenso trabalho que realizava em casa, desde os meus dois anos passou a trabalhar meio período em um hospital, inicialmente como auxiliar de enfermagem, posteriormente como técnica em ortopedia, e tentava, a todo custo, controlar os ímpetos de nervosismo de meu pai. Seu senso de justiça e sua capacidade de solucionar qualquer problema sempre me impressionaram. A tradição de prezar pelo diálogo veio dela.

O início de minha vida escolar foi em uma EMEI (Escola Municipal de Ensino Infantil) bem próxima de casa. As poucas memórias que tenho desse período, entre 4 e 6 anos, são todas muito positivas. Era uma escola nova, bonita, as professoras eram atenciosas e tudo era feito com muito carinho.

Já tinha muita vontade de aprender a ler. Em casa tínhamos alguns poucos livros que meus pais compravam para minhas irmãs a pedido da escola. A “Série Vaga-lume”<sup>8</sup>, por exemplo, já fazia parte dos livros que eu folheava antes mesmo de entender as palavras.

8 A “Série Vaga-lume”, da Editora Ática, marcou toda uma geração de leitores por meio dos títulos de literatura infantojuvenil. De minha parte destaco os livros **A ilha perdida e Éramos seis**, ambos de Maria José Dupré, **O outro lado da ilha**, de José Mavíael Monteiro e **O mistério do cinco estrelas**, de Marcos Rey.

sumário

Sempre que possível meus pais e minhas irmãs me presenteavam com revistas em quadrinhos, principalmente da *Turma da Mônica*, as quais eu também folheava incessantemente e, quando ninguém podia ler para mim, tentava recontar as histórias que já tinha ouvido, ligando-as as imagens.

Nessa época já fantasiava como seria ir para a escola “dos grandes”. Ela ficava literalmente ao lado da EMEI que eu estudava, era uma escola estadual que havia surgido junto com o bairro, há mais de dez anos. Minhas duas irmãs haviam estudado lá, Idiana ainda estudava e era bastante participativa, integrava a fanfarra escolar e trabalhava na cantina.

Dessa maneira, eu visitava essa que seria minha escola antes mesmo de ser estudante. Via educandos, professores, funcionários. E sonhava. Sonhava em participar daquele ambiente que parecia emanar magia. Anos depois pensei que era fácil compreender o encanto dos jovens por narrativas que são vivenciadas em colégios.

## A ESCOLA “DOS GRANDES”

Em 1994, prestes a completar 7 anos, entrei na 1ª série do Ensino Primário<sup>9</sup>, e permaneci na mesma escola por todo o Ensino Básico, pois só saí de lá no fim de 2004 após terminar a 3ª série do Ensino Médio. Entrei na escola já com um algum conhecimento sobre as letras. Minhas irmãs colaboravam muito com isso. Idiana me ensinando sobre as lições e a importância das tarefas domésticas e Luciana, minha irmã mais velha, com minha formação política e cultural, me apresentando os ideais anarquistas e músicos como Raul Seixas, Renato Russo, Herbert Vianna, Janis Joplin, Jimi Hendrix e John Lennon.

9 Atualmente 1º ano do Ensino Fundamental.

sumário

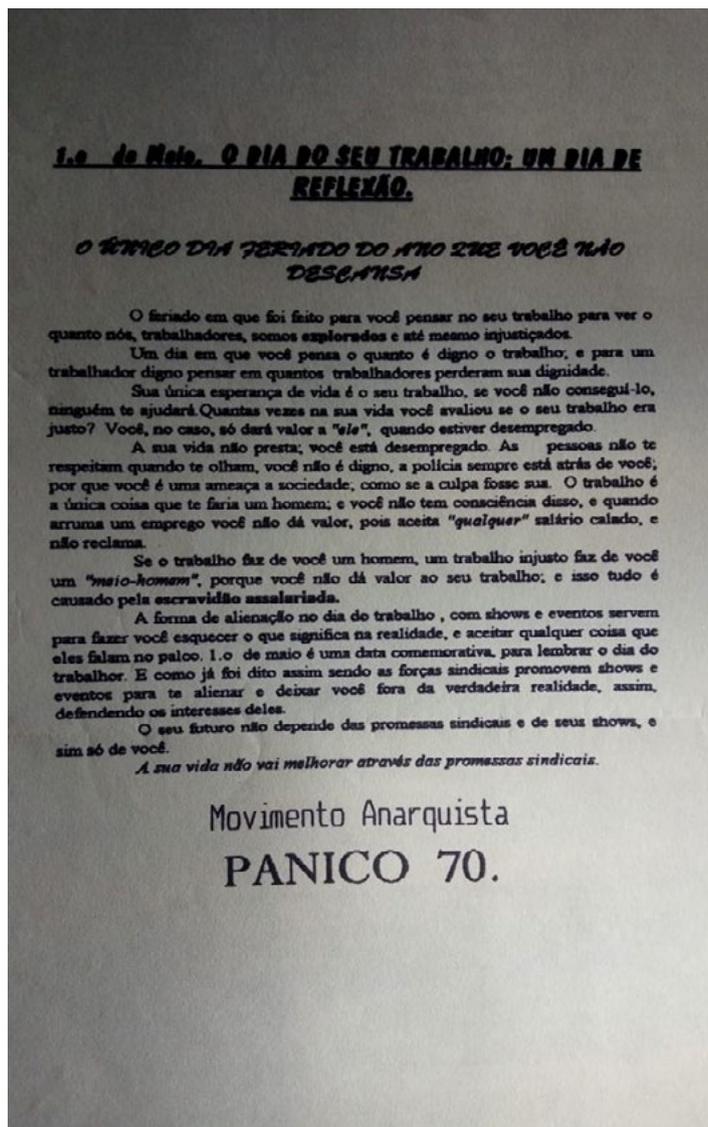
Enquanto Idiana me ensinava sobre a importância da escola e outros valores que carrego até hoje, Luciana, que militava desde o início da adolescência como uma das fundadoras do grupo anarquista Pânico 70, me contava sobre as aventuras de panfletar e lutar por seus ideais de justiça e liberdade logo após o fim da Ditadura Militar. Eu, com quatro ou cinco anos, ouvia entusiasmado as histórias, enquanto cantávamos juntos “Sociedade Alternativa”, de Raul Seixas, e ela me explicava que éramos todos iguais e devíamos lutar para que essa igualdade fosse efetivamente construída e vivenciada.

Segundo o relato de minha irmã, o grupo anarquista Pânico 70 foi fundado em 1992 por jovens da periferia de São Paulo que se reuniam na Praça Brasil, localizada no Conjunto Habitacional José Bonifácio, aos sábados à noite para discutir sobre a desigualdade e as injustiças sociais que presenciavam e vivenciavam. Não raro, precisavam correr da polícia, que não se conformava, mesmo após a Constituição de 1988, com a manifestação política dos jovens, principalmente de jovens pobres.

A criação autoral de textos e desenhos críticos, nos quais buscavam denunciar a desigualdade, a hipocrisia e a violência do sistema capitalista era o maior instrumento utilizado por esse grupo, que era composto em sua maioria por punks, mas também por jovens universitários e simpatizantes de diferentes vertentes do movimento anarquista. Também recebiam visitas de militantes estrangeiros com os quais mantinham comunicação por carta. Panfletavam principalmente em datas cívicas.

Olhando agora, percebo que mesmo não tendo participado diretamente de nenhuma reunião, que aqueles jovens, aquelas histórias que minha irmã contava de forma tão empolgada, marcaram profundamente minha forma de ver o mundo e de agir contra aquilo que considerava injusto.

Figura 2 – Panfleto do movimento anarquista Pânico 70.



Fonte: Acervo pessoal de Luciana Maria da Costa.

sumário

Figura 3 – Fanzine publicado pelo movimento anarquista Pânico 70.



Fonte: Acervo pessoal de Luciana Maria da Costa.

Figura 4 – Encontro do Pânico 70.



Fonte: Acervo pessoal de Luciana Maria da Costa.

Figura 5 – Encontro do Pânico 70.



Fonte: Acervo pessoal de Luciana Maria da Costa.

Outro incentivo que ambas me davam era de assistir à programação infantil da televisão. Vale ressaltar que em um bairro que não possuía museus, teatros, nem grandes opções culturais, a televisão teve forte influência sobre minha formação. Em especial a TV Cultura,

sumário

com sua programação educativa<sup>10</sup>, que me apresentou a música clássica, as peças teatrais, as grandes obras da literatura.

Claro que também me divertia com programações que não eram necessariamente educativas. Desenhos violentos como “Cavaleiros do Zodíaco” e com propostas mais simples como “Chaves” e “Chapolin” também contribuíram de alguma forma para minha compreensão de mundo. “Chapolin” inclusive me permitiu o contato com diversas obras a partir de suas adaptações humorísticas de clássicos do cinema e da literatura.

Com relação à escola tenho excelentes lembranças dos primeiros anos, da querida professora Fátima que me acompanhou até a 3ª série. Foi ela quem me alfabetizou e que, com uma dedicação imensa ao que fazia, reforçava nas aulas valores fundamentais de respeito, solidariedade e justiça.

Gostaria de falar que foi sempre assim e que as lembranças foram todas positivas, mas isso não seria verdade. No início do ano de 1998, no primeiro dia de aula, quando descobríamos a turma na qual estaríamos, tive a triste surpresa de que haviam me mudado de turma. Havia um professor, mais antigo, que trabalhava apenas com a 4ª série, então, para agradá-lo em sua preferência, a direção da escola pegava algumas crianças que vinham estudando juntas durante os três primeiros anos de sua vida escolar e as colocava em sua sala.

O trauma não era, apenas, pelo fato de quase não conhecer os colegas de turma. Era ver todas as outras turmas mantidas e apenas alguns estudantes encaminhados para aquela sala, sem nenhuma grande explicação, sem nenhum critério. Não apenas isso pois, muito diferente de minha primeira professora, esse professor era sério, bruto

<sup>10</sup> Programas como “Castelo Rá-Tim-Bum”, “Mundo da lua” e “Sítio do picapau amarelo” povoaram a imaginação da geração que nasceu no fim dos anos 80.

sumário

e autoritário. Era também “terrivelmente evangélico”<sup>11</sup>, dizia que precisávamos frequentar sua igreja, para nossa salvação, e que, se nos recusássemos, em breve Deus nos castigaria. Eu tinha 10 anos e as palavras de meu professor não me deixavam dormir à noite. A escola que eu tanto gostava se transformava em um pesadelo. Implorava aos meus pais para retornar à minha antiga turma, para minha antiga professora, ou até mesmo para qualquer outra turma. Eles tentaram conversar com a secretaria da escola, mas não houve acordo. Não fizeram reclamação do professor, tinham medo de represálias, não sabiam de seus direitos. O ECA<sup>12</sup> já tinha quase 8 anos, mas provavelmente eles nem tinham ouvido falar sobre isso.

Lembro que meus pais tinham uma veneração pela escola. Devíamos sempre obedecer aos professores(as), porque eles/elas não poderiam estar errados(as). Eles sentiam como se o direito que tínhamos de estar na escola fosse quase um presente.

Evidentemente não sabiam, por exemplo, que as crianças estavam amparadas pelo art. 18 do ECA, que diz que a criança deve ser protegida de tratamentos humilhantes e que a ridicularizem.

No primeiro bimestre o sofrimento foi maior. O olhar daquele professor era persecuidor, tudo era motivo para seus castigos. O atraso, a conversa, qualquer pequena brincadeira, o erro nas respostas de suas perguntas-surpresa. O componente de Matemática, que já não era o meu favorito, tornou-se completamente impraticável por conta dele. Quando errávamos um resultado, levávamos bilhetes e lições-extra para casa que calejavam nossos dedos, além da humilhação da exposição de nossa incompetência, que ele fazia questão de frisar, na frente de todos.

11 Alusão à fala do atual presidente da república. Disponível em: <https://g1.globo.com/politica/noticia/2019/07/10/bolsonaro-diz-que-vai-indicar-ministro-terrivelmente-evangelico-para-o-stf.ghtml>.

12 O Estatuto da Criança e do Adolescente foi sancionado em 13 de julho de 1990 por meio da Lei nº 8069.

sumário

Hoje percebo que a figura desse professor se assemelha muito ao que Erich Fromm (2013) classifica como sádico. Tendo em vista que o sadismo “não é um simples desejo de machucar ou humilhar; é também o desejo de exercer controle absoluto sobre um outro ser” (FROMM, 2013, p. 96). Ele queria controlar o que pensávamos, o que sentíamos, o que fazíamos. Orientava que os estudantes vigiassem uns aos outros, nos sentíamos como no panóptico (FOUCAULT, 2012)<sup>13</sup>, não sabíamos quando alguém estava olhando e ele punia os que faziam algo que ele considerasse errado e, também, os que haviam visto e não haviam contado.

Esse professor era muito valorizado pela direção da escola. Já que era visto como alguém que ensinava as crianças a ter limites, por isso sua forma de agir era relevada, o que é comum nesses casos, principalmente no ambiente escolar, com o argumento de isso será benéfico para as crianças:

[...] o sádico costuma ser de todo inconsciente da natureza sádica de seu comportamento, enquanto no caso da crueldade manifesta o recalque da conscientização é muito mais difícil; mesmo assim, há inúmeros exemplos de crueldade manifesta em que esta é racionalizada e declarada indispensável ao desenvolvimento da criança (por exemplo, quando se ensina uma criança a “obedecer”) (FROMM, 2013, p. 97).

A partir do segundo bimestre, eu sentia tanto medo, que minha obediência era absolutamente completa. Isso satisfazia o professor, que começou a nutrir simpatia por mim. Minhas notas subiram e ele me tratava melhor que aos meus colegas. Eu já era uma criança obediente, meus pais tratavam esse valor como muito importante. Mas, até então, nunca havia sido obediente por medo. Meus pais, em especial minha mãe, haviam me criado sempre a partir do diálogo, nunca a partir das ameaças. O sentimento que nutria por aquele professor era

<sup>13</sup> O panóptico se propõe a ser o modelo de um presídio ideal no qual os presos podem ser vistos sem que percebam que estão sendo vigiados, o que daria a sensação de vigilância constante.

sumário

ambíguo e como toda criança eu me satisfazia com seus elogios, entretanto sempre me mantive tenso em suas aulas. O ano transcorreu da mesma forma até o fim.

O trauma e a forma como lidei para atravessar esse momento parecem remeter ao que Fromm (1986) chamou de *adaptação dinâmica*. Para exemplificar, podemos pensar em um sujeito que é exposto a uma situação na qual ele precisa aprender algo para lidar com um determinado contexto, por exemplo um motorista que muda de país e precisa aprender a dirigir com o volante do lado contrário ao que estava acostumado. Neste caso, ocorrerá uma *adaptação estática*, o que significa que não haverá alteração de caráter. Por outro lado,

Por adaptação dinâmica indicamos o tipo de adaptação que ocorre quando, por exemplo, um rapaz se submete às ordens do pai rigoroso e ameaçador – por ter medo demais dele para agir de outra maneira – e torna-se um “bom” rapaz. Enquanto ele se adapta às necessidades da situação, algo acontece em seu íntimo. Ele pode criar uma hostilidade intensa contra o pai, que reprime, pois seria por demais perigoso expressá-la ou sequer dar-se conta dela. Esta hostilidade reprimida, contudo, embora não-manifesta, é um fator dinâmico de sua estrutura de caráter. Ela pode gerar uma nova ansiedade e, assim, levar a uma submissão ainda mais profunda [...]. Se bem que aqui, também, como no primeiro caso, um indivíduo se adapte a certas condições externas, este tipo de adaptação forma algo novo dentro dele, despertando novos impulsos e novas ansiedades [...] (FROMM, 1983, p. 23).

A quantidade de energia dispendida para se tornar um “bom rapaz” (bom estudante) aos olhos daquele professor foi imensa. A percepção de minha hostilidade por aquela figura só foi ficando clara para mim anos depois. Ao mesmo tempo em que busquei que ele fosse um modelo do que eu não gostaria de ser enquanto professor.

Quando entrei para a 5ª série, a sensação era de libertação dupla. Era um momento de amadurecimento, me sentia mais velho,

sumário

havia vários professores diferentes, reencontrei diversos amigos que haviam estudado em minha sala nos anos anteriores. Seguia sendo um bom estudante, mas as dificuldades com as disciplinas da área de exatas iam aumentando.

A maioria dos professores era atenciosa, mas não eram tão próximos como minha primeira professora. Eu começava a perceber a falta de estrutura das escolas. Quando os professores faltavam ficávamos no pátio da escola ou saíamos mais cedo. Os professores tinham dificuldade até em passar um simples filme e os passeios eram raríssimos. Estávamos no fim da década de 1990 e, desde 1995, com o governo de Mário Covas (PSDB), o avanço neoliberal e o desmonte da Educação Pública já podia ser sentido na Educação de São Paulo (SANFELICE, 2010).

Mesmo com a pouca estrutura eu me sentia feliz. Havia certo encanto nas aulas de língua portuguesa, principalmente quando íamos à biblioteca da escola e podíamos ficar lendo o livro que escolhêssemos. Eu não sabia muito o que escolher, fazia um pouco como Clarice Lispector e escolhia os livros pela beleza dos títulos<sup>14</sup>. Quando entrava na biblioteca da escola, os sentimentos se multiplicavam, e o que se sobressaía era o sentimento de curiosidade. O que havia era a *curiosidade ingênua*, curiosidade que me envolvia em um querer conhecer mais. A biblioteca era um enorme mundo esperando para ser explorado. Era a descoberta do mundo que se construía por meio das viagens que a literatura proporcionava.

No início da 7ª série resolvi ir para outra escola estadual que ficava próxima de minha casa. A experiência durou apenas 3 meses. Não me adaptei e voltei à minha antiga escola. Os amigos foram mudando, me

14 Clarice Lispector disse, em entrevista, que na infância escolhia suas leituras pelos títulos, o que fazia com que ela lesse desde livros infantis até autores consagrados. Essa entrevista foi dada ao Programa Panorama da TV Cultura, em janeiro de 1º de fevereiro de 1977, pouco antes de sua morte, e publicada na revista Shalom, nº 296, v. 2, 1992.

sumário

tornei mais rebelde, desobediente. Não me importava tanto em ter a aprovação dos professores e passei a questionar mais abertamente suas determinações. Isso ia ao encontro da minha sensação de que, para ter popularidade, era melhor não ser muito esforçado nem muito obediente na escola. Foi também nessa época que tive minhas primeiras namoradas.

No fim da 8ª série, por incentivo de minha irmã Luciana e de Marcelo, um amigo dela, que estudava Filosofia na Universidade de São Paulo (USP), comecei a me interessar sobre o tema. Lembro de começar a ler um pequeno livro introdutório<sup>15</sup> e me encantar. Dessa maneira, quando entrei no Ensino Médio comecei a cogitar a ideia de me tornar professor.

## DOIS PROBLEMAS SE MISTURAM: A VERDADE DO UNIVERSO E A PRESTAÇÃO QUE VAI VENCER<sup>16</sup>

Durante o 1º ano do Ensino Médio, acompanhava as aulas de Filosofia com enorme interesse, me encantava pelos diálogos socráticos e por perguntas fundamentais do tipo: Quem somos? De onde viemos? Qual o sentido da vida? Entretanto minha ansiedade era frustrada pelo fato de que tínhamos apenas uma aula semanal, enquanto componentes que não me interessavam, como Química, tinham mais aulas. Isso me incomodava profundamente. Quatro aulas de Química e uma de Filosofia era algo absolutamente intragável para mim.

No 2º ano, Marcelo, que a essa altura já era meu amigo também, me levou para assistir uma aula com ele na USP. A aula era sobre Scho-

15 O livro em questão era "Fundamentos da Filosofia para uma geração consciente: elementos da história do pensamento Ocidental", de Gilberto Cotrim.

16 Referência a música: "Eu também vou reclamar", de Raul Seixas.

sumário

penhauer. Eu não entendi absolutamente nada, mas me animei ainda mais. Não só com a filosofia, mas com a ideia de ir para a universidade e, quem sabe, para a própria USP.

A Universidade de São Paulo é quase um capítulo à parte. A distância entre Itaquera e a Cidade Universitária não era apenas geográfica: era simbólica. De forma concreta, no meu círculo familiar próximo, ninguém havia ido para o curso superior, não estava claro para minha família nem que havia a possibilidade de se estudar em uma universidade que não cobrasse mensalidade.

Na escola não falávamos sobre isso. O tema faculdade era quase nulo. Normalmente todos estavam pensando em conseguir um trabalho com o qual pudessem colaborar com o sustento das próprias famílias. Eu mesmo, enquanto esboçava a intenção de ir para a universidade, mandava currículos em busca de um primeiro emprego.

Também durante esse ano passei e me envolver mais com a política. Pela primeira vez a escola autorizava a criação de um grêmio. Montei, em parceria com diversos colegas, uma chapa. Participamos, vencemos as eleições e me tornei presidente do grêmio estudantil. Porém, na prática não sabíamos bem o que aquilo significava. No fim das contas, sem grande apoio por parte dos professores, sem direcionamento, o que fazíamos era ajudar a limpar as carteiras e organizar festas e campeonatos escolares.

Os campeonatos masculinos de futsal aconteciam em meio a muita tensão, principalmente no período noturno. As brigas entre estudantes faziam parte da rotina da escola, assim como a utilização e venda de drogas. Por conta disso a direção normalmente vetava esse tipo de evento. Numa ocasião, para que tudo transcorresse de maneira tranquila foi necessário que garantíssemos, em conversas com os líderes de diferentes grupos, que as confusões seriam evitadas. Como, de forma geral, os estudantes queriam muito que o evento ocorresse, chegou-se a um consenso e o evento transcorreu de forma muito tranquila.

sumário

Nesse mesmo ano tive uma breve passagem pela Obra Social Dom Bosco, que faz um trabalho muito significativo para o bairro até os dias de hoje oferecendo alimentação e profissionalização a um público bastante carente. No meu caso era a chance de me profissionalizar, pensando em trabalhar para pagar a faculdade futuramente. Para isso escolhi o curso de Eletrotécnica. Minha pouca habilidade manual se fez notar muito rapidamente e acabei interrompendo o curso, também pelo fato de que começava a pensar que seria necessário me dedicar ao vestibular.

Foi nessa época que solicitei a transferência para o período noturno da escola. As salas eram ainda mais cheias, mas os professores e professoras diziam que gostavam de dar aula porque os(as) educandos(as) eram mais interessados(as) que no período da manhã.

Do meu 2º ano do Ensino Médio há pouco o que registrar. Tínhamos muitas aulas vagas e, possivelmente, aprendi mais a jogar bilhar nos barzinhos do bairro do que sobre os conteúdos propriamente. Tudo era motivo para que não tivéssemos aula.

Na época em que era estudante, não ficava muito claro porque não tínhamos aulas. Mas me lembro bem da alegria que tínhamos em não permanecer o tempo todo na escola. Alguns professores e professoras compartilhavam conosco que se afastavam por questões emocionais. Mesmo percebendo que o trabalho era estressante, eu não tinha a dimensão do desgaste emocional a que meus professores e professoras estavam expostos.

Quando esses professores faltavam raramente havia substitutos. Assim como permanece sendo até hoje na Rede Estadual de São Paulo, os professores substitutos possuem vínculos ainda mais precários que os professores efetivos, não têm um salário assegurado e recebem apenas pelas aulas que ministram. Ou seja, quando não há aulas, não há salário.

sumário

Com relação ao jogo de bilhar, os amigos do Ensino Médio, com os quais não tenho mais contato, eram meus companheiros. Quem conhece os bairros periféricos de São Paulo sabe que existem muitos bares pequenos com mesas de bilhar. Os donos não se importavam com o fato de que éramos menores de idade, desde que não arrumássemos confusão. Mesmo a bebida alcóolica era vendida sem nenhuma cerimônia. Se por um lado perdíamos os conteúdos do currículo escolar, por outro lado tantos outros conhecimentos eram apresentados naqueles encontros. Nossas angústias, anseios e desejos eram compartilhados.

Meus pais não desconfiavam dessas peripécias. Não era algo que eu considerava importante compartilhar com os dois. Havia bastante tranquilidade por parte deles com relação ao meu desempenho escolar, mesmo com algumas notas vermelhas que apareciam, vez por outra, nos componentes da área de exatas.

Isso se seguiu no 3º ano, com a diferença que, dias antes de completar 17 anos, eu me tornaria pai pela primeira vez. Em fevereiro de 2004 nasceu Mariana. Desnecessário afirmar que um garoto de 16 anos não está preparado para a paternidade. Mas tive muita sorte por ter muito apoio familiar. Meus pais me ajudaram para que parar de estudar não fosse uma possibilidade.

Nesse mesmo ano percebi que apenas com as aulas que tinha na escola não seria possível ter alguma chance nos vestibulares. Isso não se devia tanto às aulas propriamente ditas, mas ao número de aulas vagas que tínhamos e porque não havia uma cultura escolar que visasse à universidade. Por conta disso, participei de um cursinho pré-vestibular por quatro meses. Tempo suficiente para perceber que eu estava longe de alcançar a preparação necessária para ser aprovado em uma universidade pública, mesmo em um curso pouco concorrido.

Foi também nesse mesmo ano que tive a oportunidade de dar aulas particulares pela primeira vez. Por ter feito o curso de espanhol

sumário

que o Governo do Estado de São Paulo oferece aos seus estudantes<sup>17</sup>, algumas pessoas começaram a pedir que eu as ensinasse. Foi minha primeira experiência efetiva na posição de professor. A partir daquele momento não restou mais dúvidas, minha decisão de ser professor estava tomada. Mas comecei a me inclinar para o curso de Letras pelo fato de me interessar pelo ensino de língua estrangeira e por minha inclinação para a literatura. Eu convivía bastante com meus antigos professores, principalmente pelo fato de que nessa época namorava a filha de uma de minhas professoras.

Na mesma época tocava bateria em uma banda de rock e convidava meus professores do Ensino Médio para irem aos ensaios. Alguns iam. Esses professores já tinham um grande engajamento político e, por conta deles, comecei a frequentar as reuniões da APEOESP. Aquele clima político me agradava muito e foi importante para consolidar minha decisão. Os colegas da banda não tinham grande interesse em política e isso fez com que, aos poucos, eu fosse me afastando deles.

Quando finalmente chegou o momento do vestibular, precisei lidar com meu baixo desempenho na FUVEST<sup>18</sup>, pois não consegui nem mesmo uma vaga para a segunda fase e saí da prova com a sensação de que a universidade não seria o lugar para mim. Afinal de contas meus pais não haviam ido para lá, nem minhas irmãs. Pouquíssimos amigos próximos estavam pensando em continuar os estudos. Tudo isso formava um sentimento de que o Ensino Superior era algo extremamente distante.

Mas após consultar meu resultado no ENEM (Exame Nacional do Ensino Médio) as esperanças reapareceram, tendo em vista que

17 O Governo do Estado de SP oferece, por meio do CEL (Centro de Estudos de Línguas) cursos de vários idiomas para os alunos regularmente matriculados na Rede Estadual. Infelizmente professores e funcionários não são contemplados com os cursos.

18 A FUVEST (Fundação Universitária para o Vestibular) é a organizadora do vestibular para ingresso na Universidade de São Paulo.

meu desempenho havia sido bem melhor do que na FUVEST. E aquele era justamente o primeiro ano do PROUNI<sup>19</sup>.

Me lembro muito bem da alegria de ser contemplado com uma bolsa integral, na universidade do bairro, para o curso de Letras. O primeiro da família a tentar e ser aprovado em um vestibular, ainda por cima com bolsa de estudos. A família ficou em êxtase.

Infelizmente, não foi uma alegria tão duradoura. Por ingenuidade e distração, eu não havia lido atentamente os pré-requisitos, não percebi que a renda per capita da família, mesmo sendo muito baixa, não era suficientemente baixa para uma bolsa integral, apenas para a bolsa parcial. E não havia possibilidade de se modificar isso no momento da matrícula. Fiquei sem a bolsa e sem a vaga na universidade.

## TROQUEI DE MAL COM DEUS POR ME LEVAR MEU PAI<sup>20</sup>

Novamente o papel de meus pais foi fundamental. Naquele momento, estar na universidade era um sonho próximo que parecia desmoronar. Não havia ainda conseguido meu primeiro emprego e o Ensino Médio havia terminado. Meu plano estava todo na faculdade. Não ingressar me tirou completamente do prumo.

Meus pais, percebendo cada vez mais como seria importante o Ensino Superior, se propuseram a ajudar no que pudessem, mas a realidade não permitia que pagassem a mensalidade do curso, mesmo sendo de

19 O PROUNI (Programa Universidade para Todos) foi criado em 2004 no governo de Luís Inácio Lula da Silva (Partido dos Trabalhadores) com o objetivo de oferecer bolsas em universidades particulares para alunos de baixa renda. Em 2005 ocorreu sua primeira edição.

20 Referência à música "Espelho", de João Nogueira.

s u m á r i o

uma universidade pequena em um dos cursos mais baratos. Além disso, nesse momento eles arcavam com todas as despesas de minha filha.

Dessa forma, intensifiquei minha busca por um emprego, qualquer que fosse. Foi pela indicação de um amigo de infância que consegui. Operador de Telemarketing, seis horas por dia, de segunda a sábado, por um salário mínimo e meio mais benefícios. Era absolutamente perfeito para meus objetivos.

O horário de trabalho era das 15h às 21h, na Avenida Paulista. Após o almoço eu atravessava a cidade. O trabalho era muito estressante, fazíamos mais de duzentas ligações por dia. Entrávamos em contato para cobrar pessoas que haviam atrasado o pagamento de suas contas de cartão de crédito. O discador automático nos levava a situações constrangedoras como, por exemplo, ligar para a casa de pessoas que já haviam falecido.

Nessa época minha rotina era acordar por volta de 6h da manhã, tomar um breve café da manhã e ir para a universidade. Mesmo sendo próxima de minha casa, eu chegava a demorar quase uma hora para chegar, entre esperar o ônibus e o trajeto até a universidade. Pela proximidade após a aula eu retornava à minha casa para almoçar, antes de ir para o trabalho. Para economizar ia a pé até a estação de trem, por volta de quinze minutos caminhando. Era no trem que aproveitava mais a leitura, às vezes com assentos livres, às vezes lendo em pé, às vezes lendo sentado no chão.

O local em que trabalhava tinha enorme contraste com o bairro no qual eu morava e isso foi fundamental para eu perceberesse mais claramente como a desigualdade criava mundos tão diferentes. No meio de tudo isso, este foi um período de grandes amizades. Vindo “das margens” eu me aproximava do “centro”.

sumário

Essa experiência era compartilhada com outros jovens, que viam de diversas periferias da cidade e repetiam a mesma história. Entre os colegas de trabalho havia muitos universitários e pessoas que gostavam de ler e estudar. Levo algumas dessas amizades até hoje. Foram encontros fundamentais em meu desenvolvimento intelectual e pessoal, pelos acréscimos de debates e reflexões.

Esses amigos, e destaco aqui Everton Batista de Freitas, Leonardo Lopes e Eduardo dos Santos Filho, trouxeram novos olhares e sugestões de leituras que foram tão importantes como os debates que faria, posteriormente, na universidade. Nos reunimos e fazemos isso até hoje em minha casa para discutir nossas leituras, nossas impressões e nossos objetivos de estudo. Chamávamos nosso encontro de “Café Filosófico”<sup>21</sup> e adentrávamos a madrugada com inúmeras discussões. Curiosamente boa parte desses amigos resolveu fazer também a formação em licenciatura. Everton cursou História, Leonardo e Eduardo, mesmo trabalhando em outras áreas, cursaram Letras.

Em uma das muitas indicações de leitura, Leonardo me emprestou um livro que foi um ponto de ruptura para mim. *A metamorfose*<sup>22</sup>, de Franz Kafka. E como essa leitura me inquietou. Sempre que acordava me sentia como Gregor, metamorfoseado em um inseto gigante, servindo apenas como uma peça de engrenagem que só funcionaria se o sujeito trabalhasse constantemente. E era justamente o trabalho que fazia com que eu me sentisse assim. Um sentimento muito semelhante ao que eu teria, anos depois, como professor, todas as vezes em que desobedecia.

O mais importante desse emprego era que com ele, e com a ajuda de meus pais, era possível iniciar o curso universitário. Lembro de me matricular em novembro de 2005, dois meses depois de conseguir o emprego. A Universidade Camilo Castelo Branco havia sido

21 Uma homenagem ao programa Café Filosófico exibido até hoje pela TV Cultura.

22 KAFKA, F. **A metamorfose**. São Paulo: Companhia das Letras, 1997.

s u m á r i o

fundada por volta dos anos 1970 e formado boa parte dos professores das escolas públicas do bairro. Apesar de todos os seus problemas estruturais — o prédio era velho, as cadeiras desconfortáveis, os professores recebiam seus salários com atraso — o curso era muito bom.

Esses problemas eram trazidos até nós pelos próprios professores e professoras que faziam as críticas, se posicionavam e, mesmo assim, se comprometiam muito com seu trabalho. Isso colaborou para que eu fosse construindo a ideia de que não podíamos nos calar perante as injustiças no trabalho, mesmo na iniciativa privada, e ao mesmo tempo perceber que o compromisso do educador é com os(as) educandos(as) e não com as instituições. Por um lado, os(as) professores(as) não faltavam às aulas, não deixavam de entregar o seu melhor e, por outro lado, resistiam aos ataques que sofriam, se recusando a aceitar a diminuição de salários, nos avisando que podiam ser mandados embora a qualquer momento e nos davam o exemplo dizendo que era fundamental o comprometimento dos educadores com melhores condições de trabalho.

Durante todo o primeiro ano do curso me sentia muito cansado. Lembro de me pegar dormindo em aulas que gostava muito, além de não ter dinheiro para comprar os livros, muitas vezes nem para cópias. Para fazer as leituras, aproveitava todo o tempo livre nos ônibus, nos trens, em pausas para o café.

Boa parte dos professores e professoras que me acompanharam na graduação tinham muita consciência e atenção com a defasagem que os estudantes traziam por conta do Ensino Médio precarizado que haviam feito e levavam em conta que boa parte precisava trabalhar para pagar o curso. Sem diminuir a qualidade e complexidade de suas aulas, buscavam demonstrar caminhos para que pudéssemos conhecer os grandes autores(as) e teóricos(as), mas também levando em conta que uma série de elementos que já deviam ser evidentes como saber pesquisar, redigir os textos com clareza, ter tido contato com os

sumário

maiores autores brasileiros, era algo que não fazia parte da realidade da maioria dos(as) estudantes.

Eu me impressionava muito com o exemplo desses professores que, mesmo com todos os problemas, se desdobravam e acreditavam nos estudantes, mesmo com nossas limitações, acreditavam em nosso potencial. Acreditavam que podíamos suprir nossas defasagens com o esforço e disciplina das leituras. Também incentivavam muito que continuássemos estudando, que fossemos pesquisadores. Por conta desses incentivos, participei da Iniciação Científica e de vários grupos de pesquisa. Essas participações foram cruciais para que eu fosse me convencendo da importância da pós-graduação na vida de um educador.

Minha participação tornou-se muito mais intensa na universidade quando, após ter saído do trabalho como operador de telemarketing, iniciei como professor estagiário em um centro educacional. Considero que essa foi minha primeira experiência concreta como educador. Era um trabalho muito agradável e uma excelente oportunidade de desenvolver os conceitos que vinha aprendendo no curso de Letras. Além do fato de que trabalhava metade das horas que no emprego anterior, por um salário apenas um pouco menor. E abrangia dois extremos. Parte do tempo dava aulas de língua portuguesa para adultos e idosos que não haviam terminado os estudos no Ensino Regular e pretendiam prestar uma prova para conseguir o diploma do Ensino Fundamental e do Ensino Médio. Em geral, trabalhadores das fábricas próximas e aposentados, pessoas de baixa renda. No outro extremo, dava aulas de espanhol para um grupo diferente, idosos de classe média alta que queriam aprender outra língua para poder viajar ou apenas se divertir. Boa parte deles tinha ensino superior.

Permaneci por três anos lá, até o final do curso de Letras. Foi um período de muito aprendizado e, como trabalhava menos horas semanais, pude aproveitar todos os cursos de extensão e grupos de

sumário

estudos que a universidade oferecia. Os principais autores que tive a oportunidade de estudar nos grupos de estudo foram Carl Gustav Jung e René Girard. Estudamos a obra de Jung por pouco tempo e não diretamente. Lemos os textos de Nise de Silveira,<sup>23</sup> grande estudiosa da obra do psiquiatra e psicoterapeuta suíço. A história de Nise me impressionava profundamente por sua coragem de ser uma pioneira no tratamento dos transtornos mentais, buscando enxergar além do que boa parte de seus colegas médicos via como seres indesejáveis. Nise viu seres humanos e tratou os pacientes (a quem preferia chamar de clientes) com a devida dignidade. Nise vem sendo cada vez mais estudada, o que faz jus a uma pensadora tão importante.

Com relação a René Girard (2008), foi possível o estudo de duas obras importantes. A teoria de mecanismo mimético, desenvolvida por Girard, me influenciou consideravelmente e foi a base teórica para minha análise na especialização posteriormente, além de possibilitar uma nova perspectiva de diálogo com a Psicanálise. Considero que, a partir da percepção girardiana de que a violência está presente em todas as pessoas e que é facilmente estimulada por meio da rivalidade que surge a partir de modelos próximos, há uma necessidade da negação da violência. Minha perspectiva pacifista nasce a partir dessa perspectiva de que só é possível a construção de uma sociedade mais justa respondendo a esse sentimento com outros caminhos possíveis.

Em 2008, próximo de conseguir a primeira licenciatura<sup>24</sup> e de realizar o sonho do diploma universitário, precisei lidar com a morte de meu pai. Seu Francisco nos deixou em julho, lutou muito por toda a vida, mas não conseguiu ver nenhum de seus filhos formados.

23 SILVEIRA, N. **Jung: vida e obra**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2007.

24 De 2006 a 2008 realizei a 1ª graduação e me tornei licenciado em Letras – Português e Inglês, na sequência iniciei a 2ª graduação, também em Letras, mas direcionada para a língua espanhola.

sumário

Tive muito apoio dos professores e professoras na universidade. Mesmo aqueles que não tinham muita simpatia por mim, quando souberam do fato, ofereceram condolências e novos prazos para os trabalhos. Era o último semestre do curso.

Ainda durante o curso, por intermédio do Prof. Dr. Gerson Tenório dos Santos e do Prof. Dr. Paulo César Carneiro Lopes<sup>25</sup>, pude participar do Grupo de Pesquisa Categorias da Narrativa, que era organizado na PUC-SP, coordenado pela Prof.<sup>a</sup> Dra. Olga de Sá, uma das maiores estudiosas da obra de Clarice Lispector. Também aprendi muito com aqueles debates e lá tive contato pela primeira vez com a obra de um dos meus autores favoritos, Milton Hatoum.

Lembro-me de que a partir de um debate do grupo sobre o livro “Relato de um certo Oriente” tive meu primeiro contato com o autor. A narrativa não cronológica proposta por ele me causava certa vertigem e uma grande curiosidade. Desde esse primeiro contato a leitura de sua obra se tornou frequente, hábito que mantenho até hoje.

Também foi com esse grupo que fiz minha primeira apresentação acadêmica fora da universidade em que havia estudado e que publiquei meu primeiro artigo acadêmico, que era produto do meu primeiro trabalho de conclusão de curso<sup>26</sup>. Em grande medida pelo apoio de Olga de Sá, que com toda a sua paciência e conhecimento, se dispôs a ler e a aprovar o texto de um graduado para uma revista que normalmente publicava apenas textos de mestres e doutores. Ouvi-la falar de Literatura, em especial de Clarice Lispector, era sempre uma oportunidade que eu buscava aproveitar ao máximo. Suas orientações e conselhos, tão serenos e tão penetrantes, permanecem fortemente em mim até hoje.

25 Prof. Paulo César foi meu orientador na Iniciação Científica, nos dois trabalhos de conclusão de curso da graduação e na monografia da especialização, além de grande intelectual, sempre foi muito disponível a todos os seus alunos. Sem dúvida um dos meus maiores incentivadores.

26 COSTA, D. F.; GOIS, E. A. **Frodo: o herói de O senhor dos anéis**. Kaliope, São Paulo, ano 5, n. 1, p. 115-124, jan./jun., 2009.

sumário

Desde que me deparei com os textos de Lispector fui totalmente tragado por sua escrita, que me deixava horas a pensar sobre um simples parágrafo. Quem também contribuiu com isso foi uma de minhas professoras da Universidade, a professora Dr<sup>a</sup> Telma Maria Vieira.

A Literatura era meu tema favorito durante o curso. E não tive dúvidas quando, ao final da graduação, os professores convidaram os egressos para uma especialização em Literatura Contemporânea. Naquele momento já pensava no mestrado, mas imaginava que seria na área de Letras. Pensava que a especialização seria o início do projeto.

Mesmo não levando o projeto da Especialização para o Mestrado, considero que foi um momento de amadurecimento muito importante em meu trajeto. Aprofundei-me em temas importantes e aprendi a estudar de forma mais sistemática e organizada. Além disso, a especialização iria proporcionar possibilidades que eram até então inimagináveis para mim.

## INÍCIO NA REDE ESTADUAL DE ENSINO

Em 2010 eu realizei um dos meus sonhos profissionais, que era ingressar como professor na Rede Estadual de São Paulo. Iniciei como professor temporário<sup>27</sup>, como muitos outros. Minha primeira graduação havia terminado em 2008 e desde a metade do curso eu já poderia ter iniciado minha trajetória na Rede. Entretanto, a incerteza salarial que os professores temporários vivenciam me manteve longe por alguns anos, mas como o governo não autorizava o concurso público, optei por fi-

<sup>27</sup> Como em diversos outros estados e municípios do Brasil, em São Paulo os professores da Rede Estadual são divididos entre os que têm estabilidade (professores que iniciaram antes da Constituição de 88, professores aprovados por concurso público e professores que tinham aulas atribuídas antes de 2007) e professores temporários.

sumário

nalmente entrar naquele ano. Tinha o desejo de retornar para a escola onde eu havia estudado e trabalhar na comunidade em que me criei.

Lembro-me bem de minha primeira atribuição de aulas. Naquele ano o governo do Estado havia criado uma provinha para que os professores temporários fossem divididos a partir das notas. Anteriormente o que classificava os professores e professoras na lista era o tempo de trabalho no magistério e os títulos de cada um(uma). Esse movimento do governo causou grande mal-estar na categoria. Professoras e professores que lecionavam há muitos anos foram deixados por último na fila da escolha de aulas pelas mudanças que visavam a segmentação da categoria, além da fragilização do vínculo empregatício dos novos contratados.

A experiência da primeira atribuição da qual participei permanece totalmente viva em minha memória. Foi em uma das maiores escolas da Diretoria de Ensino da qual faço parte e devíamos estar presentes desde às 8h da manhã. Eu me sentia muito perdido e pouco esperançoso. Perdido porque não sabia bem o que esperar. Pouco esperançoso porque não acreditava que havia chance de que me fosse atribuída alguma aula.

Era um dia quente do verão paulistano, o calor era ampliado pela pouca utilidade dos velhos ventiladores da escola e pelo número imenso de pessoas que se aglomerava no local. O clima era de absoluta tensão. As mudanças do governo causavam um grande estrago no humor dos educadores.

Os primeiros rostos conhecidos que visualizei foram dos militantes da APEOESP que se faziam presentes. Fui conversar com eles, estava animado para me filiar ao sindicato. Entretanto a recepção não foi a que eu esperava. Não houve parabenização pelo ingresso na Rede, nem apoio à minha filiação. Os colegas militantes estavam muito ocupados em dizer que os jovens professores estavam usurpando o lugar dos professores mais velhos.

sumário

Obviamente isso me abalou. Fiquei próximo a colegas da faculdade que também esperavam ser chamados e compartilhavam do nervosismo, enquanto éramos alvos dos olhares rancorosos de alguns. De qualquer forma, eu imaginava que minha posição não era suficientemente alta para ter aulas, já estava conformado e animado em me tornar, ao menos, professor substituto. Já se passavam seis horas e não havia previsão de chegar a minha vez. Ao mesmo tempo, os que iam escolher as aulas voltavam avisando que já não havia aulas de diversos componentes.

Estava arrumando minhas coisas para ir embora quando avistei meu amigo Marcelo, professor de Filosofia. Mesmo sendo professor efetivo, ele estava lá para acompanhar o irmão, que era professor de Artes e estava em uma situação semelhante à minha. As aulas de Artes já haviam acabado e o irmão dele não havia conseguido pegar nenhuma, por isso estava indo embora. Quando eu disse que também estava indo embora, ele pediu para que esperasse, que ia perguntar como estava o quadro de aulas de Língua Portuguesa. Quando descobriu que ainda havia muitas aulas, não me deixou ir. Consegui me convencer a irmos para um bar próximo enquanto esperávamos. Eu não tinha dinheiro nem para comprar uma cerveja, por isso ele assumiu a conta toda. Foi uma conversa muito produtiva, ele me ofereceu muitos conselhos, me tranquilizou com relação aos incômodos dos outros professores e me convenceu a esperar.

Após aproximadamente 11 horas de espera, fui chamado e pude escolher 30 aulas na escola em que havia estudado. O que tive foi uma mistura de felicidade com culpa. A felicidade consistia em conseguir retornar para a escola em que havia estudado, agora como professor. A culpa, em estar na frente de colegas com muito mais experiência simplesmente por ter tido um desempenho melhor em uma avaliação. Há uma relação complexa aqui. Se por um lado é importante que os(as) educadores(as) tenham domínio técnico e saibam realizar

sumário

esse modelo de avaliação, até para que possam ensinar para seus estudantes a como lidar com vestibulares, por exemplo, por outro lado, há nisso uma marca muito clara de um neoliberalismo cruel que busca transformar os trabalhadores em inimigos que competem entre si. Mesmo a questão da competência é bastante relativa nesse sentido, porque um(uma) professor(a) que exerceu sua atividade por mais de 20 anos é, de uma hora para outra, considerado incompetente? Porque “serviu” para lecionar por tantos anos e agora não “serve” mais? Se sua formação é incompleta, de quem é a responsabilidade?

Foi nesse clima que iniciei minha trajetória. Mesmo entre as professoras e professores que haviam me dado aula havia uma mistura de orgulho com desconfiança. O governo conseguia seu maior objetivo: fazer com que a categoria se dividisse ainda mais. Essa divisão foi sendo ampliada com o passar dos anos, o que fez a APEOESP<sup>28</sup> denominá-la criticamente como “sopa de letrinhas do governo”<sup>29</sup>. Essa divisão refletiu de tal maneira que até hoje, quando se levanta a possibilidade de greve, esses questionamentos sobre a divisão aparecem, como veremos a seguir nas narrativas ficcionais.

Passado o estranhamento inicial, pude viver o que queria. Não havia surpresas no sentido de que conhecia o espaço e boa parte dos(as) trabalhadores(as) da escola. A novidade era a relação com os(as) estudantes. Desde aquela época, e até hoje, fui tendo a impressão de que era muito bom estar com os(as) educandos(as), e que a dificuldade estava em lidar com as ordens arbitrárias que ouvia por parte de alguns diretores(as), coordenadores(as) e, incrivelmente, até colegas professores(as). O que não significa que não tive meus conflitos com os estudantes. Lembro-me bem de que os(as) professores(as) mais velhos(as) sempre aconselhavam para os que estavam chegando

28 A APEOESP (Associação dos Professores do Ensino Oficial do Estado de SP) é o sindicato que representa os professores e professoras da Rede Estadual de Ensino.

29 A “sopa de letrinhas” classifica os professores em categorias de acordo com seu vínculo trabalhista: A, F, I, V, L, O.

sumário

que não deveriam “ser amigos” dos(as) estudantes, outros(as) diziam que não se devia “mostrar os dentes”, fazendo referência à ideia de que professores(as) sorridentes perdiam “o controle da turma”.

Lembro do frio na barriga a cada primeira aula, com cada turma, a tentativa de criar vínculo por meio do diálogo. A proposta de evitar ao máximo que a turma se sentasse em fila, preferindo os grupos ou um grande círculo. As filas eram um grande incômodo para mim. Todas as salas eram organizadas dessa maneira. Como eu adorava “bagunçar” essa organização! Queria que os(as) estudantes falassem, discutissem, sentissem a aula como espaço possível de expressão. Não consegui sempre. Mas como gostei das poucas vezes em que consegui.

Já nos primeiros anos ficou muito evidente para mim que a questão da obediência era muito valorizada na escola. Conforme eu praticava a docência, estudava os teóricos e participava de reuniões formativas, foi se desenhando para mim que os modelos de “bom professor” não eram os que mais estudavam, nem os que faziam bons trabalhos pedagógicos, nem os que tinham reconhecimento dos(as) educandos(as), mas sim aqueles nos quais a questão disciplinar se destacava, aqueles dos quais os(as) estudantes tinham medo, aqueles que, quando entravam nas aulas, ou mesmo antes de entrar, os(as) estudantes não se mexiam em suas cadeiras.

Impossível não pensar aqui no que Freire (2019, p. 80) chamou de **Educação Bancária**, que consiste em considerar o professor como alguém que deposita os conhecimentos nos estudantes, que se transformam em meros vasilhames, desconsiderando todo o conhecimento que já carregam. Essa perspectiva não considera os(as) educandos(as) enquanto sujeitos, mas apenas como objetos.

Vendo isso, eu não queria repetir os procedimentos tão alardeados por esses(as) professores(as) autoritários(as), que iam de ameaças leves (chamar os responsáveis dos(as) estudantes, mandar

sumário

bilhetes, dar uma advertência) até ameaças pesadas (dizendo que iriam agredir os que não obedecessem).

Em minha prática, desde os primeiros anos, buscava fazer com que as turmas se sentissem tranquilas com minha presença. Meu discurso desde o primeiro dia era que eu não queria que tivessem medo de mim em nenhuma hipótese, que estávamos ali para construir uma relação de respeito e colaboração mútua.

Pensava que, se por um lado não estava ali para fazer novos(as) amigos(as), não impediria a aproximação dos(as) educandos(as), não faria um papel de frieza desnecessária. De forma geral, os(as) estudantes reagiam de forma positiva a uma proposta mais democrática. Buscávamos criar os combinados em conjunto, conversando sobre o que podíamos e não podíamos fazer. Eu buscava me colocar em igualdade e fazia provocações para refletirmos.

Por exemplo: normalmente a regra básica nas escolas em que passei era que estudantes não podiam comer durante a aula. Eu não estabelecia essa regra imediatamente. No início do ano trazia essa, e outras regras, as escrevia na lousa e propunha que conversássemos sobre elas. Perguntava se eles e elas concordavam com essa regra, se ela era realmente necessária ou se podíamos modificá-la.

Com relação à comida, normalmente, os(as) estudantes explicavam que comiam porque sentiam muita fome antes do intervalo, ou que não conseguiam comer no intervalo, porque queriam encontrar outros(as) amigos(as) ou porque a fila da merenda estava muito grande. Perguntava por que eles/elas achavam que existia aquela regra. A resposta normalmente nos remetia à sujeira que era deixada após cada aula. Nesse sentido, eu os provocava dizendo o número de pessoas que trabalhavam na limpeza, normalmente duas a três pessoas para limpar a escola toda, e perguntava se eles/elas achavam isso suficiente. O desdobramento que invariavelmente ocorria era um acordo. Os(as)

sumário

estudantes se comprometiam a ajudar na limpeza da sujeira que haviam produzido durante nossas aulas. Em troca, comer não seria proibido. Evidentemente determinávamos limites. Era consenso que não seria possível comer algo que deixasse um cheiro forte na sala ou algo do tipo.

Os(as) estudantes se sentiam satisfeitos em participar das decisões e se comprometiam com os combinados. Ao mesmo tempo eu tentava explicar que a limpeza da escola não era tarefa deles/delas, que pagávamos impostos e deveríamos ter mais funcionários(as) para a limpeza do prédio. O interessante é que a discussão de uma simples regra rendia longos debates que eram incluídos nas aulas.

Outra proposta que eu costumava trazer era com relação às aulas de leitura. Como professor de Língua Portuguesa sempre tive grande preocupação em formar leitores, em fazer com que a experiência com a leitura fosse agradável e deixasse boas lembranças em suas vidas. Para isso, escolhia três títulos de literatura infantojuvenil e colocava em votação para que eles escolhessem. Esses livros eram meus, comprava, lia e ficava atento ao que aquela geração estava lendo. Buscava partir do que já podia interessá-los para depois acrescentar textos novos. Com esse método, conseguia incluir posteriormente autores consagrados como Edgar Allan Poe, J. R. R. Tolkien, Guy de Maupassant, Machado de Assis, Clarice Lispector, Lígia Fagundes Telles, Luis Fernando Veríssimo, entre outros.

O dia da escolha dos livros era uma grande festa. Eles se agitavam em tentar convencer os(as) colegas a votar no livro de sua preferência. Alguns já tinham ou conheciam a obra previamente e me impressionava como normalmente votavam justamente no livro que já era familiar.

Outro ponto importante dessas aulas é que essas leituras não eram cobradas em provas ou atividades específicas. Fazia questão de que, nessas aulas, os estudantes relaxassem. Alguns só ouviam, outros anotavam, outros desenhavam, outros até dormiam. O único combinado era que não conversassem enquanto eu lia o texto para eles.

sumário

Na leitura eu buscava dramatizar ao máximo. Os gritos que eu não dava nas broncas, eu dava com as personagens. Os(as) educandos(as) se divertiam de ver essa transformação. Em algumas semanas já havia agitação na biblioteca escolar em busca de alguns títulos que havíamos lido ou que havíamos citado em nossas conversas. Eu abria espaço para que os estudantes trouxessem também suas próprias impressões dos textos.

Fui professor temporário por dois anos. Consegui me efetivar por meio do concurso público no meu 3º ano. Fui para outra escola, não por vontade própria, mas porque não havia vaga na escola em que estava. A escola em que me efetivei era um pouco menor e não tinha Ensino Médio. A postura dos(as) professores(as) era de maior aceitação as regras, ao menos em comparação com a escola anterior. De forma geral ninguém entrava em conflito com a direção.

## BATENDO PAPO

Foi também nessa escola que pude desenvolver um projeto que me deu muita alegria. Percebi que vários estudantes escreviam porque sentiam grande necessidade de se expressar. Precisavam “dizer sua palavra” e queriam compartilhar seus escritos. Entretanto, por conta das salas muito cheias e das demandas do currículo, eu considerava que não conseguia dar a atenção que gostaria. Por conta disso propus aos(às) interessados(as) que ficássemos, uma vez por semana, uma ou duas horas a mais na escola para conversar sobre esses textos. A direção não se opôs, deixando claro que o governo não pagaria por essas horas extras. Eu não me importava. Chamamos o projeto inicialmente de “Jovens Escritores”.

Esse projeto me surpreendeu em vários aspectos. Primeiramente porque o número de participantes foi muito superior ao que eu imaginava. Em segundo lugar porque começou também a atrair estudantes

sumário

que não tinham facilidade com a escrita, que eram considerados “problemáticos” por parte dos(as) professores(as). Havia uma melhora considerável no desempenho desses educandos(as) tempos depois que ingressavam no grupo, mas muito mais do que isso, havia o sentimento de pertencimento ao espaço. Esses meninos e meninas se sentiam mais confiantes e se envolviam mais com as atividades escolares.

Toda essa experiência me fazia desconstruir algumas ideias muito arraigadas no discurso dos colegas professores, de que os(as) estudantes só faziam as atividades pelas notas, ou que eles/elas não tinham interesse em aprender, já que nosso projeto não dava notas aos educandos e não era obrigatório. Lembro-me de que, quando não podia ir, os(as) estudantes me cobravam pelas faltas. O inverso do que normalmente acontecia nas aulas regulares, quando eles/elas normalmente comemoravam as faltas dos(as) professores(as).

Também realizávamos sorteios de livros, que eram doados por voluntários simpatizantes do projeto. A alegria dos(as) estudantes pode ser observada nas fotos abaixo. Divertiam-se conhecendo novos autores e autoras e se inspiravam em suas narrativas.

A escola foi ficando pequena para a proposta. Os(as) primeiros(as) estudantes que participaram do grupo terminaram o Ensino Fundamental e, por conta da burocracia, não eram autorizados a entrar na escola para participar das reuniões. Por fim, para atender aos(às) estudantes egressos(as), meus estudantes da universidade e outros(as) interessados(as), optei por levar o projeto para fora da escola, em minha própria casa, no segundo andar, que ainda estava em construção.

Nesse momento, levando em conta a influência que a obra de Paulo Freire e Augusto Boal exerciam em minha prática, e pelo incentivo de minha esposa, a professora e atriz Geisemar Guedes, propus que rebatizássemos o grupo como Coletivo PAPO (Poesia, Arte e Política dos Oprimidos). Dessa maneira, reunimo-nos para compartilharmos

textos autorais e textos de outros autores que gostássemos. Mas principalmente nos tornamos um espaço de encontro e escuta.

O Coletivo PAPO também se tornou um espaço para o reencontro com grandes amigos que fizeram parte do meu trajeto. Por aqui é preciso destacar Alessandro de Paula, Leonardo Lopes e Felipe Lopes, grandes amigos e intelectuais que publicaram seus livros e compartilharam o momento com o grupo.

Os encontros do grupo foram interrompidos durante a pandemia, mas a ideia é de que, assim que seja seguro, possam retornar. Há a intenção de organizar os textos produzidos pelos diferentes autores para futura publicação. Mas o mais importante é que estar com o grupo sempre representou para mim a reinvenção da prática e a renovação da esperança.

**Figura 6 – Encontro do grupo Jovens Escritores.**



Fonte: Acervo pessoal.

Figura 7 – Encontro do grupo Jovens Escritores.



Fonte: Acervo pessoal.

Figura 8 – Encontro do grupo Jovens Escritores.



Fonte: Acervo pessoal.

Figura 9 – Encontro do Coletivo PAPO.



Fonte: Acervo pessoal.

Figura 10 – Encontro do Coletivo PAPO.



Fonte: Acervo pessoal.

Figura 11 – Encontro do Coletivo PAPO.



Fonte: Acervo pessoal.

Figura 12 – Encontro do Coletivo PAPO.



Fonte: Acervo pessoal.

## HÁ PESSOAS QUE LUTAM UM DIA...

Após dois anos de minha efetivação na Rede Estadual e logo após o término do curso de especialização, recebi o convite de meu professor e coordenador do curso de graduação, Prof. Dr. Gerson Tenório, para lecionar na universidade em que havia estudado, no Departamento de Letras. Foi uma grande surpresa para mim. Já vinha realizando algumas atividades como professor convidado, como tutor de alguns componentes e produzindo materiais para os cursos à distância, mas imaginava que essa oportunidade só apareceria quando tivesse finalizado o mestrado.

Enquanto isso, na Rede Estadual, a terceira greve da qual participei, a maior da história do professorado paulista, segundo a APEOESP (2015), marcaria consideravelmente minha trajetória. Quem já participou de greves, como professores na Rede Estadual de SP, sabe bem como funciona. Aos que não conhecem, vale a explicação. Estamos acostumados a encarar greves longas, de pouca adesão, com corte de ponto e ampla divulgação negativa pela mídia. Entrar no movimento grevista é não saber se haverá salário ao fim do mês, é sentir que você pode perder o emprego, é temer por sua sobrevivência. É importante ressaltar que, ao final dessa greve, o então presidente do STF, Ricardo Lewandowski, determinou que o Governo do Estado de São Paulo, então governado por Geraldo Alckmin (PSDB), pagasse os salários dos(as) professores(as), que estavam suspensos desde o início do movimento, como noticiado pelo G1 (2015).

Mais de 90 dias de greve, nenhuma conquista concreta, as dívidas acumuladas, tudo isso me fez, pela primeira vez, considerar abandonar a rede pública. O salário e o reconhecimento na docência superior eram consideravelmente maiores. Algo que já era discutido

sumário

no fim dos anos 1980 por Tragtenberg (2012, p. 36), que considerava incompreensível a discrepância salarial e de reconhecimento de um professor universitário para um professor do Ensino Básico.

Eu pensava também em como havíamos sido vilipendiados pelo governo, pela mídia, por diretores(as) de escola e por colegas de trabalho que não aderiram à greve. Esses últimos eu ainda precisaria encarar no retorno.

Há muito rancor envolvido na experiência da greve. Olhar para os(as) “colegas” que não participam do movimento é muito difícil. Ao mesmo tempo o trabalho com a comunidade é complexo, porque é necessário dizer o contrário do que as pessoas ouvem na mídia. Enquanto estamos sem salário e com medo do que acontecerá, boa parte da comunidade sente que não vamos à escola porque não gostamos do trabalho ou não nos importamos com os(as) educandos. Experiência semelhante é relatada, de forma bastante lúdica, no estudo realizado por Lima Junior (2011).

A dor e indignação do final da greve esteve presente em uma carta aberta, direcionada aos(às) estudantes que divulguei nas redes sociais e que reproduzo integralmente abaixo:

### **Carta aberta a meus alunos**

Caros alunos, após 92 dias teve fim a maior greve da história dos professores do estado de São Paulo. Em assembleia decidimos que no momento é melhor que ocorra a suspensão do movimento, com possibilidades de retomada em agosto. O movimento grevista foi, como já esperávamos, criminalizado por parte do governo, da imprensa e (pasmem!) de alguns “colegas de trabalho”. Isso tudo fez com que informações falsas fossem veiculadas, como por exemplo, a suposta substituição dos grevistas que o governo tanto propagou, além

sumário

das distorções de nossas reivindicações. Por conta disso, creio que, após todo esse período de ausência, se faz necessária uma explicação mais detalhada dos fatos.

Como muitos de vocês sabem, estávamos em greve por questões superiores ao péssimo salário que temos, estávamos em greve por uma condição melhor de trabalho, para vocês e para nós. Queremos uma escola sem goteiras, cadeiras quebradas, janelas velhas; queremos uma escola na qual tenhamos professores bem preparados, motivados e felizes; queremos que os professores se dediquem a apenas uma escola; queremos que vocês tenham os mesmos direitos que os alunos das escolas particulares mais caras possuem; queremos que o número de alunos por sala seja diminuído e também queremos a readmissão imediata dos 20 mil (isso mesmo: 20 mil) professores que estão impossibilitados de lecionar neste momento porque o governo não quer pagar direitos trabalhistas básicos.

Esse período foi importante para reafirmar algumas questões: Tenho, e sempre tive, a consciência de que a luta não se faz em um período, ou em uma greve e sim no cotidiano, seja no convívio diário, na escola ou na universidade, creio inclusive que o apoio que recebi de muitos de vocês por meio de várias mensagens durante a greve, representa o respeito mútuo que construímos ao longo desses anos de convívio, respeito esse atrelado à coerência do discurso e prática que, não tenho dúvidas, tem uma relação simbiótica com a prática docente.

É dessa maneira que voltamos a nos reencontrar segunda-feira. Se a única conquista dessa greve fosse o exemplo dado a vocês de que devemos lutar pelo que acreditamos, independente de quem se ofenda com isso, de minha parte já seria a maior de nossas vitórias. Para encerrar, uma citação muito usada em períodos como esse do grande poeta Bertolt Brecht (com pequeno grifo meu), em homenagem a vocês e aos e às professoras Luciana Maria da Costa, Sueli, Mary, Geise, Tabata, Clayton, Juliana e Jack:

“Há pessoas que lutam um dia e são boas, há outras que lutam um ano e são melhores, há as que lutam muitos anos e são muito boas. Mas há as que lutam toda a vida e estas são imprescindíveis” (Bertolt Brecht).

**Figura 13 – Greve dos professores da Rede Estadual de SP em 2015.**



Fonte: <http://www.apeoesp.org.br/fotos/greve-2015/assembleia-dia-17-04-a-greve-continua/>. Acesso em: 16 jul. 2021.

A carta não foi respondida por aqueles que trabalharam contra a greve. Ao menos não com palavras. Suas respostas vieram pelos olhares de censura que nós, os grevistas, recebíamos. Isso foi aumentando minha dúvida em permanecer na Rede Estadual. Essa dúvida persistiu, até que num determinado dia, não me lembro por qual motivo, iniciei a leitura de um livro de Paulo Freire (2014). Não era o primeiro livro do autor que eu lia, mas vinha com intenção de compreender melhor o patrono da Educação brasileira. Esse livro, especificamente, eu ainda não havia lido. Cheguei na universidade horas antes do início do meu horário, fui até um canto da biblioteca e iniciei a leitura. Até aquele

sumário

momento Paulo Freire era para mim apenas um autor importante. Meus contatos anteriores com sua obra estavam mais vinculados a preparação para concurso público. Comparo o que senti posteriormente com minha relação com a obra de William Shakespeare. Durante a faculdade, quando lia suas peças, não compreendia por que tantos o consideravam um dos maiores gênios da dramaturgia. Apenas compreendi a profundidade de sua obra vários anos depois, ao assistir à encenação de *Otelo*. No decorrer da peça as lágrimas caíam sem que eu percebesse e, ao final, me questionei como um autor que viveu 400 anos atrás podia vislumbrar tão claramente a alma de alguém em uma época tão diferente? De certa maneira, senti-me assim com a leitura de Paulo Freire. O choque e a sensação de tradução dos sentimentos foram semelhantes. Senti-me compreendido.

Há leituras que mudam nossos caminhos. Há tomadas de caminhos que mudam nossa história. Que nos fazem encarar os problemas e os desafios a partir de uma nova perspectiva. Foi o que ocorreu comigo naquele dia. Algumas passagens nunca saíram de minha memória. Por exemplo, quando ele ressalta a importância do sonho como motor da história, e da esperança como base do sonho (FREIRE, 2014, p. 126-127). Trechos como este renovaram minhas forças.

Lembro-me da identificação que senti em relação ao texto, que os olhos rapidamente se encheram de lágrimas e que, quando precisei interromper a leitura para iniciar minha aula, eu não apenas havia decidido continuar como professor na rede pública, como abandonava definitivamente a ideia de fazer mestrado em Literatura. Eu compreendia que minha pesquisa seria em Educação.

Além disso, durante as reposições das aulas que não foram dadas durante a greve, que fizemos no contraturno e aos sábados até o fim do ano, tive a grande alegria de me apaixonar por uma grande amiga que também lutou muito com toda a categoria durante o movimento grevista. Essa colega de trabalho, professora Geise, se tornou minha

sumário

esposa e minha grande companheira. Sempre ressaltamos os versos “na luta é que a gente se encontra”<sup>30</sup> tendo em vista que nosso amor foi forjado na luta por um mundo mais justo.

Outro ponto crucial para ter certeza de que devia permanecer no Ensino Público foi o movimento de ocupação dos estudantes secundaristas<sup>31</sup>. Logo após a greve dos professores, com o governo propondo o fechamento de escolas, os estudantes propuseram um movimento de ocupação. Esse movimento foi uma das ações mais lindas que já vi. Um ato de desobediência civil que mexeu profundamente comigo.

Tanto no movimento grevista como no movimento dos estudantes secundaristas as relações entre obediência/desobediência me saltavam aos olhos. O fato de não se conformarem com a estrutura que se apresentava e a busca por alternativas de resistência me fascinava cada vez mais.

Enquanto isso, na universidade as incertezas aumentavam pela diminuição de estudantes e, conseqüentemente, de aulas. O curso de Letras foi extinto por lá. Imaginei que seria desligado, mas permaneci pelas aulas que tinha no curso de Pedagogia.

Enquanto estudava, ainda buscando qual seria meu objeto de pesquisa, fui me aproximando cada vez mais da Psicanálise, que já estava presente em minha trajetória na análise literária principalmente com autores como Freud, Lacan e Bettelheim.

Sigmund Freud era um pensador que já havia aparecido em diversos momentos, tanto nas aulas de Literatura, como nas aulas de Psicologia da Educação. Nas aulas de Literatura seu desafeto C. G. Jung também era bastante citado. Eu já me interessava bastante por esses debates.

30 Versos da música **História de ninar gente grande**, samba-enredo da escola de samba Estação Primeira de Mangueira, no Carnaval de 2019, em homenagem a diversas figuras histórias de resistência, em especial, Marielle Franco.

31 A luta dos secundaristas continuou após a ocupação das escolas. Para uma melhor compreensão desse movimento, vale a leitura de **Baderna, escolas de luta**. São Paulo: Veneta, 2016.

sumário

Bruno Bettelheim esteve presente em sua obra clássica *A Psicanálise nos contos de fadas*, em um dos componentes que me encantava, *Literatura Infantojuvenil*, ministrado pela professora Dra. Telma Maria Vieira.

Por meio de um curso sobre Edgar Allan Poe, que realizei na Universidade de São Paulo, tive contato pela primeira vez com Jacques Lacan, a partir da leitura de um de seus famosos textos: *O seminário sobre a carta roubada*.

Anos depois, por intermédio do meu professor e amigo Paulo César, fui estimulado a iniciar o processo para me tornar psicanalista. Tornei as leituras mais sistemáticas, fiz, e continuo fazendo, minha análise pessoal. Vinculei-me a uma instituição de psicanalistas e sigo, desde aquela época, participando de grupos de estudo sobre Psicanálise.

No encontro com os(as) educandos(as) eu era, por diversas vezes, colocado em uma posição de escuta. Escuta do desespero, do grito, do sofrimento do outro. Enxergava-me em diferentes papéis que iam além do educador: amigo, pai, conselheiro, terapeuta. Não sabia a quem recorrer com relação a isso e o caminho da Psicanálise pareceu atraente.

Rinaldo Voltolini (2014), psicanalista e professor, nos mostra que quando se trata de pensar a Educação, a Psicanálise tem mais perguntas a fazer do que respostas a dar. Também nos mostra como é possível pensar criticamente a Educação que oferecemos às crianças, entre outros temas.

Alguns anos depois, quando iniciei a prática clínica, principalmente sob influência de Erich Fromm, percebi que o que queria pesquisar na Educação precisava também dialogar com a Psicanálise. E, acima de tudo, precisaria levar em conta toda a trajetória que eu havia trilhado. Falo na posição de um educador analiticamente orientado, democrático, libertário. Busco fazer de minha prática, a cada dia, a cada aula, algo mais próximo do que penso e creio.

sumário

A partir da leitura de Marcos Reigota (2010) sinto-me como uma pedra que rola um pouco mais, e o que me impulsionou foram os eventos que apresentei anteriormente. Cada um desses encontros, dessas leituras e desses diálogos formaram pontes que me trouxeram a esse momento.

O que apresento na sequência é uma tentativa de organizar teoricamente os fatos vivenciados, na intenção de analisar o caminho em busca da coerência e incoerência do trajeto.

Para isso, busquei a aproximação de Paulo Freire e Erich Fromm, do educador com o psicanalista para, a partir da minha perspectiva cotidiana, contribuir para o debate educacional e da minha própria trajetória.

3

OBEDECER OU  
DESOBEDECER?  
SERÁ ESSA  
A QUESTÃO?

*“Enquanto Freud explica  
O diabo dá os toques.”*

(Raul Seixas, 1975)

## EDUCAÇÃO LIBERTADORA E PSICANÁLISE HUMANISTA

A palavra obediência vem do latim e não remete à ideia de submissão, como pode parecer a princípio, mas sim à ideia de “saber escutar”. Na escola, ambiente no qual a escuta é tão necessária, o debate sobre estudantes “obedientes” e “desobedientes” pode ser ouvido em qualquer canto e desperta grandes embates.

Historicamente o tema da obediência esteve presente em inúmeros pensadores. David Thoreau (1997) compreendia a desobediência civil como uma manifestação crucial para a resistência às injustiças a partir de uma perspectiva de desobediência pacifista e influenciou, com seu pensamento, personagens históricos como Gandhi e Martin Luther King, que exerceram politicamente a desobediência para mudar os rumos da história em seus países.

Como busquei demonstrar nos capítulos anteriores, Paulo Freire e Erich Fromm foram autores fundamentais em minha trajetória, pois me ajudaram a ler o mundo e a acalmar uma série de inquietações. Mas não apenas isso: considero que o pensamento desses autores pode contribuir para a leitura das narrativas ficcionais que serão aqui apresentadas.

A aproximação do pensamento desses pensadores, embora ainda pouco explorada, vem sendo realizada por algumas pesquisas no Brasil e no exterior (BORGHETI, 2015), (LAKE; DAGOSTINO, 2013) (PRETTO; ZITKOSKI, 2016), (LIRA, 2015), (CARBONARI, 2020).

sumário

A influência de Erich Fromm se fez presente em diversos momentos da obra de Paulo Freire. Segundo Borghetti (2015, p. 153), o primeiro contato do pensador brasileiro com as ideias do psicanalista alemão se deu em 1966, em um seminário no México que contou com a organização do teólogo Ivan Illich, que foi o responsável pela aproximação dos dois pensadores.

Isso ocorreu em um evento organizado no CIDOC (Centro Intercultural de Documentação), fundado por Illich e outros apoiadores, e contou com a presença de diversos intelectuais, como demonstra Silva (2015).

Dessa forma, a Psicanálise Humanista se fez presente no pensamento e na obra Freire por meio da influência de Erich Fromm. Em várias obras Freire cita Fromm diretamente. Fromm (1979, p. 137) também cita Paulo Freire. Mas isso não é tudo. É possível afirmar que os dois pensadores possuem vastas obras que possibilitam diferentes diálogos.

A influência de Erich Fromm na obra de Paulo Freire também pode ser verificada na biografia do educador brasileiro, escrita por Ana Freire (FREIRE, 2017, p. 299-313) que elenca de forma muito organizada todas às vezes em que Freire citou o psicanalista alemão em sua obra.

Na obra dos dois autores fica evidenciado a escolha pelo lado dos oprimidos, dos que sofrem, dos que são privados do direito de dizer sua palavra. Ambos também sempre se posicionaram de forma crítica aos abusos do sistema capitalista.

Outro ponto de aproximação entre os autores é, como demonstra Lira (2015), o conceito de *homem*. Em Paulo Freire, o conceito em si aparece, como a autora demonstra, em diversas obras do autor, pensando o ser humano como um agente transformador da realidade social, um ser histórico, produtor de cultura, em constante diálogo com o outro e com a natureza, o único ser que tem o poder de transcender, de decidir, de ter consciência, de criar, modificar e interpretar.

sumário

É importante ressaltar que posteriormente Paulo Freire abandona a palavra “homem” para designar humanidade, por percebê-la machista (FREIRE, 2014, p.41). Nesse momento Freire aponta que foi alertado por leitoras feministas estadunidenses sobre como o termo não dava conta de representar toda a humanidade. Humildemente o autor aceita a crítica e, a partir desse momento, não utiliza mais a palavra com essa conotação.

Para Lira (2015), o conceito de “homem” permeia toda a base do pensamento de Erich Fromm, justamente porque o autor pretende compreender os fenômenos humanos pela perspectiva social e psicológica. A autora levanta um questionamento importante feito por Fromm: o homem seria lobo ou cordeiro? Se é cordeiro, como muitos consideram, como se justifica a nossa história tão violenta? Ou seja, há uma retomada de uma das perguntas filosóficas clássicas: O homem é bom ou mau? É corruptível ou passível de melhoramentos? Para Fromm o que está na base dessa construção são as escolhas, pois o ser humano se depara com a liberdade para escolher, o que o levaria ao mal seria o amor à morte, o narcisismo e a fixação incestuosa. Para ele, portanto, o ser humano é um ser cercado de conflitos existenciais e de contradições.

Também vale ressaltar o destaque que os dois pensadores dão para a importância do diálogo. O diálogo subtende uma necessária abertura ao outro. Essa abertura é, para ambos os autores, fundamental na construção da autonomia.

O diálogo é para Freire, assim como o é para Erich Fromm, o ponto-chave do processo de educação para autonomia tornando-se categoria pedagógica e elemento estruturador do ato do conhecimento que reforça a mudança de atitudes frente ao problema da liberdade do ser humano que se apresenta como problema na sociedade democrática. Assim, a democracia visa à liberdade apenas quando quer garantir igualdade de direitos, deveres e oportunidades impelindo à ação todos os que nela estão implicados (Borgheti, 2015, p. 288).

Sendo assim, no ambiente escolar o diálogo é ponto fundamental nos diferentes encontros que surgem no cotidiano. Se a Educação pode, de alguma forma, colaborar para a construção de uma sociedade democrática, é por meio do diálogo que se estabelecem as pontes para isso.

A aproximação de um educador e de um psicanalista, para pensar os encontros na escola, me colocou diante de alguns conceitos como obediência, submissão, domesticação, desobediência. A partir desses conceitos, da importância deles na obra dos autores e sua influência nos encontros escolares entre professor-estudante; diretor-professor; escola/comunidade, busco compreender um pouco melhor a dinâmica do ambiente escolar.

## A OBEDIÊNCIA/DESOBEDIÊNCIA PARA ERICH FROMM

Erich Fromm, no decorrer de sua obra, problematiza constantemente questões como autoridade, obediência, submissão. Por meio da análise do caráter e da influência que a sociedade exerce sobre o indivíduo, busca não apenas compreender por que o indivíduo obedece, mas como suas escolhas representam uma relação inconsciente com o mundo.

Fromm (1989) demonstra como, por muitos anos, figuras representativas como os sacerdotes, os senhores e os patrões tentavam reforçar a ideia de que a obediência era uma virtude, algo elogiável e benéfico e, por outro lado, a desobediência seria um defeito, algo a ser evitável a todo custo.

Porém, o autor ressalta o lado positivo da desobediência, dizendo que a história da humanidade estaria fortemente relacionada com ela e isso está representado em diversos mitos. Neste caso, os exemplos utilizados são os mitos gregos e hebraicos: “Prometeu” e “Adão

sumário

e Eva”. Desta maneira, ele não entende o conceito enquanto pecado, mas enquanto dádiva.

Indo além, Fromm destaca o lado perigoso da obediência e considera que não é impossível que a humanidade acabe com um funcionário obediente, seguindo ordens de seu superior e apertando o botão que dispararia a explosão nuclear ou algo do gênero. Pode-se recordar aqui os tecnoburocratas que cometeram atrocidades contra outras pessoas e, em seus julgamentos, argumentaram que estavam apenas seguindo ordens. O famoso caso de Adolf Eichmann é citado como exemplo por Fromm (1989, p. 18).

Sendo assim, foi no ato de desobediência que nos fizemos seres humanos, que nos constituímos enquanto humanidade, rompendo com a completa harmonia que havia entre nós e a natureza. Ou seja, para o autor, esse “pecado original” não corrompe o ser humano e sim o liberta. Nesse sentido a desobediência nos faz verdadeiramente humanos.

Seria leviano afirmar que toda a desobediência é positiva e toda obediência é um problema, e esta realmente não é a posição do autor, que chama a atenção para a relação dialética existente entre obediência e desobediência. A própria relação que se estabelece com a liberdade fica presente nesse momento. Se alguém só pode obedecer, então é um escravo. Se pode apenas desobedecer é um rebelde, ou seja, e diferentemente do revolucionário que luta em prol de um princípio ou uma causa, o rebelde age por sentimento de ódio e de ressentimento, é escravo desses sentimentos que o dominam.

Para evitar confusões, Fromm (1989, p. 12-13) estabelece então uma separação entre obediência heterônoma e obediência autônoma. A obediência heterônoma tem relação com a submissão a uma pessoa ou instituição, nela o indivíduo renuncia a sua autonomia ou vontade. Na obediência autônoma o que guia o indivíduo é sua própria razão ou convicção, é a ela que ele deve obediência, dessa maneira se diferen-

sumário

ciando do ato de submissão. Assim sendo, imaginando que o sujeito está seguindo suas próprias ideias e não as de outro, obedece a si mesmo ou, como mostra Fromm, obedece apenas metaforicamente. Seguindo seu raciocínio, o autor considera importante definir mais dois conceitos: consciência e autoridade.

Com relação ao conceito de consciência, Erich Fromm (1989, p. 13) entende que há dois fenômenos muito diferentes. No primeiro temos a “consciência autoritária”, que é uma voz interna que todos possuem e anseiam por agradar e temem por não satisfazer. É o que Freud (2011) chamou de supereu. No segundo fenômeno temos a “consciência humanística”, que é a consciência, também presente em todas as pessoas, baseada em nosso conhecimento intuitivo daquilo que é humano e desumano, daquilo que favorece a vida e daquilo que a destrói. É uma voz que nos leva ao encontro de nós mesmos.

Negando que a obediência a alguém seja necessariamente submissão e citando especificamente a relação professor-estudante, Erich Fromm (1989, p. 14) afirma que, neste caso, o que temos é “autoridade racional”, enquanto, por exemplo, a relação senhor-escravo estaria baseada em uma “autoridade irracional (inibidora)”. Mesmo que nas duas relações haja o pressuposto de que a autoridade seja aceita, quando pensamos na idealização da relação professor-estudante estamos pensando em dois sujeitos que caminham na mesma direção, com um mesmo objetivo, o que evidentemente não ocorre na relação senhor-escravo. Outra diferença importante é que o professor utiliza a razão e fica feliz quando o estudante atinge o objetivo pretendido, já o “senhor” utiliza a força para manter o escravo aprisionado.

Fromm então apresenta um questionamento que é fundamental para a reflexão proposta: Por que é tão fácil ser obediente e tão difícil desobedecer? Porque quando obedeco me sinto protegido. Obedecer é agradar a quem tem o poder. Isso é muito visível nas escolas. As decisões mais estapafúrdias são tomadas sem questionamento porque os

sumário

agentes envolvidos não querem se indispor com seus superiores imediatos. Segundo Fromm, para desobedecer é necessário coragem, é necessário abandonar o medo de errar, mas para isso é necessário um certo desenvolvimento que permita ao sujeito pensar e sentir por si mesmo, ou seja, se desprender das amarras que o poder estabelecido impõe.

Nesse ponto, Fromm (1989, p. 16) relaciona a questão da obediência/desobediência com a liberdade a partir da compreensão de que a pessoa pode ser livre quando aprende a dizer não ao poder estabelecido. Portanto, é necessária a possibilidade da desobediência para que possamos falar em liberdade. Quando se tem medo da liberdade, não é possível ter coragem de dizer não. Dessa maneira, o autor estabelece como condição fundamental da desobediência a liberdade. Liberdade e desobediência seriam, dessa maneira, indissociáveis.

Mas esse não é o único fator que dificulta o sujeito a fazer a escolha pela desobediência. Fromm segue seu raciocínio:

Hay otra razón por la que es tan difícil atreverse a desobedecer, a decir “no” a la autoridad. Durante la mayor parte de la historia humana la obediencia se identificó con la virtud y la desobediencia con el pecado. La razón es simple: hasta ahora, a lo largo de la mayor parte de la historia, una minoría ha gobernado a la mayoría. Este dominio fue necesario por el hecho de que las cosas buenas que existían sólo bastaban para unos pocos y los más debían conformarse con las migajas. Si los pocos deseaban gozar de las cosas buenas y, además de ello, hacer que los muchos los sirvieran y trabajaran para ellos, se requería una condición: que los muchos aprendieran a obedecer [...]. (FROMM, 1989, p. 16)

Considerando o pensamento de Fromm, é possível dizer que há uma cultura da obediência que vem sendo carregada como fardo por certos grupos humanos e imposto por outro grupo. São os grupos historicamente oprimidos a quem é dada a obrigatoriedade da obediência e imposto o silêncio.

sumário

Mas o silêncio e obediência impostos não vêm apenas pela força; inclusive esse é o método menos produtivo. Há muito mais eficácia quando se faz o sujeito cobrar a si mesmo pela obediência:

[...] la obediencia puede establecerse por la mera fuerza. Pero este método tiene muchas desventajas. Constituye una amenaza constante de que algún día los muchos lleguen a tener los medios para derrocar a los pocos por la fuerza; además, hay muchas clases de trabajo que no pueden realizarse apropiadamente si la obediencia sólo se respalda en el miedo. Por ello la obediencia que sólo nace del miedo de la fuerza debe transformarse en outra que surja del corazón del hombre. El hombre debe desear, e incluso necesitar obedecer, en lugar de sólo temer la desobediencia. Para lograrlo, la autoridad debe asumir las cualidades del Sumo Bien, de la Suma Sabiduría; debe convertirse en Omnisciente. Si esto sucede, la autoridad puede proclamar que la desobediencia es un pecado y la obediencia una virtud; y una vez proclamado esto, los muchos pueden aceptar la obediencia porque es buena, y a detestar la desobediencia porque es mala, más bien que detestarse a sí mismos por ser cobardes [...] (FROMM, 1989, p. 16-17).

Podemos dizer que, para Erich Fromm, há interesse entre os grupos economicamente dominantes que os oprimidos sejam obedientes a todo custo. Entretanto, se a obediência for imposta pela força haverá sempre o perigo de uma reação iminente. Por isso, é mais interessante que essa obediência seja incutida na mente daqueles que são explorados. Incutida de tal forma que sintam que as autoridades sejam revestidas de algo que se assemelhe a algo divino, uma figura transcendental, quem sabe algo parecido com um “mito”.

Essa figura autoritária assume a função de preencher uma espécie de necessidade de submissão. Isso ocorre a partir de um mecanismo de fuga da liberdade, na qual o indivíduo renuncia à sua independência para projetar em um objeto sua força. Dessa maneira é possível afirmar que esse mecanismo é encontrado “no anseio de submissão e dominação ou então, como preferimos dizer, nos impulsos

sumário

masoquistas e sádicos existentes em grau variável tanto nas pessoas normais quanto nas neuróticas” (FROMM, 1983, p. 118).

É importante ressaltar aqui que Erich Fromm está chamando de “pessoas normais” aqueles que conseguem desempenhar o papel social que lhes é imposto. Por outro lado, problematiza que:

O termo normal ou sadio pode ser definido de duas maneiras. Primeiramente, sob o ponto de vista de uma sociedade atuante, podemos chamar de normal ou sadia uma pessoa capaz de desempenhar o papel social que lhe cabe naquela dada sociedade. Mais concretamente, isto quer dizer que ela é capaz de trabalhar da forma imposta por tal sociedade, e, ademais, que é capaz de participar na reprodução da sociedade, isto é, de criar uma família. Em segundo lugar, sob o ponto de vista do indivíduo, encaramos a saúde ou, normalidade como o ponto ótimo de crescimento e felicidade pessoal (FROMM, 1983, p. 115).

Nesse sentido, é importante ressaltar que, para Erich Fromm, o papel que exerce o psicanalista não é adaptar o indivíduo à sociedade, processo que o autor considera como alienante, e sim trabalhar para que se possa chegar a um desenvolvimento pessoal que possa levá-lo à felicidade. Esse é um dos pontos nos quais Fromm (1983) aponta sua discordância com o pensamento psicanalítico predominante em sua época.

Retornando ao ponto anterior, para Fromm (2013) o *sadismo* consiste não apenas na vontade de machucar ou de humilhar, mas na necessidade de controlar outro ser. Essa vontade de controlar o outro de forma absoluta é perceptível em diversas relações. Em algumas há o argumento de que aquilo é realizado em prol do bem-estar do dominado. “Na verdade, o desejo de controle é com frequência a única manifestação da relação sádica com o outro: pode-se detectá-la em inúmeros burocratas, professores, enfermeiros, pais em relação aos filhos etc.” (FROMM, 2013, p. 96).

sumário

Com relação ao *masoquismo*, Fromm (1983) o define como um sentimento de prazer a partir do sofrimento causado por outra pessoa. Além disso, essas tendências masoquistas tanto podem ser patológicas como podem ser racionalizadas. Neste sentido, “a dependência masoquista é concebida como amor ou lealdade, sentimentos de inferioridade como a manifestação adequada de deficiências reais” (FROMM, 1983, p. 119).

Dessa forma, é possível afirmar que o que leva aos impulsos masoquistas e sádicos é o medo da solidão, que pode fazer com que os indivíduos se apeguem a um objeto, seja para machucar e dominar, no caso dos sádicos; seja para que se machuquem e sejam dominados, no caso dos masoquistas, como força de compensação. Nos dois impulsos é possível notar que:

[...] A pessoa sádica precisa de seu objeto tanto quanto a masoquista precisa do dela, só que ao invés de procurar segurança pelo fato de ser absorvida ela a conquista absorvendo outrem. Em ambos os casos, a integridade do eu individual se perde. Num caso, eu me dissolvo em uma força exterior; no outro, eu me amplio fazendo de outro uma parte de mim e, por conseguinte, adquire o vigor de que careço como um ego independente. É sempre a incapacidade para suportar a solidão do eu individual que conduz ao impulso para entrar em uma relação simbiótica com outrem. Isso deixa patente porque as tendências sádicas e masoquistas estão sempre combinadas entre si (FROMM, 1983, p. 130).

E são os sentimentos masoquistas que levam à identificação com figuras autoritárias, que podem ser colocadas como substitutas da figura paterna. Aqui cabe a aproximação com que desenvolveu Freud (2018) quando analisou a psicologia das massas, definindo massa como “um rebanho dócil, que não pode jamais viver sem um senhor. Ela tem tanta sede de obediência, que instintivamente se submete a qualquer um que se apresente como seu senhor” (Freud, 2018, p. 30). Nesse ponto já temos a percepção da forte relação triangular

sumário

entre a massa, um senhor autoritário que está no comando e a obediência. Esse senhor é quem lidera a massa, é o pai primordial que a massa necessita pois tem o desejo de ser dominada.

Nesse sentido parece ser possível afirmar que, para Erich Fromm, a liberdade é um problema psicológico. A partir do momento em que a humanidade se depara com a possibilidade de ser livre, também precisa lidar com suas escolhas, o que a leva a um grande medo da solidão que, para diversas pessoas, é preenchido por meio de uma figura autoritária que irá ditar todas as regras que devem ser obedecidas cegamente, causando assim uma espécie de conforto, um retorno à infância, que faz com que o indivíduo não precise se preocupar com suas escolhas e deseje ser submisso.

## A OBEDIÊNCIA/DESOBEDIÊNCIA PARA PAULO FREIRE

Já em Paulo Freire o conceito de obediência não aparece explicitamente, mas permeia outros conceitos bastante utilizados pelo autor, como domesticação e rebeldia, por exemplo.

Com relação ao conceito de domesticação, ele ocorre por meio de uma obediência cega que desumaniza o indivíduo e o impede de caminhar rumo a sua autonomia. Ou seja, para Freire:

[...] Domesticação pode ser definida como um processo através do qual se cria uma consciência passiva de submissão tanto a pessoas como a um sistema, seja social, seja econômico ou educacional. Embora constitua uma atitude pessoal de aceitação sem questionamento da própria vida e da realidade, implica uma sujeição a uma determinada ordem social estabelecida tomando-a como definitiva e permanente e, portanto, imutável (ROSSATO, 2017, p. 129).

sumário

Esse processo de domesticação se aproxima consideravelmente do que foi apresentado por Erich Fromm com relação ao conceito de obediência, pois domina a consciência das pessoas para fazê-las com que obedecem sem que se deem conta de que isso está ocorrendo, sem que notem suas escolhas.

Citei, anteriormente, como Freire valoriza o diálogo. Mas não qualquer diálogo. É fundamental que exista um “diálogo crítico e libertador, por isto mesmo que supõe ação” (Freire, 2019, p. 72). Para que isso ocorra é fundamental que não se trate o oprimido como alguém que deva ser salvo, como um objeto a ser resgatado. O pensamento de Freire aproxima-se sempre de um movimento dialético. Isso é visível em afirmações como “Ninguém educa ninguém, ninguém educa a si mesmo, os homens se educam entre si, mediatizados pelo mundo” (Freire, 2019, p. 95).

É importante ressaltar que, para Freire (2019, p. 41), há uma lógica de contradição que permeia a relação entre opressores e oprimidos. Essa relação desumaniza a ambos: os oprimidos que sofrem, mas também aos opressores que causam tamanho dano. É neste sentido que o autor afirma que a tarefa da libertação está nas mãos dos oprimidos que, se libertando, libertam também os opressores, desta maneira, restaurando a humanidade de ambos. E isso se dá porque:

Quem, melhor que os oprimidos, se encontrará preparado para entender o significado terrível de uma sociedade opressora? Quem sentirá, melhor que eles, os efeitos da opressão? Quem, mais que eles, para ir compreendendo a necessidade da libertação? Libertação a que não chegarão pelo acaso, mas pela práxis de sua busca; pelo conhecimento e reconhecimento da necessidade de lutar por ela (FREIRE, 2019, p. 42-43).

Sendo assim, é na desobediência dos oprimidos perante a opressão que se constrói a resistência e a destruição dos grilhões impostos pelos opressores. Apenas os oprimidos podem mostrar o

sumário

caminho para essa libertação. É neste sentido que Freire estabelece que sua pedagogia é realizada com o oprimido e não para o oprimido.

Por outro lado, é importante salientar que há o risco dos oprimidos, quando saem de sua posição de explorados, se tornarem opressores ainda maiores que seus antigos capatazes. Freire nomeia essa situação de “aderência ao opressor”.

Raros são os camponeses que, ao serem “promovidos” a capatazes, não se tornam mais duros opressores de seus antigos companheiros do que o patrão mesmo. Poder-se-á dizer — e com razão — que isto se deve ao fato de que a situação concreta, vigente, de opressão, não foi transformada. E que, nesta hipótese, o capataz, para assegurar seu posto, tem de encarnar, com mais dureza ainda, a dureza do patrão. Tal afirmação não nega a nossa — a de que, nestas circunstâncias, os oprimidos têm no opressor o seu testemunho de “homem” (FREIRE, 2019, p. 45).

O opressor se torna, desta maneira, o modelo a ser seguido. Por isso, e pelo medo de retornar à situação de oprimido, aquele que saiu da situação da opressão tem possibilidades de realizar barbaridades ainda maiores comparadas àquelas que havia sofrido.

Este é um dos pontos da obra de Paulo Freire na qual encontramos uma aproximação explícita a Erich Fromm, já que Freire considera que é o medo à liberdade que habita o oprimido que o leva a querer ser o opressor ou o mantém obediente às correntes da opressão:

Um dos elementos básicos na mediação opressores-oprimidos é a prescrição. Toda prescrição é a imposição da opção de uma consciência a outra. Daí o sentido alienador das prescrições que transformam a consciência recebedora no que vimos chamando de consciência “hospedeira” da consciência opressora. Por isto, o comportamento dos oprimidos é um comportamento prescrito. Faz-se à base de pautas estranhas a eles — as pautas dos opressores (FREIRE, 2019, p. 46).

sumário

A prescrição como base da mediação opressor-oprimido é, levando em conta essa perspectiva, algo semelhante à ideia de Erich Fromm, que apresentei anteriormente, de uma obediência que não se dá necessariamente pela força. Nesse caso, Paulo Freire chama de consciência “hospedeira”, aquilo que faz com que o oprimido obedeça ao comportamento esperado pelo opressor.

Essa obediência vem acompanhada do medo à liberdade, justamente porque impede o pensamento que contradiga o opressor. Leva os oprimidos a pensarem que a luta pela sua libertação colocaria em risco o grupo todo. Esse processo desumaniza a todos porque bloqueia o natural desejo da humanidade de se desenvolver ou, na perspectiva de Paulo Freire, *ser mais*.

Enquanto os oprimidos não se dão conta da exploração, a obediência é absoluta, pois há uma compreensão fatalista da história, “mais ainda, provavelmente assumam posições passivas, alheadas, com relação à necessidade de sua própria luta pela conquista da liberdade e de sua afirmação no mundo” (FREIRE, 2019, p. 71).

Entretanto a desobediência vai surgindo aos poucos, brota como flores em terreno inóspito, é nesse momento que os oprimidos passam a se perceber e perceber seus pares, criando resistências e revoluções.

Os caminhos propostos por Freire para isso passam por uma pedagogia do oprimido que caminhe rumo à libertação por meio de uma práxis coerente com a realidade.

A pedagogia do oprimido, como pedagogia humanista e libertadora, terá dois momentos distintos. O primeiro, em que os oprimidos vão desvelando o mundo da opressão e vão compreendendo-se, na práxis, com a sua transformação; o segundo, em que, transformada a realidade opressora, esta pedagogia deixa de ser do oprimido e passa a ser a pedagogia dos homens em processo de permanente libertação (FREIRE, 2019, p. 57).

sumário

Nesse ponto, Freire chama novamente a atenção para a necessidade de uma libertação que não seja apenas para o oprimido, mas para todos. Para uma humanidade que poderá usufruir de uma libertação constante. Sendo assim, a desobediência é um dos propulsores para o caminho da luta pela libertação.

A visão de Paulo Freire com relação aos conceitos de obediência/desobediência também é perceptível a partir de sua compreensão de História. Freire (1993) considera que a História não está determinada, que é possível a construção de novos caminhos, inclusive de caminhos que ainda não foram trilhados, chamando a isso de “inédito viável”. O “inédito viável” se apresenta a partir da inconformidade e da inquietude dos seres humanos que não se conformam, que não se sujeitam, que não obedecem cegamente.

Nessa certeza de que a mudança é possível encontra-se uma das exigências do exercício docente. É necessário que se compreenda o “futuro como problema e não como inexorabilidade” (FREIRE, 2008, p. 76). Não aceitar o futuro dado é a base para a desobediência civil.

Outro conceito que se relaciona com a desobediência é o conceito de rebeldia.

A rebeldia é o ponto de partida indispensável, é deflagração da justa ira, mas não é suficiente. A rebeldia enquanto denúncia precisa se alongar até uma posição mais radical e crítica, a revolucionária, fundamentalmente anunciadora. A mudança do mundo implica a dialetização entre a denúncia da situação desumanizante e o anúncio de sua superação, no fundo, o nosso sonho (FREIRE, 2008, p. 79).

Esse conceito de rebeldia apresentado por Freire se aproxima consideravelmente do proposto por Fromm (1989) que discuti anteriormente. Da mesma forma ambos compreendem que é necessário transpor a rebeldia para se chegar a uma ação revolucionária que possa realmente provocar mudanças significativas.

sumário

Para Paulo Freire (2018) a obediência também está vinculada com a História do Brasil, desde o início do processo de colonização dos portugueses, e como as relações hierárquicas foram se construindo.

Não será exagero falar-se de um centro de gravitação de nossa vida privada e pública situado no poder externo, na autoridade externa. Do senhor das terras. Das representações do poder político. Dos fiscais da Coroa, no Brasil Colônia. Dos representantes do Poder Central, no Brasil Império. O que estas circunstâncias propiciavam ao povo era a introdução desta autoridade externa, dominadora; a criação de uma consciência hospedeira da opressão e não uma consciência livre e criadora, indispensável aos regimes autenticamente democráticos (FREIRE, 2018, p. 96).

Carregamos então, em nossa violenta colonização, o peso de uma cultura de dominação que silenciava e punia qualquer reação dos grupos oprimidos com rigor extremo. Essas marcas permanecem de forma muito profunda nas relações que temos até hoje.

A escola como espaço de reprodução da sociedade é local privilegiado para a observação de como essas marcas autoritárias ainda estão presentes nos mais diversos momentos. As narrativas ficcionais que serão apresentadas são uma pequena demonstração disso.

Por fim, considero que Freire (1993; 1996; 2014; 2019) dialoga amplamente com os conceitos de Fromm, principalmente no que se refere ao medo à liberdade (FROMM, 1983) que coloca o ser humano em uma posição complexa de se sentir sozinho no mundo após a queda das correntes que o prendiam na Idade Média. É este sentimento de solidão que pode levá-lo a seguir figuras autoritárias que se assemelham ao pai protetor.

A partir do pensamento de ambos é possível considerar que a construção possível de um mundo mais justo, mais democrático, pode nascer na relação dialética entre obediência/desobediência e a escola pode colaborar nessa construção, desde que seja um ambiente

sumário

no qual obedecer/desobedecer sejam conceitos problematizados e desenvolvidos, não apenas atitudes elogiadas ou castigadas. Dessa forma é possível colaborar com caminhos para a construção da autonomia dos que frequentam o ambiente escolar.

As narrativas ficcionais, apresentadas na sequência, de diversas formas me remeteram aos conceitos aqui analisados, mas não apenas isso. Viver essas histórias me levou a refletir sobre esses conceitos, tamanho o impacto que eles tiveram em minha trajetória. Nesse sentido, este foi um dos principais critérios na seleção de cada uma delas.



4

HISTÓRIAS  
PARA NINAR  
GENTE GRANDE

*“Mensageiro natural de coisas naturais  
Quando eu falava dessas cores mórbidas  
Quando eu falava desses homens sórdidos  
Quando eu falava desse temporal  
Você não escutou”*

(Fernando Brant e Lô Borges, 1972)

## POR QUE CONTAR HISTÓRIAS?

O gosto pelas histórias é algo tão antigo quanto as próprias histórias. A imagem de um grupo sentado em círculo, ouvindo alguém contar histórias nos remete aos primórdios da humanidade. Muito antes da escrita, os diferentes grupos humanos se reuniam para contar suas narrativas de caça e de sobrevivência. Enquanto alguns narravam, outros ficavam atentos para ouvir. Logo as histórias iam sendo transmitidas oralmente, de um grupo a outro, de uma geração a outra.

Particularmente, meu gosto por histórias vem da infância, tanto das histórias dos livros, quanto das narrativas tão bem contadas por meu pai. Da mesma forma que fazem Alves e Garcia (2018, p. 8), convindo o leitor a reassumir comigo a tradição da contação de histórias.

As narrativas aqui apresentadas, apesar do tom ficcional para proteger as identidades dos envolvidos, ocorreram realmente. São ficcionais não apenas para proteger identidades, mas para caracterizar o efêmero de seus diálogos e para dar beleza aos momentos. Seus personagens se envolveram nesses pequenos dramas que sempre tem a escola como espaço principal.

Como dito anteriormente, no capítulo sobre o método, a escolha pelas narrativas ficcionais baseadas no cotidiano escolar se deu por motivos diversos. Porém o principal foi porque precisava aproveitar as vivências que tive, precisava trazer à pesquisa minha própria

sumário

experiência, algo no qual pudesse afirmar: “Meninos, eu vi”<sup>32</sup>. Considero que essa é a melhor forma de trazer a público os encontros que se desenvolvem nas escolas, quase como cenas dos bastidores. Como educador, sou um contador de histórias ou, como afirma Nilda Alves, “contador de escolas”:

[...] perceber que docentes e discentes são “contadores de histórias” sobre os processos que se dão nos tantos “*dentrofora*” das escolas: todos e todas são verdadeiros “contadores de escolas”. As memórias cruzadas de muitos de nós, além de servirem para organizar histórias diferentes das oficiais que nos são contadas – em especial, das reformas educativas e das normas e leis em Educação –, nos servem para mostrar a potência dos cotidianos escolares na formação de todos nós, em especial, nós professores e professoras (ALVES, 2019, p. 134).

Contribuir enquanto narrador-docente desenvolve a autonomia e o direito a dizer sua palavra e reforça a ideia de ir além das versões oficiais. Apresento aqui uma realidade que suponho comum a maioria dos(as) educadores(as), mas talvez surpreendente aos que estão distantes da realidade das escolas. Não há histórias mirabolantes, apenas situações que foram relativamente comuns.

Há também na opção pelas narrativas uma “intenção de produzir narrativas a partir de outras narrativas, criando [...] espaços de ficção e não de representação, fazendo valer a dimensão de mobilidade das memórias-narrativas” (FERRAÇO; SOARES; ALVES, 2018, p. 18), tendo em vista que as lembranças se misturam às histórias revisitadas no contar de outros colegas.

Além disso, trazer à tona o cotidiano escolar, por meio de narrativas que o professor/pesquisador vivenciou, possibilita a revelação de uma realidade que não seria perceptível por meio de outro tipo de pesquisa. A opção foi manter aqui um narrador em 3ª pessoa que, ora com

32 Referência à **I-Juca-Pirama**, de Gonçalves Dias.

sumário

proximidade ora com distanciamento, nos conta sobre a ação descrita. Em algumas situações estive efetivamente presente, em outras fui o ouvinte atento das aflições das(os) colegas. Busquei não transparecer em quais, para dar maior liberdade ao(à) leitor(a) imaginar e para preservar ainda mais os que viveram as situações. Os nomes escolhidos serviram para homenagear personagens e pessoas que, de alguma forma, foram significativos em minha trajetória.

Além disso, penso nas marcas que o cotidiano escolar produziu em cada um dos que viveram essas histórias. Penso no que foi ressaltado por Proença e Reigota (2020):

No cotidiano escolar, essas marcas são perceptíveis quando nos deparamos com o julgamento moral de certos profissionais sobre os gestos de alunos que não se enquadram nos padrões estabelecidos. Assim, uma menina que prefere brincar com os meninos e não mostra delicadeza, não gosta da cor rosa e é muito agitada quase sempre é taxada como lésbica, indicando o seu afastamento daquilo que se espera dela; como também o menino que, mesmo tendo apenas quatro anos e, por curiosidade ou repetindo atos que viu em casa, na televisão ou internet, brinca com o coleguinha no banheiro, tirando o pipi para fora e esfregando no bumbum do outro, é taxado de pervertido, doente, entre outros adjetivos que assassina sua vida latente e de outras dezenas de crianças e jovens estudantes que se afastam das normas (PROENÇA; REIGOTA, 2020, p. 101).

Em cada um desses incômodos, em cada um dos pré-julgamentos que se apresentavam naquele ambiente em que eu acreditava que a compreensão da diversidade deveria ser prioridade, a necessidade de problematizar questões como essa eram cada vez mais fortes. Nesse sentido, a posição política e a visão de mundo de cada um dos envolvidos era cada vez mais relevante.

Dessa maneira, levando em conta essas questões, as narrativas escolhidas foram emblemáticas para mim, porque trazem para o debate os temas que me incomodavam/incomodam e que são destaque nessa pesquisa: obediência, autoridade, submissão e controle.

## 1ª NARRATIVA: COM QUE ROUPA EU VOU (À GREVE)?

Era segunda-feira de manhã e, depois de muito tempo, Gregor podia dormir até mais tarde. Naquele dia não haveria aula. Ao menos não para ele, pois estava em greve. Quando o telefone tocou, pensou seriamente em não atender, imaginou que poderia ser a diretora tentando dissuadi-lo. Resolveu atender. Quem falava era um professor de matemática, Jorge, que trabalhava com ele. Dias antes, na sexta-feira à tarde, os professores e professoras da Rede Estadual do Estado de São Paulo haviam decidido, durante assembleia geral na Praça da República, pelo início da greve. Tinham como pauta melhores condições de trabalho e um reajuste salarial. Como já havia comunicado à direção da escola, havia optado por não ir conversar com professores e professoras naquele momento. Sabia da importância do trabalho de base e dos piquetes, mas não costumava conversar com grupos nesses momentos. Preferia as conversas individuais no decorrer do ano. Conversar naqueles momentos faziam-no se sentir como um vendedor que busca a atenção de todos para mostrar a importância de seu produto.

Jorge insistia para que Gregor se apresentasse na escola para conversar sobre a importância da greve. Dizia que havia um grande alvoroço na sala dos professores porque alguns queriam iniciar a greve e outros estavam em dúvida.

Gregor tentava explicar a Jorge que a decisão de iniciar a greve já havia sido tomada na sexta-feira, na assembleia, que não havia outras decisões descentralizadas. Que nesses momentos era importante compreender a categoria como um todo e não a fragmentar por escolas. Jorge, que não estava na assembleia, não se satisfez com seu argumento e seguiu insistindo. Dizia que a fala de Gregor seria importante para convencer os professores e professoras indecisos.

sumário

Que ele exercia uma influência de liderança. Gregor detestava ouvir aquilo, detestava lideranças e nunca pretendia liderar nada.

Convencimento não era seu forte, nem sua preferência. Mas era propenso ao diálogo e a tirar dúvidas. Foi até a escola. O grupo de professores e professoras estava reunido. Com sua chegada houve uma mistura de sentimentos. Era perceptível no ar. Os que apoiavam a greve se animaram, os que estavam indecisos pareciam ainda mais tensos. Os que já haviam decidido aderir à greve agora falavam com mais segurança. Os que estavam em dúvida ouviam. Ninguém se opunha abertamente. A direção e a coordenação não se envolviam no debate, mas era possível ver uma movimentação tensa por parte de ambas, que alternavam entre se esconder na sala da direção ou tentar ouvir por trás da porta. Não era preciso muito esforço, já que os ânimos estavam naturalmente exaltados e o tom de voz estava longe de ser um cochicho.

A partir de sua chegada foram levantadas as dúvidas mais frequentes. De forma geral as dúvidas eram em torno do direito à greve, principalmente com relação aos(as) professores(as) contratados(as) recentemente<sup>33</sup> e com relação aos(as) professores(as) efetivos(as) em estágio probatório<sup>34</sup>. Ele não era nenhum especialista, tinha pouco tempo na Rede, mas repassou a informação sindical de que o direito à greve é garantido a todos os trabalhadores pela Constituição Federal e isso incluía a todos. Os(as) colegas que já estavam decididos a favor da greve passaram a incentivar ainda mais e, no fim das contas, a decisão foi unânime: todos decidiram paralisar a partir daquele instante.

Nesse momento, como se estivesse ouvindo por trás da porta, apareceu a coordenadora Camila, que se fez de desentendida, perguntando se já haviam tomado a decisão. Os professores explicaram que sim, que todos haviam se decidido pela greve. De forma

33 Os professores contratados de forma temporária a partir de 2009 na Rede Estadual têm direito a um número limitado de faltas durante o ano letivo. Caso ultrapassem esse número, seu contrato é automaticamente rompido.

34 O estágio probatório do quadro do magistério do Estado de São Paulo foi estabelecido a partir do decreto nº 52.344, de 9 de novembro de 2007 e tem a duração de 1100 dias.

s u m á r i o

contrariada, e talvez um tanto quanto surpresa, tendo em vista que a escola não tinha uma tradição de adesão às greves, ela respondeu que isso era um direito, mas que precisavam tomar cuidado com as consequências. Tentaram explicar para ela sobre o direito à greve, sobre a importância das reivindicações e sobre o fato de ela, que sempre se dizia professora, deveria se juntar ao grupo. Entretanto ela reagiu como quem não se interessava. “Eu já fiz muita greve no passado”, dizia. Ao final pontuou na sua fala que, independentemente de greve, não poderíamos esquecer de entregar as notas na próxima semana. Os(as) professores(as) menos experientes ficaram confusos(as), enquanto os(as) mais velhos(as) explicaram que se estivessem em greve não fariam nenhum tipo de trabalho vinculado à escola. Nesse momento ela se irritou e gritou: “Se decidiram que não vão entregar as notas, então vocês que se fodam”, e foi embora batendo os pés no chão.

A coordenadora Camila não era a pessoa mais querida do grupo, mas também não era odiada. Um misto de surpresa e indignação perpassou o semblante de todos. Gregor olhou para Jorge, que havia interrompido a tranquilidade do seu sono, para estar ali e ouvir xingamentos, e deu uma grande risada, que foi correspondida. Mesmo com o imprevisto haviam colaborado, de alguma forma, para que o movimento grevista fosse fortalecido.

## 2ª NARRATIVA: FECHADO POR MOTIVO DE FUTEBOL<sup>35</sup>

Escolas são ambientes muito diversificados. Mas há pontos que costumam se repetir. Quem já se aventurou em escolas de Ensino Básico, já pode ter escutado uma das solicitações mais constantes dos estudantes, o pedido para que a escola ofereça a eles a oportunidade de

<sup>35</sup> Homenagem a Eduardo Galeano.

sumário

disputar campeonatos de futebol. Se, em um primeiro momento, esse pedido era quase exclusivo dos meninos, com o passar dos anos, as meninas começaram a se juntar ao coro e solicitar que o campeonato feminino ocorresse, ou propunham que fosse um campeonato misto.

Normalmente, as quadras das escolas públicas são precárias. Mas nesses momentos, os(as) estudantes não se importam, sentem-se como se estivessem em um evento mundial. Quando a escola tem, em seu calendário, a inclusão de semanas esportivas, esse pedido talvez não seja necessário.

Não era o caso da escola em que Clarice trabalhava. Lá havia uma enorme resistência. O campeonato quase nunca ocorria e, quando ocorria, era uma enorme tortura para professores(as). O modelo era, claramente, para fazer com que professores e professoras fossem contra o campeonato. Durante aproximadamente três dias obrigavam todos a ficarem na quadra, em um espaço aberto, observando se os(as) estudantes fariam “algo de errado”, enquanto os jogos aconteciam. Não havia nenhuma outra atividade. Os que não gostavam de futebol ficavam absolutamente deslocados. A reclamação por parte dos(as) professores(as) era de ter que ficar embaixo do sol de mais de trinta graus, com todos os(as) estudantes juntos(as). Neste caso, os(as) educadores preferiam a sala de aula. As propostas para se ampliar as modalidades e criar uma semana de jogos escolares era sempre rechaçada. Na verdade, organizar esse tipo de evento e incluir todos(as) os(as) estudantes é bastante trabalhoso. Por isso a direção da escola o evita ao máximo.

Joaquim, o professor de Educação Física, um dos mais antigos da escola, que possuía um discurso muito alinhado com a direção, era autoritário, conservador e agressivo. Destilava seus preconceitos por meio de piadas ultrapassadas e parecia se divertir com as risadas constrangidas que ainda arrancava de alguns colegas. Era o responsável por toda organização ou por conspirar, em parceria com a direção, para não permitir que o evento ocorresse.

sumário

Essa personagem era um completo estereótipo. Bruto, tinha completo desprezo pelos livros e pelos estudos. Clarice lembrava de uma vez, quando ainda achava possível dirigir a palavra a ele, que, após ser interpelada por estar lendo um livro, Joaquim ironizou a situação dizendo que não gostava de ler e não lia nunca, afinal se havia algo interessante em um livro, sem dúvida isso já teria virado filme e, se havia virado filme, para que ler o livro?

Em outra oportunidade, após saber que ela pretendia ir para o mestrado, concordou, dizendo que quando alguém fazia mestrado e/ou doutorado podia dizer qualquer bobagem que ninguém contestaria. Em pouco tempo a relação foi diminuída ao mínimo, principalmente pelas discussões que começaram a ter durante as reuniões pedagógicas, pelas diferenças políticas e pela falta de respeito que ele tinha com os(as) estudantes. Falta de respeito que era totalmente abafada pela direção, até porque, como dizia o diretor, ele era um professor que nunca faltava e que mantinha suas turmas sob controle.

Controle era uma palavra que existia muito naquele ambiente. Nos eventos, isto se intensificava. Quando o debate sobre o campeonato daquele ano começou, como sempre tudo já estava decidido. Na verdade, não havia debate, o que havia era apenas um verniz de aceitação. O coordenador que havia assumido há poucos meses trouxe a informação de que o campeonato aconteceria na próxima semana. Por conta dos professores e professoras terem reclamado no ano anterior de terem passado o tempo todo no sol, desta vez iria para a quadra apenas a turma que fosse jogar, em companhia do(a) professor(a) que estivesse ministrando a aula naquele momento.

Professora Clarice já conhecia o “modus operandi” da escola e percebeu que, enquanto o coordenador falava, Joaquim tinha um sorriso cínico nos lábios. Aquilo já estava totalmente combinado. Ela valorizava muito os eventos escolares. Sempre buscava frisar para educandos e educandas que, mesmo sendo professora de Matemática,

sumário

não considerava Português e Matemática como componentes mais importantes, como vários colegas diziam. Entretanto, quando a escola propunha algo sem ao menos ouvir o grupo de professores(as), cometia um erro muito grave, por isso, ela não iria compactuar com um evento naqueles moldes.

Naquele ano, por algum motivo, a direção havia decidido que o evento ocorreria e que Joaquim seria o responsável pela organização. Não apenas por ser o professor de Educação Física, mas porque ele só participava de algo que ele liderasse e decidisse toda a estrutura. Quando isso não acontecia ele simplesmente se recusava a fazer qualquer coisa.

O comunicado foi dado durante a reunião pedagógica. Clarice já havia prometido para si mesma que não participaria mais dessas discussões. Já sabia como elas acabavam e achava que sua saúde estava se deteriorando a cada uma das brigas.

Mas, como sempre, não se aguentou: contestou as decisões e, como já esperava, sua contestação ofendeu. As perguntas sempre causavam grande incômodo na escola. Todas às vezes em que a direção tinha uma ideia, já a apresentava pronta. Protocolarmente perguntava se alguém tinha a algo a acrescentar. Os que levantavam a mão recebiam olhares tortos.

Clarice começou buscando se informar:

— Então devo levar minha turma para participar do jogo?

O coordenador, que era naquele momento apenas o porta-voz da direção, confirmou com um breve “sim”. Clarice seguiu questionando:

— Suponho que possa levá-los então para ver todos os jogos?

Nesse ponto Joaquim, que se sentia mais confortável que o coordenador para representar a direção, tomou a palavra, já em um tom bastante alterado:

s u m á r i o

— Ninguém pode levar as turmas fora de seus horários de jogos porque no ano passado reclamaram por ter que ficar o tempo todo na quadra! Sendo assim, os professores levam os alunos e eu fico responsável sozinho!

Clarice, com um leve sorriso no rosto, quase se divertindo, insistiu:

— Eu gostaria de ouvir a opinião do grupo. Primeiramente porque não acho que a decisão deva ser verticalizada. Segundo porque se os professores e as professoras reclamaram que estavam na quadra ano passado, isso significa que você não ficou sozinho. Terceiro porque considero que o evento em si seja importante para todos e quarto: ninguém é dono da escola.

A fala de Clarice era dura, porém seu tom não se alterava.

Por outro lado, os berros do professor Joaquim podiam ser ouvidos em toda a escola:

— Alguns professores não têm controle sob suas turmas! Se for dessa forma, eu não participo. Façam tudo sozinhos!

As veias de seu pescoço saltavam. Era uma cena realmente patética. Sua pele muito branca passava a agora a um tom avermelhado, parecia que ia agredir alguém ou que explodiria. Mesmo pensando que ele poderia ter um mal súbito, ela ainda continuou:

— Sou uma delas. Não tenho controle, não quero controlar. Aliás, faço muito questão de que todos os meninos e meninas sejam livres e não controlados.

Antes que o professor tivesse uma síncope, o coordenador, que havia saído minutos antes para falar com a direção, retornava correndo e falava ofegante:

— O diretor avisou que o campeonato está cancelado.

### 3ª NARRATIVA: QUEM NÃO TE CONHECE QUE TE COMPRE

Mariana era uma jovem professora em começo de carreira, e aquela era uma de suas primeiras reuniões de ATPC<sup>36</sup>. Mesmo sendo jovem, sua militância já vinha de algum tempo, e não costumava se calar perante sua própria inexperiência quando discordava daquilo que era falado.

Ainda sem conhecer bem os professores e as professoras, ouvia a coordenadora explicando sobre os materiais que estavam à disposição. Além dos livros didáticos, havia uma espécie de apostila enviada pelo governo. Diferentemente dos livros didáticos que eram escolhidos de tempos em tempos pelos professores e professoras da escola, as apostilas eram padronizadas para toda a Rede Estadual.

A coordenadora, da qual Mariana ainda não tinha nenhuma impressão pelo pouco contato, conforme falava sobre o material começou a se empolgar. Era quase uma vendedora anunciando um produto. O ânimo do público, ou seja, professores e professoras, se misturava entre obediente e impaciente. Mariana ouvia, mas não queria se manifestar porque havia chegado há pouco tempo.

Entretanto, em determinado momento, após seu longo solilóquio, possivelmente quando os argumentos em prol da qualidade e da necessidade do material acabaram, a coordenadora soltou a clássica frase que os educadores e educadoras tanto escutam nas escolas:

— Vocês são obrigados a usar...

Essa frase sempre incomodou Mariana profundamente. Ela não resistiu e, vencendo a restrição de ter chegado recentemente à escola, pediu a palavra. Então todos os olhos estavam voltados para

<sup>36</sup> Aula de trabalho pedagógico coletivo.

sumário

a jovem professora que havia acabado de chegar e ousava interromper a velha coordenadora.

Ela não se intimidou e, calmamente, explicou que qualquer material que estivesse disponível era um apoio, que os(as) professores(as) tinham não apenas o direito, mas o dever de selecionar os materiais que iriam utilizar. Após essa fala, outros professores e professoras, quietos(as) até aquele momento, começaram a se manifestar e concordar com a fala dela, além de já apontarem porque não gostavam do material.

A coordenadora se mostrou surpresa e bastante contrariada. Estava acostumada a falar sem interrupções ou resistências. A petulância da jovem professora atrapalhara bastante seu plano. Sem grandes argumentos, desistiu de vender o produto ao grupo.

#### 4ª NARRATIVA: QUADRILHA

Havia grande preocupação por parte da direção quando se aproximava a data da festa junina. Era a festividade mais rentável da escola. Com o dinheiro arrecadado comprava-se tudo aquilo que o governo falhava em fornecer. Desde papel higiênico, até material para a utilização nas aulas.

Os professores e professoras de Arte eram, muitas vezes, os encarregados da missão de passar horas a fio recortando as famigeradas bandeirinhas. Em uma das vezes uma professora perguntou se não podia envolver os(as) educandos(as) nessa atividade de recorte. A direção respondeu que isso estava fora de cogitação porque as bandeiras ficariam tortas.

sumário

Além disso, havia dois problemas. O primeiro é que as “prendas” para a realização da festa eram doadas pelos(as) estudantes, sendo que boa parte deles(as) vivia em condições de vulnerabilidade e era visível, e eles/elas também contavam aos(às) professores(as), que o pouco que traziam era, muitas vezes, tirado do próprio alimento de casa que iriam consumir. Eles/elas participavam pelo prazer de participar e, também, com o objetivo de vencer a “gincana” de quem trazia mais prendas para ganhar algum prêmio ao final.

O segundo problema era que o próprio evento era desconfortável para os(as) educadores(as) mais críticos(as), porque viam os(as) estudantes precisarem pagar para participar dos jogos que tinham como prêmios as prendas que eles/elas mesmos(as) tinham trazido, enquanto professores e professoras trabalhavam nas barracas.

Após presenciar isso algumas vezes, o grupo de professores e professoras optou por questionar a direção sobre o formato. Além da questão financeira, havia a questão da escolha das músicas, que não tinham relação com a proposta de cultura popular que, esperava-se, fosse retomada nesse tipo de evento.

Quando os professores e professoras contestavam algo para a coordenadora, o movimento era sempre igual. Ela tentava rebater e, quando não conseguia, chamava a vice-diretora que, também não conseguindo, chamava a diretora. Esta, por sua vez, tinha por hábito dar suas opiniões aos gritos.

Naquele ano, o grupo, já acostumado com os rompantes que costumavam encerrar os debates, se manteve firme e questionou. “Não vemos função pedagógica nesse evento com esse formato”. A resposta da diretora, aos berros, foi: “Não há função pedagógica! Faço festas juninas há mais de 30 anos, sei como fazer uma festa desse tipo!”.

Ante a fala da diretora, professores e professoras se dividiam entre atônitos, no caso dos novos que nunca haviam presenciado esse

sumário

tipo de cena, e cansados, aqueles que já estavam acostumados com as conversas sempre terminando daquela forma.

Valdemar, um dos professores que havia chegado há pouco tempo na escola, se levantou calmamente nesse momento e respondeu: “Talvez a senhora esteja fazendo errado há mais de 30 anos”.

A diretoria se retirou, enfurecida. Mas aquela pequena frase trouxe, para os anos seguintes, a inevitabilidade do debate. O desconforto daquele momento fez com que antes dos eventos culturais houvesse diálogo entre educadores(as) e comunidade escolar para a tomada de decisão sobre o formato dos eventos e, acima de tudo, trouxe o debate sobre a função pedagógica que devia ser a base para tudo que ocorresse na escola.

## 5ª NARRATIVA: AQUARELA

A escola vivia um novo momento. Uma nova coordenadora, Virgínia, havia chegado propondo muitos projetos, muitas ideias novas. Era perceptível o quanto era competente e o quanto estava animada. O grupo de professores e professoras que vinha desanimado pela imobilidade da direção voltava a se encher de esperança.

Uma das primeiras coisas que Virgínia notou era como a escola tinha um aspecto triste. Não compreendia por que tudo ali era tão feio e cinzento e propôs que todos se juntassem para um mutirão em parceria com os(as) estudantes, funcionários(as) e comunidade para deixar o ambiente mais bonito e colorido.

Todos se animaram, mas os(as) mais antigos(as) avisaram que possivelmente haveria resistência por parte da direção, no que Virgínia parecia não acreditar muito. Mas, depois de uma primeira conversa,

sumário

percebeu que era verdade. Com algum esforço conseguiu autorização para a pintura, não sem antes ouvir uma série de frases desanimadoras e ser informada de que nenhuma verba seria direcionada para isso. Aqueles que quisessem se envolver no projeto para ajudar deveriam se voluntariar a trabalhar gratuitamente nos fins de semana e se responsabilizariam pela abertura da escola. Em outras palavras, ela poderia fazer o que quisesse, mas teria que fazer sozinha.

Esse era um mecanismo comum usado pela direção da escola para manter as coisas como estavam. Buscavam não se envolver e, quando não podiam proibir, tentavam imputar o medo por meio da ideia de que não seriam responsáveis caso algo desse errado. Quem assumisse os projetos tinha que assumir também eventuais problemas que ocorressem.

Mesmo assim, animados com a determinação da coordenadora, o grupo, que por tantas vezes havia sido podado, desta vez insistiu. Virgínia articulou o trabalho voluntário com um grupo de grafiteiros. Descobriu que a escola tinha latas de tinta velha guardadas que podiam ser aproveitadas e cada um(uma) dos professores(as) colaborou com o que podia para comprar o que faltava. A capacidade de mobilização foi tão grande que todos se prontificaram a colaborar nos fins de semana, porque era necessário que alguém se responsabilizasse por abrir a escola para os artistas.

A fachada da escola ficou colorida com as pinturas produzidas pelos artistas. Os estudantes ficaram muito felizes. Já a direção simplesmente ignorava, como se nada tivesse acontecido. Mas quando alguém elogiava a beleza dos muros da escola, colhia os louros como se tivesse participado ativamente do projeto.

Figura 14 – Grafite em muro de escola.



Fonte: Acervo pessoal da coordenadora Virgínia.

Figura 15 – Grafite em muro de escola.



Fonte: Acervo pessoal da coordenadora Virgínia.

Figura 16 – Grafite em muro de escola.



Fonte: Acervo pessoal da coordenadora Virgínia.

Figura 17 – Grafite em muro de escola.



Fonte: Acervo pessoal da coordenadora Virgínia.

Figura 18 – Grafite em muro de escola.



Fonte: Acervo pessoal da coordenadora Virgínia.

## 6ª NARRATIVA: OBEDECER POR OBEDECER?

Todo o início de ano os professores e professoras eram orientados a apresentar nos primeiros dias de aula aos(às) educandos(as) e responsáveis o regimento escolar. Porém, ninguém sabia quem havia escrito aquele regimento. Este era anterior a todos os(as) funcionários(as) que trabalhavam lá.

O discurso por parte da direção era sempre o mesmo, na reunião de planejamento liam as regras e perguntavam se alguém queria modificar algo. Quando algum(a) professor(a) tentava problematizar algum ponto, rapidamente apresentavam uma justificativa em defesa do regimento, inicialmente de forma incisiva, quando não era suficiente e havia insistência nas contestações o regimento era defendido aos gritos. Dessa maneira, eliminavam qualquer possibilidade de diálogo. Com o tempo os professores e professoras mais antigos se cansaram de argumentar, percebendo que o que havia era apenas uma falsa possibilidade de diálogo, tudo já estava pronto, nada era construído coletivamente.

Outro ponto curioso era que na apresentação do documento a direção se colocava como desinteressada no tema, mas quando as possibilidades de mudança eram levantadas, passavam a defender com afinco cada um dos pontos do regimento.

Com o tempo, os(as) estudantes também começaram a contestar essas regras. Incentivados pelos(as) professores(as) mais insubmissos(as), pressionavam a direção para que pudessem ter representatividade e, após muita insistência, convenceram a todos de que seria importante que houvesse eleições para o Grêmio Estudantil para que tivessem a possibilidade de participar das decisões.

sumário

Educandos(as) se envolveram muito durante a campanha. A chapa vencedora foi a de um grupo bastante engajado. Algo que não animou muito a direção. Eles e elas contestavam tudo: Por que a escola mantinha a cantina fechada? Por que o regimento proibia uso de bonés, uso de camisetas de times e blusas de alça, nesse último item apenas para as meninas? Também contestavam questões de organização da escola, como a obrigatoriedade em formar filas antes de entrar nas aulas. Suas perguntas oxigenaram o ambiente da escola. Questionando pareciam fazer o cotidiano se movimentar.

Como é costumeiro em ambientes autoritários, esses questionamentos incomodaram profundamente a direção. A ponto de, antes do final do ano letivo, a coordenadora não falar mais com os representantes do grêmio estudantil e criticá-los porque, na perspectiva dela e de alguns professores conservadores, esses estudantes haviam se transformado em “massa de modelar” dos(as) professores e professoras mais desobedientes. Pura visão estreita. Em verdade, os(as) educandos(as) estavam mais organizados(as) que os(as) próprios(as) professores e professoras da escola.

Eles e elas não se conformaram com as negativas iniciais e passaram a organizar, com outros(as) estudantes, aquilo que queriam. Não bastava apenas ouvir porque algo funcionava daquela forma, queriam entender se isso fazia sentido, se realmente era aplicável à realidade da escola e queriam, acima de tudo, que o diálogo fosse estabelecido.

Um exemplo das respostas insuficientes era com relação ao uso de bonés. Primeiramente a direção explicou que havia uma lei que não permitia o uso em repartições públicas. Após conversar com alguns professores, os(as) estudantes descobriram que a fala da direção tinha relação com uma lei que não permite que alguém entre em uma repartição pública com o rosto coberto, o que não era o caso do boné. Além disso, se fosse esta a razão, as toucas também tinham que ser proibidas, e isso não acontecia.

sumário

Levando o caso novamente para a direção, já com a legislação na mão, a resposta que tiveram era que isso era um pedido dos(as) professores(as). O que de imediato foi rebatido, tendo em vista que alguns, inclusive, apoiavam o questionamento. E que cada professor(a) também podia estabelecer com sua turma suas próprias regras.

Por último a direção explicou que essa regra existia porque há muitos anos a escola teve problemas com tráfico de drogas e que houve registros de estudantes que guardavam as drogas em seus bonés.

Em resposta a isso o Grêmio Estudantil argumentou que essa realidade era diferente da que viviam. A escola não tinha mais Ensino Médio, nem período noturno há vários anos, e as ocorrências de drogas haviam cessado junto com esse período. Mesmo os casos de violência eram muito raros. Logo, não havia mais sentido manter uma regra por algo a que ela não se aplicava.

A direção, ainda a contragosto, não teve mais para onde ir. Acabou acatando a proposta do Grêmio Estudantil e modificou o regimento escolar. A alegria dos(as) educandos(as) era impressionante. Podia ser algo, a primeira vista, pequeno, entretanto era a primeira vez que eram ouvidos, que se organizavam e problematizavam suas opiniões. Os bonés foram liberados e a escola seguiu sem nenhum problema de drogas.

5

CONSIDERANDO,  
OBEDECENDO,  
DESOBEDECENDO  
E DIALOGANDO

sumário

*“Peço licença para terminar  
Soletrando a canção de rebeldia  
Que existe nos fonemas de alegria:  
Canção de amor geral que eu vi crescer  
Nos olhos do homem que aprendeu a ler.”*

(Thiago de Mello, 1964)

Realizar o exercício de pensar a dinâmica da obediência e da desobediência respondeu, em grande medida, a diversos incômodos que permearam minha trajetória. Nesse sentido a escolha das histórias que foram transformadas em narrativas ficcionais foram construídas a partir do impacto que causaram em mim. Esse impacto, esse incômodo, essa emergência me trouxeram ao mestrado.

Em “Com que roupa eu vou (à greve)”, professores e professoras são desestimulados a participar do movimento grevista por uma direção que faz o papel de capataz. Ao mesmo tempo em que é visível que esses(as) educadores(as) ainda não se percebem enquanto grupo.

A diferença do risco existente entre professores(as) efetivos(as) e contratados(as), no que se refere a possíveis punições funcionais, e o quanto os gritos da coordenadora tentam assustar para evitar que seus colegas decidam e se posicionem. Esse é um ponto interessante porque me faz pensar que o PC (Professor Coordenador) na Rede Estadual está em uma função designada, ou seja, seu cargo permanece sendo de professor.

Camila não se identifica com seus pares, não apenas por não aderir à greve, mas por tentar ser um empecilho a quem quer participar do movimento, lutando por direitos que poderão beneficiá-la caso as reivindicações sejam atendidas. Sua vontade de fazer com que todos a obedeçam é um dos destaques da narrativa.

sumário

Opto por esse recorte justamente pelo fato de já tê-lo presenciado diversas vezes. Diretores(as), vice-diretores(as) e coordenadores(as) tentando a todo custo que professores e professoras não participem de movimentos grevistas. As ameaças veladas, presentes na fala de Camila sobre possíveis consequências também são muito constantes.

Esse comportamento me parece internalizado inconscientemente porque na prática os(as) diretores(as) não são responsáveis pelos grevistas. Essa é uma questão do governo com os sindicatos, então o que existe é o hábito do controle, da dominação. Neste sentido, ir para a greve é um ato de desobediência política ainda mais amplo.

A narrativa “Fechado por motivos de futebol” carrega questões de outra ordem. A tentativa de coação não vem por parte da gestão da escola, tendo em vista que os(as) diretores(as) não aparecem e o coordenador apenas transmite recados, quem realmente tenta mandar é professor Joaquim.

Claro que a gestão é omissa e permissiva, mas o enfrentamento realizado pela professora Clarice é com Joaquim. Clarice poderia simplesmente obedecer, como seus colegas faziam. Seria conveniente para ela não se indispor. Estava cansada das discussões. Mas resistir, enfrentar o que considerava como inadequado, ser desobediente, era necessário.

O enfrentamento a Joaquim é a consequência de outros momentos. Não ocorre apenas por ela, mas por todos(as) estudantes que sofreram na mão do professor com anuência da direção.

Já em “Quem não te conhece que te compre” a professora Mariana, em seu início de carreira, se depara com a tentativa de “venda” dos materiais que vêm da Secretaria da Educação. O que a incomoda não é o material em si, mas a imposição sem reflexão, a falta de debate.

sumário

A figura da coordenadora comparada a uma vendedora nos remete ao avanço neoliberal na Educação. Tudo parece motivo de promoção sejam os materiais didáticos, sejam as “novas metodologias” ou os cursos de formação para educadores.

A reação dos(as) outros(as) professores(as) à fala de resistência de Mariana demonstra também como um pequeno ato de rebeldia pode inflamar aqueles(as) que estavam silenciados(as) e submissos(as) por tanto tempo.

Na narrativa “Quadrilha” outro tema bastante frequente nas escolas é apresentado: festa junina. Dois lados são colocados em disputa, realizar um evento lucrativo ou desenvolver uma atividade com valor pedagógico. Nas escolas públicas nas quais trabalhei sempre havia necessidade de verba extra porque o que era enviado pelo governo nunca dava conta dos materiais básicos como papel higiênico e giz, por exemplo.

Nesse sentido é até compreensível que haja uma movimentação para angariar fundos para a escola. O que não se justifica é a falta de teor pedagógico dos eventos, a falta de diálogo com a cultura popular que essas festas poderiam proporcionar.

Interessante também observar como os gritos da diretora representam o apego às estruturas já estabelecidas e a dificuldade de se abrir para a possibilidade de novas ideias. Além disso, parece demonstrar que raramente era questionada. Mais uma vez a contestação, a pergunta, a indagação desestabilizam a lógica da obediência silenciosa.

Em “Aquarela”, o cinza das paredes torna-se colorido a partir da intervenção da coordenadora Virgínia, que precisa ignorar o desencorajamento por parte da direção.

Aqui a tentativa de que todos obedeçam não está na proibição direta, mas sim no alerta de que os que se envolverem serão absolutamente responsáveis por possíveis consequências, além de ter um

sumário

trabalho que não será remunerado. Ameaças veladas que tem por intenção manter tudo como está, proteger a escola das mudanças.

Nesse caso o grupo se uniu, Virgínia movimentou professor(as), estudantes e comunidade. Todos assumiram o risco para que pudessem trabalhar em um ambiente mais bonito. A desobediência trouxe bons frutos que a direção também quis colher.

Por fim, a narrativa “Obedecer por obedecer?” tem como protagonistas os(as) estudantes. Eles e elas assumem os questionamentos que seus professores e professoras já estavam cansados(as) de fazer e não se contentam mais com as velhas respostas.

Além disso, traziam também novas perguntas. Queriam compreender sua escola, queriam efetivamente participar das decisões. Demonstram que tudo, absolutamente tudo, pode ser problematizado.

Os estudantes sentiam que faziam história a partir de sua desobediência, de seus questionamentos. Que deixariam para as próximas turmas uma escola melhor do que aquela que haviam frequentado e isso era o que havia de mais significativo.

Em cada um desses momentos os sentimentos se misturavam entre revolta, indignação, fraqueza, mas também, esperança, coragem e força. A cada estudante que disse que minhas ações haviam causado um efeito positivo em sua vida, eu respirava fundo e buscava retomar o caminho.

Há também um sentimento de libertação e justiça em poder trazer a público histórias que estavam guardadas apenas na memória de algumas pessoas. Mas acima de tudo, como me alertou o Prof. Marcos Reigota na banca de qualificação, há um compromisso ético nas narrativas ficcionais. É essa dimensão ética que as caracteriza, não apenas no compromisso do pesquisador, mas também, e justamente, no compromisso de torná-las conhecidas ao público, por considerá-las fundamentais para a compreensão de uma realidade.

sumário

Além disso, a contribuição dos pensamentos de Paulo Freire e Erich Fromm para elucidar a dinâmica obediência/desobediência proporcionou novas possibilidades para a compreensão dos fenômenos discutidos nas narrativas apresentadas. De minha parte, considero que provocam novas possibilidades de leitura nas situações cotidianas em que há essa tensão proporcionada por encontros nos quais a hierarquia se apresenta de forma autoritária.

No decorrer da construção da pesquisa outras situações foram ocorrendo e tendo certo destaque, por isso merecem ser comentadas. No início de 2021 fui convidado a exercer uma nova função da Secretaria Estadual de Educação de São Paulo, PCAE (Professor Coordenador de Agrupamento de Escolas). Nessa função acompanho o trabalho de coordenadores de cinco escolas. Além da possibilidade de debater temas pedagógicos fundamentais com pessoas que têm longa trajetória na Educação, é uma experiência rica por permitir conhecer as realidades de diferentes escolas simultaneamente. Além disso, as questões de obediência/desobediência evidentemente também se apresentam de novas e variadas maneiras.

Destaco também que a Universidade de São Paulo, sempre tão distante para mim, abriu suas portas para a apresentação dessa pesquisa no “Seminário Internacional – Ano 100 com Paulo Freire: tempos, espaços, memórias, discursos e práticas”, espaço no qual pude não apenas falar da pesquisa, mas receber contribuições de outros pesquisadores e especialistas na obra de Paulo Freire que contribuíram com as reflexões realizadas no texto final.

Outro evento relevante no qual a pesquisa foi apresentada, a partir de um recorte do capítulo 4, é a 40ª Reunião Nacional da ANPED (Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação), no GT de Filosofia da Educação. Optei então por falar dos conceitos de obediência/desobediência nas obras de Paulo Freire e Erich Fromm e como esses conceitos aparecem nessas obras dos dois autores.

sumário

Participar desses eventos, estar nesses ambientes, foi realmente muito significativo para mim, não apenas por apresentar minha pesquisa, mas por sentir que esses espaços podem ser ocupados por aqueles que outrora estavam totalmente excluídos do debate, ou que serviam apenas como objeto de estudo.

Em outras palavras o alcance que essa pesquisa conseguiu, mesmo antes de finalizada, dialoga com as palavras de Marcos Reigota (2010) e reforça a possibilidade e a importância dos que vêm das margens nos espaços acadêmicos.

Essa é uma pesquisa que não tem a pretensão de se encerrar. Ela faz algo como uma pausa. Uma pausa por conta do tempo e das necessidades institucionais. De toda forma ela permanece como possibilidade de olhar para o cotidiano escolar e para aqueles que buscam construir rupturas nos muros tão consolidados do autoritarismo.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALVES, N. **Práticas pedagógicas em imagens e narrativas**: memórias de processos didáticos e curriculares para pensar as escolas hoje. São Paulo: Cortez, 2019.
- \_\_\_\_\_; GARCIA, R. L. (orgs.) **O sentido da escola**, Petrópolis: DP et Alii, 2016.
- BARCHI, R. **As pichações nas escolas**: uma análise sob a perspectiva da Educação Ambiental Libertária. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação da Universidade de Sorocaba, UNISO, Sorocaba-SP, p. 138, 2006.
- BARCHI, R. Onde estava a chave? Relatos tardios (e quase perdidos) de conversas cotidianas em uma escola na floresta. *In: Quæstio*. V. 19, n. 3, dez. 2017, p. 631-650.
- BORGHETI, R. **Paulo Freire e a Psicanálise Humanista**. Curitiba: Appris, 2015.
- BRASIL. Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990. **Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências**. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 16 jul. 1990. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/LEIS/L8069.htm#art266](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L8069.htm#art266). Acesso em: 18 abr. 2021.
- CARBONARI, P. C. Necrofilia: repercussão ética, política e educacional – estudo em Paulo Freire e Erich Fromm. **Espaço Pedagógico**. V. 27, n. 3, set./dez. 2020, p. 734-749.
- CRUZ, E. P. **Greve dos professores de SP é considerada a maior da história**. APEOESP, 12 jun. 2015. Disponível em: <http://www.apeoesp.org.br/noticias/noticias/greve-dos-professores-de-sp-e-considerada-a-maior-da-historia>. Acesso em: 28 mar. 2021.
- FERRAÇO, C. E.; SOARES, M. C. S.; ALVES, N. **Michel de Certeau e as pesquisas nos/dos/com os cotidianos em Educação**. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2018.
- FOUCAULT, M. **Vigiar e punir**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.
- FREIRE, A. M. A. **Paulo Freire**: uma história de vida. 2ª ed. rev. atualizada – Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2017.
- FREIRE, P. **Educação como prática da liberdade**. 44ª ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2018.
- \_\_\_\_\_. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

sumário

\_\_\_\_\_. **Pedagogia da esperança**: um reencontro com a Pedagogia do Oprimido. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2014.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia do oprimido**. 71ª ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2019.

\_\_\_\_\_. **Política e Educação**: ensaios. São Paulo: Cortez, 1993.

FREITAS, C. A. O. Transformações na produção da periferia: o caso de Itaquera e o Conjunto Habitacional José Bonifácio. **Rev. Bras. Estud. Urbanos Reg.** São Paulo, v. 22, 2020. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S231715292020000100323&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S231715292020000100323&lng=en&nrm=iso). Acesso em: 18 abr. 2021.

FREUD, S. **O eu e o id**: autobiografia e outros textos (1923-1925). São Paulo: Companhia das Letras, 2011.

\_\_\_\_\_. **Psicologia das massas e análise do eu e outros textos (1920-1923)**. São Paulo: Companhia das Letras, 2018.

FROMM, E. **A revolução da esperança**: por uma tecnologia humanizada. São Paulo: Círculo do Livro, 1979.

\_\_\_\_\_. **Rever Freud**: por uma outra abordagem em Psicanálise. São Paulo: Edições Loyola, 2013.

\_\_\_\_\_. **Sobre la desobediencia y otros ensayos**. Buenos Aires/Barcelona/México: Paidós Studio, 1989.

\_\_\_\_\_. **O medo à liberdade**. 14ª ed. Rio de Janeiro: Guanabara, 1983.

GARCIA, R. L. Do baú da memória, histórias de professora. *In*: ALVES, N.; GARCIA, R. L. (orgs.). **O Sentido da escola**. Petrópolis: DP et Alli, 2016.

GIRARD, R. **A violência e o sagrado**. São Paulo: Paz e Terra, 2008.

\_\_\_\_\_. **Coisas ocultas desde a fundação do mundo**. São Paulo: Paz e Terra, 2008.

GUARESCHI, N. M. F. Prefácio. *In*: SPINK, M. J. P. **Linguagem e produção de sentido no cotidiano**. Rio de Janeiro: Centro Edelstein de Pesquisas Sociais, 2010.

HENNING, P. C. Profanando a ciência: relativizando seus saberes, questionando suas verdades. **Currículo sem Fronteiras**. V. 7, nº 2, jul./dez. 2007, p. 158-184.

KAFKA, F. **A metamorfose**. São Paulo: Companhia das Letras, 1997.

LAKE, R.; DAGOSTINO, V. Converging self/other awareness: Erich Fromm and Paulo Freire on transcending the fear of freedom. *In*: LAKE, R.; KRESS,

sumário

T. (org). **Paulo Freire's Intellectual Roots**: Toward historicity in praxis. New York: Blomsbury Publishers, 2013.

LIMA JR., H. A. **O ensino de matemática e o cotidiano escolar**: uma abordagem apoiada no filme Matrix. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de Sorocaba, Sorocaba, 2011.

LIRA, A. M. **Paulo Freire e Erich Fromm**: convergências e divergências. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2015.

MENEGON, V. M. Para que jogar conversa fora: Pesquisando no cotidiano. In: SPINK, M. J. **Práticas discursivas e produção de sentidos no cotidiano: aproximações teóricas e metodológicas**. São Paulo: Cortez, 1999, p. 215-241.

PRETTO, F. L.; ZITKOSKI, J. J. **Por uma Educação humanizadora**: um diálogo entre Paulo Freire e Erich Fromm. Ver. Ciên. Hum. Educ. Frederico Westphalen, 2016.

PROENÇA, E. R.; REIGOTA, M. A escrita subversiva de Pedro Lemebel e a freireana pedagogia do subterrâneo. In: MOSCHETA, M. S.; SOUZA, L. V.; RASERA, E. M. (org). **A dimensão política de pesquisar no cotidiano**. São Paulo: Letra e Voz, 2020.

REIGOTA, M. **A contribuição política e pedagógica dos que vêm das margens**. Teias. Ano 11. V. 21, p.1-6, jan./abr. 2010. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/revistateias/article/view/24105>. Acesso em 28 mar. 2021.

\_\_\_\_\_. **Ecologistas**. Santa Cruz do Sul: Edunisc, 1999.

ROSSATO, R. Domesticação. In: STRECK, D. R.; REDIN, E.; ZITKOSKI, J.J. (orgs). **Dicionário Paulo Freire**. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2017.

SANFELICE, J. L. A política educacional do Estado de São Paulo: apontamentos. **Nuances: estudos sobre Educação**. Ano XVII, v. 17, nº 18, p. 146-159, jan./dez. 2010. Disponível em: <https://revista.fct.unesp.br/index.php/nuances/article/view/730/742>. Acesso em: 23 abr. 2021.

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

\_\_\_\_\_. Para além do pensamento abissal: das linhas globais a uma Ecologia de saberes. **Novos estudos**. V. 79, p. 71-94, 2007.

SILVA, G. C. E. O Volksgeist latino-americano: notas sobre a relação entre Paulo Freire e Ivan Illich. **Oficina do CES**, Coimbra, v. 423, p. 1-21, 2015.

sumário

SPINK, M. J. (Org.) **O conhecimento no cotidiano**: as representações sociais na perspectiva da Psicologia Social. São Paulo: Brasiliense, 1993.

\_\_\_\_\_. **Linguagem e produção de sentido no cotidiano**. Rio de Janeiro: Centro Edelstein de Pesquisas Sociais, 2010.

\_\_\_\_\_. Pesquisando no cotidiano: recuperando memórias de pesquisa em Psicologia Social. **Psicol. Soc.** Porto Alegre, v. 19, n. 1, p. 7-14, abr. 2007.

\_\_\_\_\_. **Viver em áreas de risco**: reflexões sobre vulnerabilidades socioambientais. São Paulo: Educ/Terceiro Nome, 2018.

SPINK, P. K. O pesquisador conversador no cotidiano. **Psicologia & Sociedade**. V. 20, Edição Especial, p. 70-77, 2008.

STF MANDA GOVERNO DE SP PAGAR DIAS PARADOS DE PROFESSORES GREVISTAS. **G1/Globo**, 02 jul. 2015. Disponível em: <http://g1.globo.com/sao-paulo/noticia/2015/07/stf-manda-governo-de-sp-pagar-dias-parados-de-professores-grevistas.html>. Acesso em: 28 mar. 2021.

SUZUKI, D. T.; FROMM, E. **Budismo zen y Psicoanálisis**. México: Fondo de Cultura Economica, 1992.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

THOREAU, D. **A desobediência civil**. Porto Alegre: L&PM, 2001.

TRAGTENBERG, M. **Educação e burocracia**. São Paulo: Editora Unesp, 2012.

\_\_\_\_\_. **Sobre Educação, política e sindicalismo**. São Paulo: Editora Unesp, 2004.

VOLTOLINI, R. A relação professor-aluno não existe: corpo e imagem, presença e distância. **ETD – Educação Temática Digital**. v. 8, p. 119-139, 2008.

\_\_\_\_\_. **Educação e Psicanálise**. Rio de Janeiro: Zahar, 2014.

## SOBRE O AUTOR



### **Davi Fernandes Costa**

É psicanalista e professor. Possui graduação em Letras – Português/Inglês (2008), graduação em Letras – Espanhol (2013) e especialização em Literatura Contemporânea (2014) pela Universidade Camilo Castelo Branco e graduação em Pedagogia (2020) pela Universidade Nove de Julho. É mestre em Educação (2021) pela Universidade Ibirapuera. Atuou como professor na Rede Estadual de Ensino de SP e em cursos de formação docente na Universidade Brasil e nas Faculdades Metropolitanas Unidas. Atualmente, além dos atendimentos psicanalíticos, exerce a função de Professor Coordenador na Rede Estadual de Ensino de SP.

[www.pimentacultural.com](http://www.pimentacultural.com)

# OBEDIÊNCIA E DESOBEDIÊNCIA NO COTIDIANO ESCOLAR:

um professor  
em diálogo  
com Paulo Freire  
e Erich Fromm