

(Re)pensar o educativo num contexto de turbocapitalismo: por uma pedagogia do gesto

(Re)pensar lo educativo en un contexto de turbocapitalismo: por una pedagogía del gesto

(Re)thinking the educational in a context of turbocapitalism: for a pedagogy of the gesture

Artículo | Artigo | Article

Fecha de recepción
Data de recepção
Reception date
10 de diciembre de 2017

Fecha de modificación
Data de modificação
Modification date
21 de febrero de 2018

Fecha de aceptación
Data de aceitação
Date of acceptance
23 de febrero

Tiago Ribeiro

Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro
Rio de Janeiro / Brasil
tribeiro.ines@gmail.com

Resumo

Este texto tece reflexões acerca da possibilidade de construir outro modo de se posicionar e viver o educativo com os estudantes, a partir de uma experiência de pesquisa desenvolvida com professores alfabetizadores que narraram as suas práticas num fórum de formação contínua na cidade do Rio de Janeiro. Após algumas considerações sobre o capitalismo e o modo como este perpassa as nossas maneiras de ser, pensar, existir, etc., apresenta-se duas cenas relacionadas com aspectos educativos que nos desafiam a pensar o quotidiano, na sua fugacidade, na sua pequenez e na sua gestualidade, como lugar de criação e resistência a uma lógica capitalista da aceleração das relações, interações e modos de existência, característica marcante do "turbocapitalismo". Por fim, propõe-se uma pedagogia do gesto como exercício de indagação face às formas hegemónicas de pensar e praticar o educativo e a formação, destacando a importância do corriqueiro, do clandestino, do detalhe, do ínfimo, dos gestos, das relações, na construção de espaços colectivos e educativos onde cada pessoa, qualquer uma, possa experimentar outros modos de ser e estar no mundo para além daqueles que lhe são reservados pelo mercado.

Palavras-chave: Pedagogia do gesto, capitalismo, (trans)formação, emancipação, escola

Resumen

El texto teje reflexiones acerca de la posibilidad de construcción de

Referencia para citar este artículo: Ribeiro, T. (2018). (Re)pensar o educativo num contexto de turbocapitalismo: por uma pedagogia do gesto. *Revista del Cisen Tramas/Maepova*, 6 (1), 55-72.

otro modo de colocarse y vivir lo educativo con los estudiantes desde una experiencia de investigación desarrollada con profesores alfabetizadores que han narrado sus prácticas en un foro de formación continuada en la ciudad de Río de Janeiro. Luego de algunas consideraciones sobre el capitalismo y el modo como atraviesa nuestras maneras de ser, pensar, existir, etc., trae dos escenas relacionadas a lo educativo que nos provocan a pensar lo cotidiano en su huida, su pequeñez y su gestualidad como lugar de creación y resistencia a una lógica capitalista de la aceleración, lógica imperante en las relaciones, interacciones y modos de existencia, carácter marcante del “turbocapitalismo”. Finalmente, propone una pedagogía del gesto como ejercicio de indagación frente a las formas hegemónicas de pensar y practicar lo educativo y la formación, destacando la importancia de lo ordinario, del clandestino, del detalle, del ínfimo, de los gestos, de las relaciones en la construcción de espacios colectivos y educativos donde cada uno, cualquiera, pueda experimentar otros modos de ser y estar en el mundo, además de aquellos que le son reservados por el mercado.

Palabras clave: Pedagogía del gesto, capitalismo, (trans)formación, emancipación, escuela.

Abstract

This text develops a reflection about the possibility of building other ways of positioning oneself and living the educational with students, drawing on a research experience with literacy teachers who shared their practices in a life-long training forum in the city of Rio de Janeiro. After some considerations about capitalism and how it permeates our ways of being, thinking, existing, etc., two scenes are presented concerning educational aspects that challenge us to understand daily experience, with its transient, small and gestural aspects, as a setting for creation and resistance to a capitalistic logic of acceleration of relationships, interactions and ways of existence, a notable feature of “turbocapitalism”. Last, a pedagogy of the gesture is proposed as an exercise of questioning the hegemonic forms of thinking and practicing education and training, underscoring the importance of the ordinary, the clandestine, the detail, the gestures, the relationships, in the construction of collective and educational spaces where every person can experiment other ways of being in the world other than those determined by the market.

Keywords: Pedagogy of the gesture, capitalism, (trans)formation, emancipation, school

INTRODUÇÃO

No dia 06 de novembro de 2017 aconteceu, na Universidade Nacional de Salta, um encontro com professores, estudantes e pesquisadores, em virtude do “Ciclo de Ateneos do Centro de



Investigaciones Sociales e Educativas do Norte Argentino” (CISEN). No encontro, estava em discussão a temática “Escritura, investigación y formación docente: procesos poéticos y alteritarios”, em cuja discussão tive a oportunidade de puxar a conversa. A convite da professora Marcela Arocena, docente da referida universidade, pude vivenciar momentos de conversações, partilhas e reflexões coletivas com os presentes, no desafio de pensar possibilidades outras de compreender a pesquisa, a escrita, o educativo e a formação.

Na ocasião, pude compartilhar algumas reflexões provisórias que venho tecendo no desenvolvimento de minha pesquisa de doutorado, desenvolvida no Brasil com período na Argentina, com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes)¹. A investigação se pergunta por outras temporalidades possíveis ao educativo, outros modos de viver e se relacionar aí, de modo a não ratificar a lógica do mercado – hoje mais presente do que nunca – na escola: uma lógica assente na aceleração, na homogeneização, na padronização e na produção. Nesse sentido, venho me debruçando sobre narrativas docentes que dão a ler e pensar experiências outras, maneiras distintas de viver e tecer o cotidiano escolar, o processo de aprender e ensinar a ler e a escrever com as crianças. Narrativas de inúmeros docentes que partilharam saberes, gestos e experiências vividas em encontros de pesquisa e formação organizados na Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO): o Fórum de Alfabetização, Leitura e Escrita, coordenado pela professora Carmen Sanches.

Neste artigo, recupero algumas das discussões vivida no encontro na Universidade Nacional de Salta e apresento considerações em desenvolvimento na tese, no movimento de propor alguns princípios e provocações para pensarmos em uma pedagogia do gesto, isto é, uma pedagogia que esteja mais voltada à vida do que ao mercado, ao vivo das relações do que às imposições capitalistas em relação ao que devemos e podemos ser, pensar, aprender. Assim, trata-se de um texto que é, antes de tudo, um convite a pensar o educativo buscando enxergar a beleza, a potência, o revolucionário que ocorre na clandestinidade cotidiana, na miudeza tão ignorada e, ao mesmo tempo, tão fértil, potente e grávida de experiências, histórias e ensinamentos. Uma provocação, portanto, a que possamos pensar o educar para além do léxico capitalista, a escola para além de sua relação com o mercado, o pedagógico como um espaço/tempo de estar, pensar e fazer coisas juntos (Skliar, 2017), a alfabetização como espaço e tempo de partilhas e ampliação de nossos repertórios, experiências e saberes.

No entanto, de onde falo? De que cenário? Essas são indagações que demandam por uma contextualização, pois pensamos do lugar que habitamos, desde onde somos.

¹ A pesquisa é orientada pela Profa. Dra. Carmen Sanches Sampaio e desenvolvida no bojo do Programa de Pós-graduação em Educação da UNIRIO. Durante o período sanduíche, em Buenos Aires, realizado na FLACSO, contou, ainda, com a orientação do Prof. Dr. Carlos Skliar.

SOBRE CAPITALISMO, ACELERAÇÃO E TEMPO ÚNICO

As palavras são carregadas de histórias, experiências, presenças. Quando falamos, falamos conosco uma multidão – de pessoas, de livros, de acontecimentos vividos – porque somos formados no encontro com o outro, na relação com o outro, no contato com o outro. Somos seres

de relação, nos alerta Molina (2014), de modo que inexistimos sem a alteridade que nos desafia, nos provoca, nos desloca.

Se as palavras, a linguagem e nós mesmos somos atravessados e formados por histórias, experiências e presenças, então, quando falamos, falamos a partir de um tempo, de uma relação e, também, de um lugar. Se é verdade que construímos o contexto de nossos lugares de fala, também o é que ele nos constrói. Por mais que vivamos nossas histórias e percursos de modos singulares, algo é comum em nossas experiências no mundo, conforme nos lembra Mèlich (2006): somos seres cambiáveis, tal qual o mundo em que vivemos. Estamos sempre nos fazendo e refazendo, no e com o mundo! Haveria como ser de outro modo, se somos sujeitos de relação?

Ora, se falamos desde um tempo é porque “cada etapa histórica se distingue por una manera particular de experimentar el tiempo”, como assinala Luciano Concheiro (2016, p. 11). O autor destaca, em seu livro “Contra el tiempo”, como cada momento histórico pode ser pensado, também, através do modo singular como então se vivencia a experiência do tempo em determinada época. Adverte-nos, ainda, que **a marca particular de nossa era é a aceleração**, resultado de um longo processo de subjetivação forjado sob a insígnia do capitalismo. Ao longo de sua obra, Concheiro apresenta um breve histórico do desenvolvimento do capitalismo enquanto sistema econômico-cultural, sublinhando a transformação do modo de experimentação do tempo em suas diferentes eras: capitalismo mercantil, industrial e financeiro e como isto impacta nossa experiência social e estética do mundo, em todas as suas dimensões, com mais ou menos potesdade.

Apesar das diferenças, o que pulsa em cada uma das etapas do capitalismo é a busca da otimização dos meios e tempos de produção, no sentido de se poder obter maior resultado (mais produtos/serviços) com menos trabalho empregado (menos tempo e dinheiro gasto), visando a um único fim: o ganho. Nessa busca, os avanços e desenvolvimentos técnicos e tecnológicos respondem a um interesse que tem fim em si mesmo: o lucro. Se a Revolução Industrial e o advento da máquina foram uma promessa de liberação do homem do trabalho para a vida, isto é, de uma jornada menor de trabalho, de um meio de trabalho menos exaustivo, da possibilidade de mais tempo livre etc., hoje fica claro que a humanização do trabalho passa longe das fábricas e indústrias, tampouco faz parte do dicionário das empresas. A máquina, como quaisquer dispositivos apropriados pela gramática capitalística, serve à possibilidade de diminuição do tempo de produção e distribuição e de aumento do acúmulo de capital, conforme nos fala o próprio Concheiro (2016). Trata-se de produzir mais em menos tempo para lucrar e acumular mais! Todos os meios possíveis estão a serviço de uma única agenda: a aceleração (do tempo, da produção, dos ganhos...), slogan que leva o autor a defender que vivemos, hoje, numa época de “turbo-capitalismo”: época de pressa, de tendências que logo se esvaem, de modas passageiras, de aceleração eterna e desenfreada.

Tamanho é a força dessa lógica da aceleração (e acúmulo, porque se acelera para produzir mais lucro!) que ela já faz parte das sintaxes e gramáticas políticas atuais, como evidencia-se nas Reformas Trabalhistas do Brasil e da Argentina (ambas de 2017, estando a brasileira

implementada e a argentina, em proposta), através das quais os governos admitem aumentar a jornada de trabalho, reduzir salários e direitos e “flexibilizar” leis trabalhistas, tudo para atender ao tal “mercado”, suposto salvador de nosso tempo (mas salvador de quem?).

As ponderações de Concheiro vão ao encontro das reflexões e provocações de Jonathan Crary (2015), para quem o capitalismo reclama por um sujeito desperto, pronto, sempre à disposição do trabalho, ininterruptamente disponível às demandas do capitalismo e às necessidades da eficácia dos rendimentos, como na epígrafe. Ao impor uma temporalidade impossível, a temporalidade da aceleração, da vigília infinita, do produzir sem fim (do 24/7, diz o autor, referindo-se às vinte e quatro horas do dia e aos sete dias da semana), o capitalismo transforma o tempo humano e todas as suas necessidades fisiológicas, corporais, subjetivas (o sono, a fome, a dor, o amor, a raiva, a paixão etc.) em perda de tempo, em desperdício (leia-se “desperdício” como “impedem ou atrapalham a aceleração!”). Sendo uma marca própria do turbocapitalismo, a aceleração se reflete em todas as suas dimensões e alcance, da produção ao consumo e à própria acumulação. Não à toa, temos fenômenos socioculturais que se regem por este princípio, dos quais a moda é um expoente (Concheiro, 2016). Consumimos cada vez mais, com cada vez menos necessidade: dos celulares quase descartáveis aos sapatos que jamais serão calçados; dos CDs que não serão ouvidos aos livros que sequer serão abertos, para não falar das roupas que nunca sairão do armário, dos aplicativos pagos de celular ou dos objetos comprados em queimas de estoque e outros tantos tipos de promoção criados para atender à produção e incrementar o consumo.

Esse turbocapitalismo impõe, portanto, a aceleração como única temporalidade possível de vivenciar o tempo: tempo da produção, da pressa, do resultado. Há que se ser eficaz e eficiente, ou seja, há que se produzir mais em menos tempo, o quanto antes, já. E por que? Porque o discurso empresarial, o discurso do mercado já faz parte de nós: em certa medida, buscamos a eficiência, estamos despertos, disponíveis ao trabalho, como se apenas disso se tratasse a vida (*Idem*); estamos atentos ao celular em plena manhã de domingo, respondendo e-mails apesar da luz da lua e das estrelas que nos chamam, dando conta de alguma pendência em plena viagem ou férias, avaliando algum artigo ou escrevendo algum parecer em plena tarde de domingo.

Assim, ao pensar e escrever este texto, parto de um contexto temporal da aceleração, de um tempo onde o tempo da vida e do trabalho se confundem (Skliar, 2017). Nesse contexto, penso-o a partir de um mundo de relações desgastadas, de relações cada vez mais aceleradas, majoritariamente virtuais, passageiras, descartáveis. Nas grandes cidades, quase não há tempo para parar, para estar junto, para olhar nos olhos, conversar, contar estrelas, olhar as nuvens, “jogar o tempo fora”, tomar sorvete na praça, compartilhar uma refeição, ouvir o som da noite... As relações se esfumaçam, as amizades passam, os amores se desfazem, os lugares são cada vez menos marcantes... Tempos acelerados, apressados, relações fragilizadas e lugares esquecíveis, cambiáveis, desimportantes.

Sou provocado a pensar o educativo desde um mundo onde o capitalismo parece ter triunfado com toda a sua brutalidade e, conco-

mitantemente, com toda a sua hipocrisia discursiva, sua força e sua potência em explorar, submeter e impor desejos e necessidades fabricadas. Um mundo no qual o capitalismo contemporâneo nos fez crer, através de um violento processo de subjetivação, que somos atores livres e autônomos, como denuncia Michela Marzano (2011). Todavia, essa liberdade e essa autonomia têm um limite muito bem delimitado: o interesse do mercado, a produção de lucro, a satisfação das necessidades da empresa, o produto e não o processo.

Enquanto sistema político, cultural, social e econômico, o capitalismo quer se apresentar como sinônimo de progresso e nos fazer crer em sua totalidade, generalidade e superioridade. Todavia, vale lembrar se tratar, também, de um processo de invisibilização, apagamento e negação de experiências múltiplas no mundo. Sob o lema da aceleração, o capitalismo quer impor um tempo único: o tempo da produção, do resultado, projeto no qual conseguiu grande êxito. O quanto não compartilhamos da ideia de um tempo linear e em linha reta, rumo a um prometido progresso? Mas será só isso? Então vivemos uma reta civilizatória cujo caminho é o capitalismo e o ponto de chegada é o progresso? Então outros modos de pensar, viver, se relacionar e inclusive produzir e consumir não existem (mais)? O capitalismo triunfou, como parece ser verdade inconteste, se levamos em conta toda uma pedagogia midiática presente em nossos países², a qual parece buscar não informar, mas produzir realidade?

Ora, mas se já não existem outros modos de viver o tempo e o espaço, o que dizer, então, do tempo andino na América Latina, como na Quebrada de Humahuaca, no norte da Argentina, o que falar das distintas temporalidades das nações indígenas no Brasil, do tempo dos povos ribeirinhos, do tempo da infância, da arte, da poesia, da filosofia, das temporalidades do amor, da paixão, da língua, da conversação, tantos e tantos outros tempos e temporalidades humanas?

Não se trata de um tempo único, não! Trata-se do mito de um só tempo, de uma monocultura do tempo, monocultura está já denunciada por Carlos Skliar (2003), a qual busca apagar uma infinidade de tempos outros, uma multiplicidade de temporalidades distintas e singulares, transformando seus sujeitos em desviantes: o aluno que “não acompanha a turma”, a criança que leva um pouco mais de tempo para falar, entre incontáveis exemplos possíveis... Ora, a história do capitalismo, como a história de qualquer sistema hegemônico, é também a história de imposições, violências, abafamentos, subalternizações!

No entanto: se nos formamos na e com a história, isto é, com e nos contextos históricos, sociais, políticos e culturais nos quais estamos inseridos, viver sob o léxico capitalístico, sob o peso da ideia de um tempo único, também conforma, em alguma medida, nossa linguagem, nossos modos de ser e de viver a experiência temporal, além de nossas maneiras de estar com o outro, de habitar e estar no mundo. Como não sermos a geração da aceleração, da ansiedade, do pânico, da depressão, da insônia, se o capitalismo e seu afã pelo imediato também nos forja a todos? Até que ponto os meios de comunicação, a instantaneidade da internet, a velocidade dos meios de transporte, a liquidez do *feed* do *Facebook*, a falsa impressão de uma “aldeia global” conectada, interligada, compartilhando de uma única experiência linear e

² Não é objetivo aqui discutir sobre a ideia de uma pedagogia midiática. Entretanto, chamo a atenção para o fato de que ela é uma grande formadora de opiniões, desejos, etc., não podendo ser desconsiderada nos contextos atuais, nos quais sua potência formativa (se assim podemos chamar) é incontestável. Não podemos esquecer, por exemplo, da influência da cobertura massiva de um dos maiores canais da televisão brasileira nas manifestações pelo impeachment da presidenta Dilma Rousseff. Igualmente, vale lembrar da atuação de grande parte da mídia brasileira no contexto posterior ao golpe sofrido pelo Brasil, querendo construir-se a imagem daquele como uma ação legal, totalmente constitucional e em prol do país.

concomitante não atravessam nossos processos de subjetivação? Até que ponto nosso motivo de viver não vem, cada vez mais, se tornando trabalhar e acumular para ter um futuro que dificilmente chegará? Produzir sempre, incessantemente?

Preciso dizer: assusta-me perceber como essa lógica capitalista, essa linguagem, princípios e premissas, esse modo de pensar o espaço e o tempo estão presentes na escola! Já é passado o tempo em que íamos à escola para estar juntos, brincar, pensar, escrever, ler, para ouvir histórias, nos sujar nas recreações, trocar lanches e brinquedos nos recreios e/ou para pular elástico e amarelinha, para jogar bola de gude e/ou pião ou simplesmente suspender o tempo como dimensão de produção desenfreada, como lugar de fazer e não viver coisas. “Não há tempo a perder!” “Tempo é dinheiro!”. Se vivemos num marco temporal que aponta para o futuro, então temos de “correr atrás”, já que a aceleração impõe um atraso insolúvel. Por isso, a necessidade de controle, de avaliação externa, de burocratização dos espaços... toda uma economia e um mercado criados pelo atendimento às demandas geradas pela instalação da lógica do mercado na educação. Daí que precisamos estar cada vez mais acelerados para acompanhar a vertiginosa e inumana celeridade das mudanças, estar a par da metodologia do momento, da moda, estar em dia com o trabalho, por mais que isso seja cada vez mais uma impossibilidade: “No hay armonía posible entre los seres vivos actuales y las demandas del capitalismo 24/7” (Crary, 2015, p. 107). E não há porque o tempo do capitalismo não é o tempo do humano nem poderia ser: o tempo do humano é plural, caótico, complexo, múltiplo, afetivo, poético, produtivo, inútil, suspenso, intenso, frágil... Tal qual o tempo da aprendizagem!

Nesse sentido, Carlos Skliar (2017) me provoca a pensar possíveis relações desse cenário com a cena educativa: não há mais tempo para a vida na escola; preparar para o trabalho parece ser a principal ocupação da escola, como já mencionado antes. O ir para a escola, o aprender, adverte o autor, tem se traduzido em ir para a escola e aprender para poder ser assimilado pelo mercado – pelo mundo do trabalho! As reformas curriculares e a imposição de parâmetros e currículos únicos e homogeneizantes em países como Brasil e Argentina, por exemplo, demonstram a perversidade desta lógica. Também a ilustram os exames externos únicos, as provas classificatórias, as políticas de formação docente formatadas, os materiais didáticos homogêneos. Onde ficam as temporalidades e tempos outros? E as escolas das comunidades ribeirinhas cuja população se guia pelo tempo dos rios? E as escolas quilombolas, com experiências tão singulares e culturalmente grávidas de outros tempos e saberes? E as escolas rurais? E as escolas indígenas? E cada escola que é única e irrepitível, porque habitada e tornada viva por pessoas que são e sempre serão diferentes? Suas vidas e histórias não importam? Suas falas e vozes não interessam? A relação na diferença não é da conta da escola? Discutem-se ou preveem-se os mesmos assuntos em escolas e professorados de Buenos Aires e de Humahuaca, na província de Jujuy? Os conteúdos são os mesmos em uma escola no Rio de Janeiro (umas das cidades mais industrializadas do Brasil) e em uma escola de assentamento de trabalhadores rurais no norte do país? As diferenças são, neste caso,

invisibilizadas e desconsideradas? Experiências e culturas locais não importam?

Cada vez menos o conhecimento trabalhado na escola tem a ver com a vida (Fetzner, 2009), com as histórias e com o que marca e toca o sujeito, porque a educação tem se orientado, cada vez menos, ao vivido e apontado, cada vez mais, ao “necessário”, ao que tem utilidade (na perspectiva do mundo capitalista): o mercado³! Importam uns tantos conhecimentos técnicos, uma apropriação mínima da língua escrita e da linguagem matemática. Como mostra a Reforma do Ensino Médio no Brasil, levada a cabo pelo governo ilegítimo de Michel Temer, sem o mínimo de diálogo com educadores nem com a sociedade, Artes, Sociologia, Filosofia, História e Geografia não interessam (Süssekind, 2014)! As dimensões humanas estão fora da linguagem capitalista, não ressoam em sua língua! A escola serviria para preparar o trabalhador, apenas!

E, em um contexto de transformação do público em algo privado, tudo é passível de ser consumido, comprado, negociado. Tudo pode gerar lucro! A educação e o conhecimento, tanto quanto o corpo, o desejo e os afetos, são mais um produto ao dispor do capitalismo! Não à toa, cada vez mais vem a educação se transformando em negócio, sofrendo a “invasão” do setor privado nas escolas, com novas-velhas concepções pedagógicas, materiais didáticos, sistemas apostilados, planos, programas e projetos caducos sendo vendidos como novidades, algumas vezes com preços exorbitantes pagos. Parece que, nesse panorama, o “mundo” a que se refere e ao qual se destina a educação não é, insisto, a vida, mas o trabalho (Skliar, 2017). Que possibilidades frente a isso? Haverá uma solução mágica? Haverá uma possibilidade revolucionária capaz de nos tirar do seio do capitalismo e nos ajudar a reencontrar a vida como elemento privilegiado de nossas existências? Pode a educação ser um dispositivo de transformação do mundo quando é ela também parte dele, uma instituição social que compõe o seu léxico, a sua maquinaria de subjetivação, homogeneização, exploração e controle?

NA AFIRMAÇÃO, A DOBRA: OU SOBRE UM MUNDO QUE SEMPRE APRESENTA ALGO MAIS

Como já pontuei, se a experiência do capitalismo nos marca, também nos faz ser quem somos, histórica e geograficamente situados, então muitas de nossas práticas também alimentam uma lógica da aceleração, da competição, do individualismo: as provas individuais e sem consulta, as brincadeiras e jogos competitivos, a negação da ajuda como possibilidade de construção do conhecimento, a necessidade de toda aula resultar em algum “dever feito”. Um retrato da lógica individualista, acelerada e acumulativa do capitalismo é também um retrato da escola! Não à toa, a necessidade do “fazer sozinho”, da pressa em apresentar conteúdo e mais conteúdo, de tantos e tantos trabalhos “valendo ponto”. Nossa subjetividade e nosso modo de ser docente também são costurados pela nossa experiência de viver o e no capitalismo!

³ Recentemente, Rodrigo Maia, presidente da Câmara de Deputados do Brasil, fez um pronunciamento no qual expressou, de forma bastante clara, a agenda de interesse e com a qual se preocupa o Congresso Nacional brasileiro: a agenda do mercado! Para conhecer mais sobre o caso, acessar: < <http://www.valor.com.br/politica/4985710/agenda-da-camara-e-do-mercado-sustenta-rodrigo-maia> >

Entretanto, se é verdade que a história do capitalismo é também parte da história da violência contra as diferenças, contra outros modos de ser, estar e habitar o mundo destoantes do modelo discursivamente produzido como verdade, se é uma história de invisibilização, de negação de narrativas locais e experiências singulares, é também a história de lutas, resistências, potências, narrativas, experiências e trajetórias singulares de povos e corpos considerados “anormais”⁴. Nossa história não é nosso destino, nossos dias não são automatizações que se repetem *ad infinitum*. Somos constituídos pelo nosso tempo, sim, entretanto também o constituímos. Somos e nos formamos na tensão do encontro/relação, porque o formativo é, antes de tudo, alteritário; somos e nos formamos também pela nossa maneira singular de estar presente, de habitar, de existir e dar sentido às relações, às experiências, aos encontros/conversas que vivemos com o outro.

Para além do que quer produzir discursiva e virtualmente o capitalismo, outras histórias existem, outros mundos habitam este mundo! Sempre há muito mais, porque a multiplicidade e a diferença são marcas da existência, da vida. O mundo não está dado nem se resume à experiência do capitalismo nele... O que isso abre de possibilidades para pedagogias outras, modos outros de viver o educativo e o formativo? Pode-se pensar a educação com outra linguagem, outro discurso e outra agenda que não as capitalistas? É possível uma escola cuja tônica não seja preparar para o mercado?

A pergunta sobre se é possível uma educação, um educar comprometido não com o mercado, o trabalho, mas com a vida, com tudo aquilo que é inútil e não serve para nada (o pensamento, a arte, a música, a poesia, enxergar e inventar figuras nas nuvens, escutar o murmúrio do mar, compartilhar o lanche com o amigo...) tem a ver, antes de mais nada, com a nossa forma de estar, pensar e habitar o educativo. Por isso, insistirei na tese de que a relação é uma espécie de potência vital para o animal humano, este ser que, por sua própria condição de ser relacional, é também social, mas não só!... Porque é social na justa medida, nos alerta Molina (2014), de quem mantém a distância necessária para que cada sujeito possa manter sua singularidade, tecida no contato/distância em relação a outras - sempre relacionais - singularidades.

Sim, inexistente o eu sem o tu. Somos resultado de tramas, conversas, encontros e desencontros com o outro, somos produtos de relação (Molina, 2014) na diferença. E aqui precisamos gastar um pouco de atenção: é porque existe diferença que é possível a singularidade. Singularidade e diferença são duas dimensões de uma vida que habita o entre, o espaço que distancia e aproxima, que torna possível o relacionar-se. E ser singular reclama pela existência de outro ser singular. A distância, nos ensina o José Garcia Molina, é a própria relação, é o que há entre nós, entre você e mim; este espaço que podemos habitar e no qual nos relacionamos. Distância, enfim, como espaço onde somos e no qual nos fazemos, espaço necessário para quiçá podermos ouvir a fala do outro, sua voz, e não o eco de nós mesmos, de nossas velhas e repetidas palavras, tão recheadas de certezas e verdades.

Então, como pensar uma relação educativa que compreenda a distância, o dar espaço ao outro para que sinta, pense e fale por si mesmo, como fundamental? Uma pedagogia que não imponha uma presença-

⁴ Importante lembrar o que nos alerta Skliar (2003): não há anormais, mas anormalizadores. Ou seja: a norma cria os anormais, os desviantes, não o contrário.

modelo a ser seguida, mas convida à experiência do estar, pensar e criar coisas juntos, exercitando e experienciando a alteridade?

Nesse cenário, pensar a distância como relação (ou a relação também como distância) e o ser humano como animal relacional aponta para outras possibilidades de tempo e presenças na escola, no educativo. Não um tempo e uma presença tomados por manuais, cartilhas, sequências didáticas, métodos de ensino e pela necessidade de produtos palpáveis. Não mais uma destas pedagogias que abundam na literatura da área nem uma dessas teorias relacionadas ao como ensinar e ao como aprender, sobre a prática – como é, como deveria ser, como pode ser transformada, o que “aplicar” e/ou “dar” para o aluno, etc. (Larrosa, 2017). Tampouco uma pedagogia que possa explicar, classificar ou categorizar o outro. Os olhos da pedagogia, de um modo geral, estiveram e estão voltados para o ensino e/ou para a aprendizagem, para a técnica, para a prática e/ou para o processo do aprender/ensinar enquanto dispositivo de civilização ou transformação do outro. Sim, trata-se, numa lógica pedagógica hegemônica, quase sempre, de transformar o outro, de torná-lo outra coisa, de negar sua existência hoje – suas histórias, experiências, sonhos, medos, desejos, culturas.

Parecemos sofrer de uma hipermetropia pedagógica que nos obsta de enxergar o que está próximo, à vista, perto de nós, alerta-nos mais uma vez Molina (2014). No afã de fazer dos estudantes outra coisa, de mudá-los, de prepará-los para o mundo, de torná-los trabalhadores “de bem”, não conseguimos vê-los em sua corporeidade, em sua temporalidade, em sua presença, em sua potência. Talvez não tenhamos tempo; a aceleração é nossa insígnia! Nossas pedagogias também são dispositivos a favor do mercado, como não? E na busca pelo que não está aqui nem agora, não vemos o evidente. Sim, o evidente: o sujeito singular, a experiência do outro em sua alteridade, tampouco vemos aquilo que acontece e nos acontece todo dia! Escapam-nos o gesto de solidariedade, o olhar perdido, a mirada curiosa, o brinquedo compartilhado, o riso, o dedo apontado, o bilhete escrito, o livro desejado, a história murmurada enquanto a aula acontece, a palavra escrita sobre a mesa, o desenho no canto do caderno, a leitura interessada em algo que não é o assunto em pauta, as juras de amor, a raiva, o choro, o remorso, a reconciliação, as palavras outras, as existências singulares, a irrepitibilidade do instante... Escapam-nos o cotidiano e suas sutilezas, o miúdo, o pequeno... porque não fazem parte da economia capitalista, senão de uma “economia” da fragilidade, da presença, do contato, da relação, enfim, do humano.

Talvez não tenhamos olhos para o presente porque a aceleração do capitalismo já nos tragou, porque não importa o agora, senão o futuro, essa promessa tão improvável quanto hipócrita. O corriqueiro, o miúdo, porque próprios da fragilidade do humano, de sua presença no mundo, de sua existência irrepitível e de seu tempo singular, não têm lugar. São marginais, clandestinos, reprováveis. Não fazem girar a roda do progresso, porque

tampouco produzem qualquer coisa que possa ser revertida rapidamente em lucro.

Ao jogar todas as fichas num futuro imaginado, no alcance de uma vida que não é agora, não é presente, mas se justifica pela busca do que deveria ser, mesmo ao preço de a vida não ser vivida hoje, a escola incorporou esse discurso do turbocapitalismo que coloca o mercado como a instituição primordial. Se o mercado vai bem, se você se adapta bem ao mercado, então, sim, você pode viver, você vai viver, você está preparado para o mundo: “Aproveite seu tempo hoje. Trabalhe, estude, corra atrás, para que amanhã você possa aproveitar” ou “estude para ser alguém na vida”. Parece que a tônica sobre o “preparar para o mundo” tem significado, como assinalam Skliar (2017) e Larrosa (2017), cada vez menos tempo livre, menos tempo de encontro, de conversa, de fantasia... menos tempo para leitura, para pensar, para se conhecer.

Mas... e se parássemos, nos déssemos tempo para prestar atenção nos gestos pequenos, nas sutis relações cotidianas? O que podemos aprender da aparente improdutiva cotidianidade? É possível uma educação que saiba manter a distância essencial à experientiação da singularidade? É possível uma pedagogia sensível aos gestos, uma **pedagogia do gesto**, na qual outras temporalidades e tempos possam ser vividos? Ou tudo já está perdido? A única pedagogia possível é a pedagogia do mercado, para o mercado?

O PEQUENO, O MÍNIMO E SUA GIGANTEZA: A POTENCIALIDADE DO ÍNFIMO

A pesquisa de doutorado que venho desenvolvendo, anteriormente mencionada, debruça-se, sobre narrativas docentes de professores que buscam criar experiências e modos outros de viver e estar no educativo, de ensinar a ler e a escrever tendo como referência o desejo e a curiosidade das crianças, o pensar e fazer coisas juntos. São falas 9 professores e professoras que muito têm a nos dizer e nos dizem sobre um tempo de interrupção, de indagação e de potencialização da escola. Falam de outras realidades e mundos dentro do mundo escolar, em encontros do Fórum de Alfabetização, Leitura e Escrita (FALE⁵), espaço de formação no qual se aposta e investe na partilha e intercâmbio de experiências como nutriente formativo.

Ao mergulhar em algumas dessas narrativas e questioná-las, retorno ao meu tempo de infância, na primeira metade da década de 1990: ainda criança, com uns seis anos de idade, assistia meu irmão sair todos os dias para ir à escola. Meu desejo de acompanhá-lo era grande, mas não podia, pois não tinha idade suficiente para frequentar uma sala de aula, conforme diziam os adultos e a própria escola, embora já estivesse com quase seis anos. Ficava a imaginar como seria sair de casa, deslocar o corpo pelo espaço, estar em outro lugar durante quase cinco horas do dia... Éramos moradores de uma favela em uma região pobre da cidade e passávamos todo o tempo em casa. Ir à escola significava, para nós, ir ao mundo, a outro mundo, ver coisas diferentes, conhecer pessoas diferentes... Minha mãe levava meu irmão à escola enquanto eu ficava com uma de minhas irmãs em casa. Recordo-me

⁵ O FALE ocorreu entre 2007 e 2013, como ação de ensino, pesquisa e extensão coordenado pela professora Carmen Sanches Sampaio, na Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO).

que, toda semana, ele voltava com um livro emprestado por sua professora. Também lembro da minha paixão por aqueles livros que ele levava para casa, em especial o livro “A Bruxa Salomé”. Desse, gostei tanto que pedi para que o levasse outras vezes. A sensibilidade de sua professora veio em forma de recado no livro, um belo dia, no qual ela me presenteava com aquela história tão apreciada. Uma ação, um gesto tão pequeno, tão minúsculo: o de presentear. Mas... é possível medir a potência de um gesto? E o que este nos fala sobre o modo como o educativo e o pedagógico eram aí vividos e encarados?

Antes de mais nada, o gesto silente da professora interrompe o fluxo de tantos e tantos discursos sobre a escola. Impõe uma pausa à deia do tempo escolar único, ao tempo do produzir ininterruptamente, abrindo espaço para a escuta, para o afeto, para o olhar no olho, sentir a presença do outro, perceber sua singularidade. É abrir espaço para escutar, enxergar, perceber, estar na presença do outro é um gesto que devir a escola, fratura as pedagogias propedêuticas, conteudistas, normatizantes e deixa aberto um espaço, um pequeno espaço, para que a escola, o educativo, possa ser outra coisa: lugar de acolhida, conversa, hospitalidade, muito mais do que lugar de normatização, obrigatoriedade, produção de resultados. Lugar de colocar em exame nosso próprio ser e nossas ideias, o modo como lidamos com o outro e com o conhecimento, muito mais do que de ratificar valores e impor modelos civilizatórios e cognitivos.

O gesto docente, este acontecer tão ordinário, gesto miúdo, implanta uma pausa, uma vírgula no educativo como dispositivo de normalização e abre outras possibilidades de experimentação da escola: a lares que não têm livros, a estudantes que não têm contato com a leitura (eu e meu irmão ainda não tínhamos contato com livros em casa, pela condição econômica difícil de nossos pais, em uma país sem uma política de incentivo à leitura), a professora oferece seus livros, sua biblioteca, não para a realização de alguma tarefa, não para oferecer a leitura como obrigação, mas *porque sim* (SKLIAR, 2017), porque a leitura não pode ser privilégio de alguns, e o sabor dos livros não pode ser uma questão de classe social. Porque ler pausadamente, sem pressa, com calma, habitando a leitura, está fora dos ditames da aceleração capitalista, fora da lógica da produção e implanta outro tempo no cotidiano da escola, faz dele outra coisa e, igualmente, transforma a casa quando recebe, pela primeira vez, um livro. Sim, tudo isso e nada disso pode um gesto. E o pode porque não ensina nada, não impõe nada, mas provoca a que cada um invente a si mesmo e a seus sentidos.

Como o gesto da professora de meu irmão, muitos outros gestos - incontáveis, marginais, não sumariáveis - plasmam escolas dentro da escola, pluralizam o singular educativo, pois o gesto aponta para a “singularidade da experiência como uma força que ecoa, que repercute (volta a percutir), que cutuca outras experiências, também singulares” (Olarieta, 2016, p. 131). Assim, falo de gesto como aquilo que, não podendo ser explicado, definido, categorizado, nos tira do seio de nossas explicações, definições e categorias; empurra-nos para a borda, para as zonas limítrofes de nosso pensar, forçando que nossas palavras e sentidos, mais do que exprimir, possam buscar, perguntar e duvidar. Gesto como aquilo que, no silêncio da cotidianidade, abre hiatos entre

o *estar sendo* e o *poder ser* e opera revoluções. Revolução não através das palavras pronunciadas, porém do que segue e toca sem ser dito, o exprimir para além e aquém das palavras, através das gestualidades, por mínimas que sejam (olhares, silêncios, respiros, palavras, sinais):

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

Gesto como ato inconformista, que põe em choque as explicações oficiais, as definições incontestes na sua miudeza tão eloquente: aquilo que impede que as coisas continuem milimetricamente onde estavam, que os corpos sigam nas envergaduras iniciais. Em seu acontecer, o gesto tem a força vital de tornar as coisas inexatamente iguais. Esse tremor tem, no tocante à escola, a potencialidade de pluralizá-la mesmo em sua acepção singular, isto é, possibilitar que vivamos outros tempos, relações e experiências na escola. E são muitas as gestualidades, acontecimentos, temporalidades e ações que fazem da escola o que ela está sendo e, ainda, que vislumbram o que poderia ser, tencionando-a entre o existente e o possível: sacar um grão de areia de uma engrenagem, mover um pouco o olhar até que encontre outro e então se toquem, sentir uma face com sinceridade e desejo... tudo isto, todo gesto, por ínfimo e clandestino que seja, é também um ato revolucionário, um desejo de emancipação.

No entanto, atenção: que possamos compreender emancipação como um exercício diário e não um objetivo a alcançar. Isto porque a emancipação tem a ver com “el acceso a un espacio otro, a un espacio que no es próprio sino impropio, que no es el que corresponde a la identidad y a la condición de cada uno, sino que es de cualquiera” (Larrosa, 2017, p. 302- 303). Compreender alguns gestos educativos também como desejo de emancipação significa dizer que a escola é também lugar onde se torna possível reescrever – ou ao menos colocar em questão – a própria vida, a própria história. Emancipação não tem a ver com a conversão do outro em alguém diferente de si mesmo, da mudança em direção a um modelo civilizatório quase como sinônimo de progresso ou de “salvação”. Também não tem a ver com um projeto de produção de igualdade. Longe disso! Emancipação tem a ver com a igualdade como condição, como ponto de partida, com o reconhecimento de cada um e de qualquer um como sujeito, como potência, como seu próprio modelo: “La emancipación intelectual, que es también emancipación política, no es otra cosa que la afirmación, por parte de cada uno, de una capacidad o de una potencia común a todos, igual a todos” (Larrosa, 2017, p. 299).

Estas reflexões me remetem à narrativa de Luciana Alves, então professora alfabetizadora que partilhou, no XI Fórum de Alfabetização, Leitura e Escrita, em maio de 2008, sua prática com crianças em processo de aprendizagem da leitura e da escrita em uma escola pública de uma cidade da Baixada Fluminense, no estado do Rio de Janeiro.

A professora, que trabalhou com uma turma cujas famílias garantem seu sustento através do lixo, num aterro sanitário da cidade onde vivem, conta como foi se aproximando mais e compreendendo melhor os estudantes da turma à medida que ia conhecendo suas histórias, dificuldades, curiosidades, ouvindo suas vozes e experiências. Conta, também, como intrigou ao grupo o fato de viver em um bairro chamado “Beira Mar”, sem que aí houvesse mar. Provocada, a turma, junto com a professora, foi investigar sobre isso. Nas palavras da docente:

Essa foi uma das nossas primeiras expedições e buscas que a gente fez atrás do mar. Nós saímos pelo bairro perguntando: “Você viu o mar?”, “Quando é que tinha mar? Quem sabe do mar?”. E a gente foi aos comércios, fomos procurando, pelas casas das pessoas, notícias e fotos, qualquer indício do mar. Porque, quando a gente diz assim: “o mar sumiu” é uma coisa... Como pode? É um desastre que vai sendo historicamente construído. Uma das histórias que eu consegui retomar com as crianças nessas buscas é que a cidade (...) vai historicamente sendo concebida como depósito. Desde a chegada da família real à cidade do Rio de Janeiro, quando já começa um maior volume de lixo, de produção, você tem o que eles chamavam de negros tigras, que carregavam o lixo nas costas, do Rio, da cidade, para o mangue. Porque esteticamente, para os colonizadores, um espaço de brejo era um espaço feio, porque você não tem uma espuma do mar, uma onda maravilhosa. Você tem um brejo, você tem um terreno alagado, uma vegetação baixa. Então, para quem chegava, era um lugar feio, que pode ser um depósito. Então (...) essa lógica colonialista vai se instaurando e vai se tornando natural a gente fazer um aterro sanitário nessa cidade. Vai sendo natural a gente construir a Reduc⁶ nesse mesmo espaço. E quando a gente vê, (...) é um perigo de desastre muito grande. Você tem fogo e combustível. Ali, um ao lado do outro. Então, essa é uma outra história que pulsa, que tá lá dentro daquele espaço. Faz parte da história das crianças. Quem cresce vendo o lixão, quem cresce vendo a refinaria e quem cresce não vendo o seu mar. (Luciana Alves, XI FALE, maio de 2008).

A professora continua seu relato e conta do projeto desenvolvido com as crianças: dar a ler a memória do lugar, do bairro, da cidade, ir atrás da história esquecida, das experiências silenciadas, das vozes que contam um relato outro... Recuperar e reescrever memórias para poder saber de si, de suas marcas, entrar em contato com elas, senti-las e padecê-las, transformar-se a si mesmo. Nesse processo, o conhecimento vai sendo tecido, vai sendo construído de forma colaborativa e transdisciplinar, porém, o mais importante: não é um conhecimento para o trabalho, para o mercado. É um conhecimento grávido de vida, singular, não replicável, não reproduzível, porque local, pessoal, afetivo, com rosto e nome próprio. Do ponto de vista da utilidade capitalista, isso de se saber sujeito com história não serve para nada! Afirmar-se em suas potencialidades e culturas locais, tampouco. Trata-se, então, de

⁶ Refinaria de petróleo com intensa atividade localizada no estado do Rio de Janeiro.

pensar uma pedagogia fora das normativas da conformação do outro (Mélích, 2006), dos marcos civilizatórios ou dos desejos de “salvação” (que sempre são, em alguma medida, desejo de homogeneização). Daí que em tal pedagogia, nessa maneira de compreender o educativo, está em jogo uma relação, uma implicação ética com o outro; ética como experiência da alteridade, isto é, de cuidado e atenção com o outro.

Mas não se trata de uma nova pedagogia, de uma teoria universal que possa salvar a educação. Não tenho a pretensão de uma pedagogia que possa ser, ela mesma, signo de transformação radical, aceno a uma possível mudança no curso da “realidade”, motor de transformação de realidades tão desiguais e degradantes. Coaduno com aqueles que não veem a educação como chave de mudança social, econômica, política, mas um espaço onde podemos exercitar e viver a ética como “el arte de acompañar en la invención del sentido de la vida, de una vida que se sabe finita, que se sabe moral” (*Idem*, p. 19). Inventar outros modos de relação, outros espaços de fala, outras conversações possíveis, outros mapas afetivos e cognitivos... Para que o silenciar não seja o verbo do educativo, para que educar não seja impor, propor, mostrar ou construir um caminho para o outro, senão um convite a que possa, por si mesmo, com outros, experimentá-lo, criá-lo, inventá-lo. Assumir-se como sujeito e como autor de seu próprio processo formativo, de seu texto biográfico (a vida). Educar como convidar a colocar-se no mundo e ao mundo de maneira singular e aberta ao acontecimento, ao inesperado, ao estranhamento, à alteridade, *na* diferença.

Quando a primeira pessoa, o primeiro pai, a primeira mãe, o primeiro coordenador, o primeiro professor, o primeiro namorado, o primeiro monarca ou, inclusive, o primeiro deus proferiu a primeira ordem sobre algo que outro deveria fazer em relação a si mesmo, em relação à sua própria vida, ali, naquele momento, o caminho se converteu em trilho. Aí, neste exato momento e lugar, a imposição de uma linearidade civilizatória, de um movimento previsto, de um desejo de mesmidade. E não há nada mais fascista do que o desejo de traçar o caminho de outro, para o outro: os planejamentos inflexíveis, os projetos pensados por poucos para toda a escola indistintamente, os currículos prescritos, as sequências didáticas quase sagradas, as avaliações externas como verdades incontestáveis... Aí pulsa, talvez, o desejo dos pés feitos objeto, mas não dos passos. Queremos, nesse jogo hegemônico do educativo, do pedagógico, um sujeito que não pode caminhar por si mesmo, que seja forjado à nossa imagem e semelhança, que seja mais um no quadro da homogeneidade. Queremos impor uma mesma formação, uma mesma educação a todos, todas e todes, como se as histórias de cada um não contassem, não importassem.

Talvez possamos nos perguntar: como pensar e falar autoralmente, como assumir-se autor da própria formação senão habitando e vivendo o próprio caminho? Como ser senhor de nosso processo formativo se nossos pés não podem experimentar seus próprios passos? Incomoda-me profundamente todo tipo de manual prescritivo, de receitas e métodos fechados, de cartilhas limitantes, de propostas e ações formativas impostas e/ou verticais. Um caminho é feito de muitos caminhos, cada qual singular, cada qual com nome próprio. Se não, não é caminho. E educar não é mostrar o caminho nem levar quem quer que seja

por esta ou aquela senda; educar é convidar e provocar a que cada um – e qualquer um – invente, construa, vivencie e experiencie seu próprio caminho, no movimento de percorrê-lo.

Dessa maneira, frente a essa gramática e a esse léxico capitalista, do que se trata é de encontrar outros modos de (se) perguntar, de inventar outras possibilidades de se relacionar, de conversar... porque, como insiste Skliar (2017), educar é fazer coisas juntos, pensar, estranhar, partilhar, dar a ler e a ler-se, ampliar nossos modos de ver e compreender, tencionar nossas verdades e crenças com as verdades e crenças do outro, não para chegar a um lugar comum, a um consenso, mas para nos darmos conta de que o mundo é plural, múltiplo, e de que não existe uma narrativa, uma verdade.

Assim – e a experiência narrada pela professora Luciana Alves nos ensina muito bem –, não se trata de repetir famílias silábicas, copiar palavras-chave, ler e reler frases para aprender a ler e escrever, ao menos não quando apostamos e buscamos uma alfabetização que seja mais do que codificar e decodificar letras, mas possa ser experiência, marcar, atravessar quem vive tal processo (Ribeiro; Sampaio; Venâncio, 2017); alfabetizar(se) lendo sobre o que nos toca, o que nos excita a curiosidade, o desejo e escrevendo aquilo que nos fere, nos encanta, nos diz algo ou aquilo que queremos dizer... Escrever a *palavravida*, isto é, aqueles enunciados que são escritos na escola, mas não para ela, uma fala própria, com tonalidade e marca próprias.

Mas, estejamos cientes: não se pode escrever *palavravida* sem que a escrita seja inscrita na vida, no corpo, pelo sabor ou pela dor – pelo que alegra e/ou entristece, pelo que faz sorrir e/ou chorar. Sim, é uma relação, antes de mais nada, insisto, de conversação. E uma conversação é sempre feita de muitas vozes. As narrativas lidas até agora, no bojo da pesquisa em desenvolvimento, apontam para a possibilidade de uma educação pensada como aproximação, isto é, como pôr-se ao lado do outro para receber seus códigos e oferecer novos, ampliar repertórios, perceber gestos, ouvir palavras, enxergar sinais. Um educar como colocar-se à disposição, em atenção, como nos provoca a professora alfabetizadora Ana Paula Venâncio, em uma de suas falas no FALE, ao se referir ao alfabetizar: “Tudo começa com o olhar, o perceber a criança, olhar nos seus olhos”.

O que muda quando podemos perceber o outro, olhá-lo no olho, ouvir sua voz, perceber sua face, seu nome próprio? A ação investigativa em andamento aponta para outra gramática da relação, outra forma de colocar-se e habitar o educativo – a alfabetização, porém não só ela! – cultivando mais perguntas, assombros e indagações do que respostas e certezas.

PALAVRAS EM ABERTO: CONCLUSÕES?

A investigação, ainda em marcha, sublinha que, se por um lado o capitalismo forja nossos modos de ser e estar no mundo, nossas maneiras de pensar e praticar o educativo, por outro, há produções, resistências, invenções sendo tecidas cotidianamente no chão da escola, por professores e alunos, no desafio de fazer do tempo da escola outro

tempo, de transformar este espaço em espaço de polifonia, pluralidade, diferenças. As narrativas tomadas como fenômeno e metodologia de pesquisa e lidas até aqui provocam à proposição do educativo enquanto conversação (Skliar, 2017), enquanto acontecimento ético frente à experiência da alteridade (Mèlich, 2006), o qual tem a ver com tentar criar espaços de suspensão do tempo como tempo de produção, como interrupção da aceleração e das presenças como corpos disponíveis à formatação e à subalternização de sua própria expressão. Em outras palavras, tem a ver com a resistência à sintaxe capitalística não pelo seu enfrentamento direto, por uma oposição declarada, mas pela desobediência astuta (Certeau, 2012), pela afirmação de outros modos de se relacionar e viver – inclusive o educativo. Modos clandestinos, quase imperceptíveis, mínimos, gestuais.

Assim, ao falar de uma pedagogia do gesto, ainda carente de reflexão, uma vez que os “dados” da investigação estão sendo agora tencionados, refiro-me a “algo que es emancipatorio, no tanto porque prometa la posibilidad de escapar, algún día, a la dominación, sino porque ofrece, aquí y ahora, la posibilidad de vivir otras vidas que las que viven” (Larrosa, 2017, p. 316-317). Refiro-me ao educativo como dispositivo de suspensão dos espaços de exclusão, de silenciamento. Um dispositivo que opera através da minúcia, do pequeno, cotidiano, corriqueiro, quase invisível e, nesse processo, impede que as coisas, os corpos e as existências sigam exatamente iguais, seja na alfabetização, na escola básica, na universidade ou em outros espaços formais e/ou não formais de ensino.

Dessa forma, uma pedagogia do gesto é uma pedagogia atenta, inquieta e teimosa. Insiste em ver o que, para muitos, é invisível: a esperança onde ela não é autorizada, o outro em sua alteridade. Se queremos a construção de uma educação outra, de outro modo de pensar e viver o educativo, então precisamos investir na criação do cotidiano como espaço de conversação, de circulação da palavra: perseguir uma política da escuta, da atenção e do compartilhar. Todavia, não se trata de uma nova pedagogia ou de uma teoria inaugural, porém, isso sim, de uma insolúvel inquietude e de um movimento de indagação frente às pedagogias hegemônicas: aquelas pedagogias que operam mais com a explicação do que com o pensamento. Uma pedagogia do gesto não reside senão na aposta na formação de si como um processo de transformação no qual cada um tem de se inventar e buscar a si mesmo, de tal maneira que só se torna possível, sem dúvida, se é vivida entre sujeitos, com sujeitos, por sujeitos, numa relação de alteridade. Há que ser inventada, não está pronta; é busca, relação.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Agamben, G. (2014) *O amigo e O que é um dispositivo?* Chapecó: Argos.
 Certeau, M. (2012) *A invenção do cotidiano I: artes de fazer*. São Paulo: Cortez.
 Concheiro, L. (2016) *Contra el tiempo: filosofía práctica del instante*. Barcelona: Anagrama.
 Cray, J. (2015) *24/7: El capitalismo al asalto del sueño*. Barcelona: Ariel.

- Fetzner, A. R. (2009) A implementação dos ciclos de formação em Porto Alegre: para além de uma discussão do espaço-tempo escolar. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, v. 14, n. 40, p. 51 – 65, jan./abr.
- Larrosa, J. (2017) *Pedagogía profana: estudios sobre lenguaje, subjetividad y educación*. Buenos Aires: Miño & Dávila.
- Marzano, M. (2011) *Programados para triunfar: nuevo capitalismo, gestión empresarial y vida privada*. Buenos Aires: Tusquets.
- Mèlich, J. C. (2006) *Transformaciones: tres ensayos de filosofía de la educación*. Buenos Aires: Miño & Dávila.
- Molina, J. G. (2014) *Palabras que no tienen cosa: apuntes para una pedagogía de la distancia*. Rosario: Homo Sapiens.
- Olarieta, B. F. (2016) *Gestos de escrita: pesquisar a partir de uma experiência de filosofia na escola*. Rio de Janeiro: NEFI.
- Ribeiro, T.; Sampaio, C. S.; Venâncio, A. P. (2017) Alteridade, diferença e singularidade: notas para pensar uma alfabetização como experiência. In: Morais, J. F. S.; Araújo, M.; Carvalho J. R. (Org.). *Leitura e Escrita na Escola e na Formação Docente: experiências, políticas e práticas*. Curitiba: CRV,
- Skliar, C. (2017) *Pedagogías de las diferencias*. Buenos Aires: Noveduc.
- _____. (2003) *Pedagogia (im)provável da diferença: e se o outro não estivesse aí?* Rio de Janeiro: DP&A.
- Süssekind, M. L. (2014) As (im)possibilidades de uma Base Comum Nacional. *e-Curriculum*, São Paulo, v. 12, n.3, out./dez.