

Universidade Federal de Campina Grande  
Centro de Humanidades  
Departamento de História e Geografia

*“Da tragédia à reinvenção:  
uma história de ensinar e  
aprender”*

Kyara Maria de Almeida Vieira

Campina Grande, 2003.

*“Da tragédia à reinvenção:  
uma história de ensinar e  
aprender”*

**Monografia apresentada  
a Universidade Federal  
de Campina Grande  
como um dos pré-  
requisitos para  
obtenção do grau de  
licenciatura em História.**

Campina Grande, 2003.



Biblioteca Setorial do CDSA. Março de 2024.

Sumé - PB

## Examinadores

---

Alarcon Agra do Ó

---

Durval Muniz de Albuquerque Júnior

---

Eronides C. Donato (orientadora)

Esses escritos, como tudo  
que expressa o que de  
melhor posso criar, dedico a  
MINHA MÃE: inspiração,  
transcendência que de tão  
presente se faz viva em mim.

## Sumário

Agradecimentos .....	06
Apresentação .....	12
Cap. 1 – Da tragédia à reinvenção: identidade e subjetividade....	15
Cap. 2 – Uma história de ensinar e aprender.....	25
Cap. 3 – O lugar do outro na escola: exclusão silenciosa e silenciada .....	37
Considerações finais .....	47
Bibliografia .....	50
Anexos .....	53

## Agradecimentos

Nesse vai-e-vem da vida, quantas pessoas não passam por nós, quantas pessoas não nos passa, deixando suas marcas, suas impressões e expressões, seus rastros? E nesse rodopiar, muitos são os encontros, os desencontros, as conquistas, as decepções... Em todos os movimentos temos alguém que compõe nossa história, com mais ou menos intensidade.

Esse mesmo vai-e-vem é um dos motivos que nos impede de agradecermos aquelas pessoas que tornam melhor nossas vidas ou que dão significado a esta. Por timidez ou pura displicência, muitas são às vezes que não apresentamos a elas o quanto são importantes. Ainda bem que há na monografia um cantinho todo especial, que se coloca antes de todo o *corpus* científico do trabalho\* onde podemos nos redimir, e declarar o carinho e o amor que nutrimos a todos aqueles que permitem a nossa existência.

Tantos são os conceitos e as expressões que utilizamos para, -de uma forma ou de outra, agradecer: um "obrigada!", um "valeu!", um "você é dez!", um "te devo (mais) essa!", ou com gestos. Isto quando não nos perdemos nos deslizes que promovem o silêncio, os quais mencionamos acima. Lembrar que os conceitos aprisionam e que para além das palavras aqui contidas, nossos sentimentos de gratidão transcendem quaisquer conceitos e quaisquer expressões. Vamos então à nossa remissão...

Antes de tudo, para todas aquelas pessoas que não vislumbrarão seus nomes nessas páginas e que não gostarão nada do que **não viram** (seus nomes aqui), nossas sinceras desculpas, e muito obrigada. Podem nos cobrar depois...

A turma de 98.1 (Alana, Nataly, Graça, Dôra, Terezinha, Clênio, Tony, Lúcia, Genilda, Zizo, Samuel, Karine), pelo prazer da convivência, pelas lágrimas e sorrisos compartilhados, pela cumplicidade, pela confiança. Mesmo que nossos caminhos nem sempre tenham sido os mesmos, a alegria dos

---

\* Talvez para lembrar que sem estas pessoas as páginas seguintes não seriam possíveis, ou talvez, quem sabe, apontando que, para que a razão se expresse de maneira plausível, é preciso que e os sentimentos a completem.

reencontros traduz o afeto que nos envolve. Vocês foram básicos! Silvia, George, Nazilma, Isabel, Cícera pela convivência na Prática de Ensino.

Tem pessoas que nem sempre são notadas, ou quando o são é para fazermos alguma reclamação, pedirmos algum favor, deixarmos alguma tarefa... Queria também agradecer aos funcionários do SEDHIR, Wellington (pelas boas risadas e ótimos papos) e João (tranquilidade que nos contagia); Zélia (pela troca de idéias e presteza), Eriston (pelo auxílio com os equipamentos), do LABHEG; a Ana e Rosa, por nos agüentar quando estávamos na Coordenação impacientes e irritados na correria pelas vagas nas disciplinas; a D. Nenzilda (com sua calma), a Lourdinha (gentileza em pessoa), a Ednalda (pelas vezes que a fiz perder "a pose de valente" e de arisca), e a Socorro ou apenas Côca (pela ajuda e prazer em nos ajudar sempre, pela meiguice e docilidade com que nos recebe), todas do DHG.

A todos os professores do DHG dos quais fomos aprendizes: Durval, Celso, Cabral, Benjamim, Rosilene, Liége, Sandra Fook, Zenon, com os quais aprendemos não apenas sobre a (s) História (s), ~~mais~~ também sobre <sup>x</sup> convivência e relacionamentos, quebrando muitas vezes as barreiras do saber. A Gervásio, a Clarindo e a Fábio Gutemberg (Vulgo Canarinho de Severino Bezerra), pelas discussões no Projeto *Cidades e Culturas*, em especial a este último pela orientação sempre sensata e disponível (devemos muito a você e temos um carinho e admiração enorme por ti). A Alarcon, coordenador do curso, que foi em muitos momentos o nosso Anjo da Guarda e se preocupou conosco como muitas pessoas mais próximas a nós nunca o fizeram, pelo empenho em tentar solucionar nossos problemas e pelo senso de humor com o qual olha a vida (o que mais gosto em você).

Êpa! Acreditamos que estejam faltando algumas pessoas... Luciano Mendonça (NOSSO LÚ): quando abreviamos seu nome já era a 3ª disciplina que nos encontrávamos, e a brevidade deste demonstra o sentimento imenso e o carinho que "permeia" nossa relação; é muito bom poder falar da sua importância, pois ela nos faz sentir que para além de qualquer estereótipo, regra ou conhecimento, os laços afetivos que conseguimos criar nos completam e nos tornam mais felizes: gosto e admiro muito você! A Auricélia Lopes e Socorro Rangel, inspirações, saudades indescritíveis: a vida nos apontou estradas diferentes e distantes, mas as pessoas que transformam

nossas vidas e nos deixam pedaços seus, não são apagadas pelo nascer do sol e da lua nem tão pouco pelos quilômetros.

Acredito que já citamos todos os professores... Hum... Temos razão: todos os professores realmente já foram mencionados, mas o que fazer com um alguém que extrapola esse conceito, que desconstrói os lugares cristalizados professor-aluno? Falta falarmos de alguém que é muito mais do que professora, que nos passou e cravou em nosso ser lições de vida bastante significativas, alguém que nos ajudou com discussões, nos dando textos quando não tínhamos como conseguí-los, nos tirando dúvidas, nos incentivando nos momentos de desespero quando iniciamos a atividade profissional; falta citar alguém que consideramos uma GRANDE AMIGA, e que num dos mais difíceis momentos de nossa vida se dispôs a deixar o lugar de professora para compreender a dor que nos afligia; não poderíamos esquecer de falar em Eronides Câmara Donato, mulher guerreira que escolheu viver a vida sem perder tempo se lamentando dos incontáveis obstáculos que a rondam, apenas Nilda. Falar em você é falar de sentimentos verdadeiros (porque são construídos cotidianamente, e se ressignificam a cada reencontro), de sentimentos doces que nos passaram e deixou em nós a certeza de que podemos construir sonhos, podemos sentir o outro, podemos fazer dos nossos sopros de vida motivos para sermos felizes e tornarmos pessoas felizes. Não poderíamos deixar de dizer que a amamos e a admiramos por tudo, ou por nada, mas pelos simples fato de ser você, alguém inesquecível!

Agradecemos ao nosso pai e irmãos, que da sua forma, participaram dessa conquista. Embora não os tendo tão próximos quanto queríamos, os amamos antes e depois de tudo: essa conquista é também para vocês.

As sobrinhas mais lindas que alguém poderia ter: Láine Louise e Laís Maria, pela docilidade e meiguice que as compõem e que nos fez recobrar o ânimo e a alegria com as várias brincadeiras, afagos e carinhos. Registramos nosso amor por vocês...

A duas pessoas maravilhosas, as quais nos adotaram como filha, que nos deram apoio material e sentimental em horas que pensamos em desistir. Tia Consuêlo, um exemplo e uma fortaleza, sempre com seu colo, nos reabasteceu de coragem e ânimo em muitos momentos de angústia. Severina

Costa (Tita), sempre se preocupando com nosso futuro e viver. Vocês foram fundamentais para que tudo chegasse a esse destino.

Teria ainda dois amigos que são mais que irmãos: Joel Carlos, pelas conversas e desabafos, pelos segredos divididos, pela confiança e amor que sentimos. E Élson, pela oportunidade de iniciar a vida profissional, pela confiança e credibilidade, pelo cuidado, pela ajuda e pelas confidências. Sou apaixonada por vocês!

A Jussarinha, pela amizade, pelos momentos de ajuda nas digitações e pela companhia em momentos de profundo desolamento e tristeza. Uma prima que é irmã, e que tornou meus últimos meses menos solitários.

A Auxí, nossa amada irmã, que embora estivesse a milhares de quilômetros, todo domingo, ou quando nossos laços de afetividade a avisavam que estávamos a precisar, ela esteve a nos encorajar, acreditando SEMPRE em nós e no nosso potencial. Deveras nossa vida não teria o mesmo significado caso você não fizesse parte de nós, e além de tudo, ainda nos presenteou com Ri, que é muito mais que um cunhado. Um beijo de boca, amo os dois...

Por fim, agradecer a uma pessoa que desde que faz parte da nossa vida tem trazido coisas boas, momentos de crescimento e aprendizado, de muito amor e transformação. Pessoa que nunca mediu esforços para nos ajudar a chegar até aqui ou a qualquer lugar que nos fizesse bem; pessoa que, mesmo com tantas diferenças, traz paz e contentamento ao nosso ser, seja com a voz suave, com seus gestos de amor e carinho, com seu leve toque, com sua presença... Pessoa que tem nos ensinado a valorizar a vida, e que embora tenhamos magoado, teve a grandeza de nos dar uma segunda chance... Pessoa imprescindível... Ly, obrigada por sua companhia, cumplicidade, carinho, cuidado...e até pelas diferenças. Enfim, pela oportunidade de te ter comigo, em mim e para mim. Como canta Guilherme Arantes: "*Você caiu do céu, um anjo lindo que apareceu...*" e fez de mim e de minha vida algo bem melhor.

## SOMANDO SENTIMENTOS...

*Cada uma por si: estávamos sós!  
Talvez perdidas pelo novo presente  
Apenas os deuses eram por nós  
Nos encontramos e espero que para sempre.*

*A princípio um trio se projetou:  
Juciene, Kyara e Raquel na porta da sala.  
Aos poucos o trio um quarteto virou:  
Aleksandra, Juciene, Kyara e Raquel: juntas, entrelaçadas.*

*Noites a ler, discutir, debater, chorar e rir,  
Dias de frio, de calor, em festas ou na tristeza;  
No Cruzeiro, no Alto Branco, em prédio que caiu, na casa do professor  
Lá estavam Alek, Jú, Ky e Quel com firmeza.*

*Cada uma com seus medos, problemas e limitações  
Fases difíceis tivemos que suportar, sobreviver  
Formamos o QUARTETO EM H, ímpar por atitude e definição:  
Terminando a primeira etapa, acreditamos não nos esquecer!*

*Crescemos conosco e com nossos professores,  
Choramos por nós e pelas agonias no aprender.  
Também fizemos chorar e sorrir os que hoje são amigos,  
sejam mestres ou doutores  
Extrapolando os vínculos formais, as normas do saber.*

*Reviramos nossos mundos  
Mas fizemos mundos revirar.  
Com sentimentos singelos e profundos  
Quem nos conheceu, não esquecerá o QUARTETO EM H.*

*Se continuássemos sós como no começo  
 Talvez não tivéssemos vivido, aprendido, transformado tanto.  
 O mundo certamente continuaria o mesmo  
 E não teria para nós o mesmo encanto.*

*Como esquecer quem nos completa a vida?  
 Como não lembrar de quem foi mais que nossa família?  
 Como não chorar ao ver esse alguém, que é tanto, de partida?  
 Como não prometer que nos amaremos pela eternidade infinda?*

*O final não é o que nós esperávamos: juntas como sempre!  
 Alek, Jú e Quel concluíram outrora.  
 Eu tive que aprender a tê-las ausente,  
 Embora fixadas na memória.*

*Mas, se o fim lembra linearidade,  
 Não combina conosco em nenhum momento.  
 Pois só nos concebemos grudadas, em circularidade  
 Apenas um novo presente inicia, e nós coladinhas,  
 nem que seja pelo pensamento.*

*Todo êxito poderíamos dividir por quatro.  
 Mas para que fazer mais esta divisão?  
 Vamos somar: hoje o que era 4 são 6 – QUE BARATO!  
 Com Maísa e Valéria, formamos um timão!!!*

*Quarteto em H: para além do que podemos definir ou entender...  
 Sexteto em H: para além do que podemos definir ou entender... Então, apenas  
 sentir...*

Para pessoas que tornaram viável e mais alegre nossa graduação, sem as quais a vida não teria as mesmas cores, o mesmo brilho, o mesmo tom... Que nossos laços se multipliquem e nos liguem por onde formos... Mais um brinde a NOSSA AMIZADE! Alek, Jú, Quel, Maisoca, Val: obrigada por vocês existirem e estarem em mim.

## Apresentação

"Nada me ocupa mais que a palavra e toda palavra me culpa.

Nada me trai mais que a palavra e toda palavra me atrai."

J. A. Assunção

É chegada a hora... Quanta coisa acontecendo em nossa vida, justo no período de término de nosso curso. Mudanças as mais intensas possíveis em todos os campos do viver; transformações que mexem e remexem com tudo em nós e de nós, desde os sentimentos até escolhas acadêmicas.

† Mas, chegamos ao final de uma etapa que também é o início de outra, final que muitas vezes não acreditamos ser possível. Estamos parando para escrever algo que nos traz uma imensa alegria, mas que também nos leva ao medo e à saudade, porque não nos deixa dúvida que os desafios serão outros e que, portanto, muito ainda se há por fazer.

O texto que se apresenta aos teus olhos fluiu a partir do nosso encontro com vozes que nos seduziram. Era o período 2002.1, que sonhávamos em ser nosso último momento na licenciatura em História. Nos matriculamos em quatro disciplinas, entre elas Metodologia do Ensino de História, Tópicos Especial para Complementação da Prática de Ensino e Prática de Ensino em História, todas ministradas pela professora Eronides Câmara. A escolha teórico-metodológica fugia dos caminhos adotados pela maioria dos professores do Departamento de História e Geografia da UFCG: fomos apresentados aos escritos 'Pós-Estruturalistas'.

No início, uma sensação de incômodo, de inquietação, de angústia nos perseguia. Não sabíamos como fazer com tantas descobertas, com tantas idéias que não deixavam nossa mente se aquietar: como reinventar os quatro anos de academia se agora estávamos seduzidos por idéias que desmantelaram nossos valores? As discussões nestas disciplinas reviraram

nossa vida e nos fizeram repensar, rever nossas práticas enquanto profissional, enquanto sujeito, enquanto discente.

Portanto, deixamos neste trabalho um pouco dessa reviravolta que sofremos. No primeiro capítulo tentamos historicizar dois conceitos que são muito utilizados nas nossas falas, nas nossas narrativas e que nos permitem rever alguns de nossos valores, como também entender o *mal-estar* que pode ser observado no sujeito do século XXI<sup>1</sup>. Esses conceitos são a *identidade do sujeito e subjetividade*.

Nossa tentativa se deu no intuito de perceber que as identidades são construídas discursivamente, e que por isso mesmo podem adquirir vários e incontáveis significados ao longo do tempo. Embora elas aprisionem nosso sentir, nos apresentado modelos de ser, as nossas subjetividades não as deixam estáticas, porque são voláteis e constantemente se seduzem pelo material cultural que nos cerca, nos levando a uma incessante construção e diluição das figuras identitárias que estão em nós (ou que pensamos estarem em nós). Desse constante movimento flui o *mal-estar* ao qual nos referimos antes, já que nem sempre as nossas subjetividades se assemelham as subjetividades relacionadas ao 'racional homem moderno', às subjetividades exigidas de nós.

No segundo capítulo nos remetemos a uma experiência movimentada, apaixonante, quando em nossa Prática de Ensino nos foi apresentada a possibilidade de trabalharmos com **eixo temático**, numa tentativa de discutirmos o saber histórico enquanto um saber que constrói narrativas sobre o 'outro' e como tais narrativas produzidas pelo saber histórico interferem no *mal-estar* do homem do século XXI. Essa experiência na Prática de Ensino nos marcou profundamente porque descortinou a relação ensino-aprendizagem, e nos fez vislumbrar que tal relação é também uma história, portanto, construída constantemente a partir da relação com o 'outro', da produção de discursos e da possibilidade de sentir o 'outro' enquanto sujeito possuidor de subjetividades vibrantes.

---

<sup>1</sup> Para Joel Birman, "o *mal-estar* seria efeito inevitável do que a existência civilizada imporia ao homem, que não se adaptaria jamais a isso," esse mal-estar viria da angústia de não sermos o EU que somos exigidos, as nossas subjetividades nem sempre se assemelham as subjetividades relacionadas ao 'racional homem moderno'. Cf. BIRMAN, Joel. *Subjetividade, contemporaneidade e educação*. In, **Cultura, Linguagem no ensinar e aprender**. Vera M<sup>a</sup> Candau (org) 2<sup>a</sup> ed, Rio de Janeiro. DP & A, 2001. p. 13

No terceiro capítulo tentamos apresentar o incômodo que tem nos causado o fato de estarmos tendo dificuldades, na nossa prática profissional, de levarmos as nossas idéias para a sala de aula. A partir da experiência de duas alunas nossas, em escolas diferentes, fazemos uma discussão sobre o lugar do professor e o lugar dos alunos nomeados de 'anormais' no discurso da escola, o que poderíamos chamar de 'exemplos' do *mal-estar*. Discutimos então como a escola é o principal lócus em que a diferença é amalgamada à desigualdade, e por isso mesmo onde é silenciada a discussão acerca da construção do ser 'desigual'. Chamamos a atenção para o fato de que a própria identidade de 'anormal' é também uma construção discursiva, e que portanto o professor/educador tem a possibilidade de desconstruir tais nomeações que ratificam o lugar do 'diferente' enquanto 'desigual'. Mas que geralmente silencia ou é silenciado pela direção da escola, e sob a máscara do Multiculturalismo e da Solidariedade apenas ratifica os lugares sacralizados do 'normal' e do 'anormal'.

## Da tragédia à reinvenção: identidade e subjetividade

*“... A assim chamada ‘crise de identidade’ é vista como parte de um processo mais amplo de mudança, que está deslocando as estruturas e processos centrais das sociedades modernas abalando os quadros de referência que davam aos indivíduos uma ancoragem estável no mundo social.”<sup>2</sup>*

Os escritos aqui contidos em nenhum momento foram pensados como verdade absoluta, e em nenhum instante foram impressos com a pretensão de ser algo acabado. Tais formulações são provisórias e foram expostas para serem contestadas e discutidas. Foram construídas com o intuito de dialogar com uma produção que está sendo feita já há algum tempo pelos teóricos do “pós-estruturalismo”, estes que *“abalaram profundamente todas as ciências humanas e sociais do século XX após a “virada lingüística”, que retirou da linguagem seu papel de reflexo da realidade, e lhe atribuiu um caráter eminentemente construcionista.”*<sup>3</sup> Portanto, acreditamos que os conceitos aprisionam e tornam estáticas as idéias que antes eram livres, móveis, flexíveis, fugazes. Mesmo assim, não podemos fugir ainda de tal aprisionamento quando na nossa academia o que nos rege é a necessidade da palavra impressa, do documento de comprovação do nosso trabalho final de curso (reliquias do estruturalismo). Contudo, optamos por pensar sobre a volatilidade dos conceitos, ao invés apenas de discuti-los enquanto teorias.

Identidade... Sujeito... Subjetividade.... O que nos faz feliz... A forma socialmente aceita para se conseguir a felicidade... O que nos satisfaz... O que

<sup>2</sup> Cf. HALL, Stuart. *A Identidade em questão*. In **Identidade Cultural na Pós-Modernidade**. Trad. Tomaz Tadeu da Silva e Guacira Lopez Louro. Rio de Janeiro: DP&A Editora, 1997. p. 7.

<sup>3</sup> Cf. CORAZZA, Sandra Mara. *O que faz gaguejar a linguagem da escola*. In **Linguagem, espaços e tempos de ensinar e aprender**. Encontro Nacional de Prática de Ensino. Rio de Janeiro: DP & A., 2001. p. 93. Ao trabalhar com a linguagem escolar, a autora faz uma discussão acerca de como esta está vinculada ao *corpo doutrinal* do Estruturalismo, apontando ainda para a proposta do pós-Estruturalismo.

se aponta como modelo para proporcionar satisfação... Quando falamos em identidade, costumamos defini-la como 'aquilo que se é': 'sou brasileiro', 'sou heterossexual', 'sou jovem', 'sou homem', quase sempre como algo que simplesmente existe, e é auto-suficiente. Quase sempre não percebemos a relação que a mesma possui com a diferença, que também é posta como algo dado e auto-suficiente... "neste caso, em oposição à identidade, a diferença é aquilo que o outro é: 'ela é italiana', 'ela é branca', 'ela é homossexual', 'ela é velha', 'ela é mulher'." <sup>4</sup> Quando afirmamos alguma identidade positivamos o 'eu' e negativamos 'o outro'. Mas a identidade e a diferença são interdependentes: só precisamos afirmar uma identidade porque existe a diferença. Ambas não são parte da natureza, são fruto de atos da criação lingüística; não são auto-suficientes, mas são ativamente produzidas e fazem parte do mundo cultural e social.

A princípio nos deteremos nas identidades do sujeito, estas que para a teoria social estão se apresentando com novas roupagens, surgidas da fragmentação do indivíduo moderno.

E o que seria este indivíduo moderno? Teríamos então o sujeito centrado, pessoa humana dotada da capacidade racional, de consciência e razão, que seria contínuo e idêntico ao longo da sua existência. Vários movimentos no pensamento e na cultura ocidentais, deram sua contribuição para esta nova concepção de sujeito, desde a reforma e o protestantismo, remexendo os dogmas católicos e dando um novo lugar a consciência individual, o humanismo que põe o homem no centro do universo, as revoluções científicas, que apresentaram a possibilidade do homem investigar, decifrar a Natureza e a si mesmo, e o Iluminismo, direcionado para a imagem do homem racional e científico.

Um dos primeiros filósofos a pensar sobre o lugar do sujeito enquanto ser racional foi René Descartes<sup>5</sup>: "*Cogito, ergo sum*", "Penso, logo existo". Para Descartes o que define a identidade de ser humano é ser pensante, o sujeito individual é colocado no centro da mente, e esta mente é quem deve

<sup>4</sup> Cf. SILVA, Tomaz Tadeu da. *A Produção social da identidade e da diferença*. In HALL, Stuart e WOODWARD Kathryn. **Identidade e Diferença: A perspectiva dos estudos culturais**. Tomaz Tadeu da Silva (Org). Petrópolis: Rio de Janeiro: Vozes. 2000. p. 74.

<sup>5</sup> Descartes era francês e viveu entre 1596-1650 e foi bastante influenciado pela Ciência do século XVII.

comandar a matéria, daí a idéia de 'sujeito cartesiano', formado pelas duas substâncias distintas, a matéria e a mente.

Todavia, esse indivíduo "sujeito-da-razão", a partir do qual temos centrado os processos da vida moderna, não vai dar conta da complexidade estampada nas grandes massas que compõem a democracia moderna.<sup>6</sup> Começa-se, após século XVIII, a se pensar numa concepção mais *social e coletiva* do sujeito.

A ampliação das concepções sobre o sujeito teve a interferência de dois eventos. O primeiro foi a 'biologia darwiniana', a partir da qual a razão terá uma base na Natureza e a mente passa a ser um 'fundamento' no desenvolvimento físico do cérebro humano. Poderíamos pensar então na relação entre o meio natural e o desenvolvimento mental do indivíduo. O outro evento foi o surgimento das novas ciências sociais, embora as transformações impostas por este evento tenham sido desiguais: enquanto a economia manteve a idéia de 'indivíduo soberano', e a psicologia manteve a idéia de indivíduo cartesiano, pois reservou para si o estudo da mente e para as outras disciplinas o estudo da matéria do indivíduo. A sociologia localizou o indivíduo em processos de grupo e nas normas coletivas, onde a identidade do indivíduo é formada a partir das relações sociais que o mesmo mantém; *"Essa 'internalização' do exterior do sujeito, e essa 'externalização' do interior, através da ação no mundo social, constituem a descrição sociológica primária do sujeito moderno..."*<sup>7</sup> Teríamos o segundo sujeito, o sociológico, produto em grande medida da primeira metade do século XX. Para alguns estudiosos, ainda assim a sociologia manteve algo do sujeito cartesiano de Descartes, já que a identidade do indivíduo continua sendo fruto de uma dualidade: a relação entre o 'indivíduo' e a 'sociedade'.

Nesse mesmo período, primeira metade do século XX, também estava surgindo, junto com o Modernismo, movimentos intelectuais e estéticos que perturbariam essa idéia de sujeito e o próprio sujeito. A multidão e a metrópole vão colocar este sujeito isolado, exilado, em meio ao turbilhão que elas representam, de vários rostos e vários encontros, que se perde em meio à

<sup>6</sup> Cf. HALL, Stuart. *A Identidade em questão*. In **Identidade Cultural na Pós-Modernidade** | **Idem ibidem Nota 2, p. 29.**

<sup>7</sup> Cf. HALL, Stuart. *Nascimento e Morte do Sujeito Moderno*. In **Idem ibidem Nota 2, p. 31.**

estilos  
Nezuko

imensidão da metrópole e da multidão que por ele passa. Seria um prenúncio do descentramento do sujeito que observaremos na Modernidade tardia.

Modernidade tardia... Segunda metade do século XX: teremos o que Hall irá chamar de *cinco grandes avanços na teoria social e nas ciências humanas*, que tiveram um papel fundamental no 'descentramento' final do sujeito cartesiano, surgindo deste 'descentramento' o terceiro sujeito, o pós-moderno.

O primeiro 'descentramento' refere-se ao pensamento Marxista, que é do século XIX, mas que terá na interpretação do estruturalista marxista Althusser (1918-1989) a observação de que "*ao colocar as relações sociais e não uma noção abstrata de homem no seu sistema teórico, Marx deslocou duas proposições-chave da filosofia moderna: a de que há uma essência universal de homem e a de que essa essência é de atributo de cada 'indivíduo singular', que o sujeito é real.*"<sup>8</sup> Portanto, o que define a identidade do sujeito é sua relação com as condições históricas, com os recursos naturais e culturais deixados pelas gerações anteriores. Poderíamos pensar aqui no *mal-estar* sugerido por Birman no sentido de que o ser cartesiano e autoconsciente estaria dependente das gerações anteriores: por mais que usasse a razão, dependeria do que seus antecessores houvera construído.

O segundo 'descentramento' viria da descoberta do inconsciente por Sigmund Freud, já que para Freud nossas identidades, nossa sexualidade e a estrutura de nossos desejos são formadas a partir de processos psíquicos e simbólicos do inconsciente, que funciona de acordo com uma 'lógica' diferente da Razão, o que destrói a idéia de sujeito racional possuidor de uma identidade fixa e unificada, e portanto também nos causa *mal-estar*, por que reconhece que algumas de nossas ações são inconscientes, e portanto irracionais, sendo a subjetividade o produto de processos inconscientes, e não algo inato, formado a partir do momento do nascimento. Embora o trabalho de Freud e de pensadores psicanalíticos (como Lacan) tenha sido bastante questionado pelo fato dos processos inconscientes não poderem ser facilmente identificados e comprovados, grande parte do pensamento moderno sobre a vida psíquica e subjetiva do sujeito é "pós-freudiana".

<sup>8</sup> Cf. Idem ibidem. In Idem ibidem. p. 35.

Pausa... Estamos a pensar em algo: mesmo a Psicologia sendo uma ciência social, dela também se exige prova. Lembramos então dos escritos de Boaventura de Sousa Santos, quando em seu livro *Um discurso sobre as Ciências*, ele chama a atenção para o fato das ciências sociais emergentes no século XIX terem seguido o mesmo modelo de racionalidade das ciências naturais, modelo este gestado a partir do século XVI e que é “*totalitário, na medida em que nega o caráter racional a todas as formas de conhecimento que não se pautarem pelos seus princípios epistemológicos e pelas suas regras metodológicas.*”<sup>9</sup> Tais regras se referem às leis que possam explicar a observação e às provas que possam comprovar o que foi observado. Voltemos aos descentramentos...

O terceiro ‘descentramento’ do sujeito está vinculado à lingüística estrutural, feito por Saussure, no qual afirma que “*nós não somos, em nenhum sentido, os ‘autores’ das afirmações que fazemos ou dos significados que expressamos na língua... A língua é um sistema social e não um sistema individual. Ela preexiste a nós... Portanto, tudo que dissemos tem ‘um antes’ e ‘um depois’, uma ‘margem’ na qual as pessoas podem escrever.*”<sup>10</sup> O significado das palavras é inerentemente instável, e embora ele procure o fechamento (a identidade), ele é perturbado freqüentemente pela diferença. Temos aqui a idéia de que os conceitos aprisionam, como falávamos no início, mas ainda assim, eles são móveis, e a sua identidade aprisionada é perturbada, incomodada pela contestação e pelos novos significados que um mesmo conceito pode adquirir, produz então o *mal-estar* de não se ter mais uma definição fixa do ser, posto que um mesmo conceito pode ter vários significados.

O quarto ‘descentramento’ da identidade e do sujeito é observado no trabalho de Michel Foucault. Partindo da idéia de que os conceitos não são estáticos, Foucault faz a ‘arqueologia do saber’, e nesta arqueologia ele faz uma ‘genealogia do sujeito moderno’. Ele destaca um novo tipo de poder, “o disciplinador”, que tem como principal objetivo “*manter as vidas, as atividades, o trabalho, as infelicidades e os prazeres do indivíduo, assim como sua saúde*

<sup>9</sup> Cf. SANTOS, Boaventura de Sousa. *O Paradigma Dominante*. In **Um discurso sobre as Ciências**. Porto: Edições Afrontamento. 2ª Edição. Coleção História e Idéias. 1987. pp. 10-11.

<sup>10</sup> Cf. Cf. HALL, Stuart. *Nascimento e Morte do Sujeito Moderno*. In Idem *Ibidem* Nota 2. p. 40.

física e moral, suas práticas sexuais, sua vida familiar, sob restrito controle e disciplina, com base no poder dos regimes administrativos, do conhecimento especializado dos profissionais e no conhecimento fornecido pelas 'disciplinas' das Ciências Sociais.<sup>11</sup> São em instituições coletivas (quartéis, escolas, prisões, hospitais, clínicas) que o saber e o poder 'individualizam' cada vez mais o sujeito. Enquanto a multidão apresenta cada vez mais novas identidades, ver-se surgir no século XIX instituições para policiar os indivíduos que não se orientam pela 'razão', ou para orientá-los a usar a razão. O indivíduo deve ser um 'corpo dócil', se ele não 'conseguiu' aprender isto na escola, seu fim será ou na prisão, ou na clínica, vigiado, isolado em sua cela. O *mal-estar* aqui se expressa de forma inusitada, posto que os indivíduos que não se enquadram no modelo de 'homem racional' será considerado 'louco', ou ainda um 'delinquente', ou ainda um 'infame': sentem-se incomodados por não satisfazerem às subjetividades exigidas, e incomodam por apresentar subjetividades que contrariam as já estabelecidas como 'normais'.

O quinto e último 'descentramento' que discutiremos está ligado ao Feminismo, enquanto teoria e enquanto movimento social, este que é um dos movimentos sociais que 'emergiu' durante os anos sessenta do século XX e que critica a política liberal Capitalista no Ocidente ou a 'estalinista' no Oriente. Criticou as formas burocráticas de organização, e refletiu sobre o enfraquecimento da classe política e das organizações políticas de massa. Além do Feminismo, tivemos os movimentos juvenis, as revoltas estudantis, as lutas pelos direitos civis, o movimento racial, o movimento das políticas sexuais, mas o Feminismo remexeu de forma mais intensa com o conceito de sujeito cartesiano e sociológico, pois questionou os papéis definidos para as mulheres na família, na sexualidade, no trabalho doméstico, no cuidado das crianças, na divisão doméstica do trabalho. Para além disso, "*questionou a noção de que os homens e as mulheres eram parte de uma mesma identidade, a 'humanidade', substituindo-a pela questão da diferença sexual*";<sup>12</sup> politizou a identidade e o processo de identificação como homens/mulheres, mães/pais, filhas/filhos. Ao pensar sobre a posição social da mulher o

<sup>11</sup> Cf. HALL, Stuart. *Nascimento e Morte do Sujeito Moderno*. In Idem *Ibidem* Nota 2. p. 42-43.

<sup>12</sup> Cf. Idem Nota 11, p. 46.



subjetividade, é preciso permitir que nosso olho seja tocado pelo que vê, que ele se desvincule da ilusão de que o mundo exterior a nós é limitado, como nosso EU, a partir da pele. E agora, sem muita pressa, percebemos que a pele, como o olho, também tem vida, é móvel, é feita *“de forças/fluxos que compõem os meios variáveis que habitam a subjetividade: meio profissional, familiar, sexual, econômico, político, cultural, informático, turístico, etc.”*<sup>14</sup> Esses meios variam ao longo do tempo, fazem diferentes combinações com outras forças e entre si, jogando incessantemente e promovendo uma dinâmica constante de atração e repulsão. Nosso olho acaba de perceber que a pele é inquieta... há algo fora do foco, fora do lugar.

Chegamos na terceira estação, o que encontraremos? Iremos encontrar a pele incomodada pelo novo diagrama, e a cada incômodo ela se dobra, a partir da relação com o outro teremos a formação de sucessivas curvaturas desse tecido vivo; no interior de cada dobra desabrocha o cenário de um modo de existência. *“O que logo observamos é que outros fluxos vão entrando na composição da pele, formando outras constelações...”*<sup>15</sup>

Mas nesse emaranhado de figuras de subjetividades, de que é feito o dentro e o fora de cada uma delas? Tivemos que esperar até a quarta estação da nossa viagem, e para nossa surpresa, os espaços que na primeira estação víamos como estáticos, definidos como exterior e interior, nessa estação nos acenam sem sabermos quem é quem: são ao mesmo tempo indissociáveis e, contraditoriamente, irreconciliáveis. O de dentro é a internalização do de fora, se apropria do de fora, à medida que o de dentro tenta ir para fora. Em se tratando de subjetividades, seria então a internalização dos valores, dos códigos sociais, e nós cristalizamos esses materiais culturais e sociais da expressão do de fora como se fosse nosso EU. Portanto a subjetividade é composta pelas forças e pelo material cultural que estão fora de nós, o contato do dentro com o de fora formam figuras e também diluem figuras. Mas será que o processo de formação e dissolução das figuras é igual em todas as subjetividades?

<sup>14</sup> Cf. ROLNIK, Suely. *Uma Insólita viagem à Subjetividade: Fronteiras com a Ética e a Cultura*. In Idem Ibidem Nota 13, p. 26.

<sup>15</sup> Cf. ROLNIK, Suely. *Uma Insólita viagem à Subjetividade: Fronteiras com a Ética e a Cultura*. In Idem Ibidem Nota 13, p. 26.

Ao chegarmos na quinta estação, Rolnik nos apontou que a subjetividade do artista parece suportar melhor a desestabilização provocada pela relação das forças que estão dentro e fora. O artista tem um olho pulsátil e um corpo vibrátil, chega na fronteira de sua cultura e consegue captar para onde as coisas estão indo, concretizando-as em suas obras, colocando-as à disposição do coletivo, como guias que ajudam a circular por suas desconhecidas paisagens. Aqui chegamos ao nosso primeiro cartão postal: a relação entre subjetividade e cultura, pois não há subjetividade sem uma cartografia cultural que lhe sirva de guia, e também não há cultura sem um certo modo de subjetivação que funcione segundo seu perfil.

Na sexta estação fomos convocados a continuar vislumbrando os processos de formação e desmancho de figuras. E esse processo não é tão simples, nem ocorre tão facilmente. O mais comum é que ele seja interrompido, e a forma mais observada de interrupção é chamada por Rolnik de "*taxicomania de identidade*", e se espalha por todas as partes do mundo, independente de sexo, idade, cor da pele, raça, etnia, religião, ideologia, etc. Aliás, pertencer a uma dessas categorias é se deixar seduzir pelo vício de reivindicar uma identidade. Estes viciados tem tanto medo dos efeitos de fora que só permite que vibre em sua pele aquelas forças de fora que não ameacem a sua suposta identidade. Anestesia-se contra o material cultural que ameace diluir suas figuras. Mas é impossível impedir a formação de novas figuras, de novos diagramas de força e para manter a sua suposta identidade ele busca fórmulas mágicas, *de anjos à cocaína*. Quando ele não possui nenhuma esperança de manter sua suposta identidade, ele se agarra a alguma identidade "prêt-à-porter" (pronta para ser consumida), expostas na TV, na Internet, nas vitrines, nos filmes. Personagens imaginários que jamais falham e que parecem estar acima da finitude das nossas figuras. Ele nunca chega a lugar algum, pois este lugar não existe, é ilusório, e quanto mais ele procura, ele não acha, e quanto mais se frustra, mais corre atrás, e quanto mais desorientado, ansioso, culpado, ele se droga.

Chegamos ao nosso segundo cartão postal, a fronteira entre a subjetividade e a ética. Ética sendo a relação que o indivíduo estabelece com o fato de não ser possível conciliar o ilimitado movimento das forças que formam diagramas e a finitude dos mundos ditados por cada um deles. Essa

inconciliabilidade nos aponta nosso caráter finito, define nossa condição trágica. A subjetividade nasce da reflexão sobre a ética – os limites que nos impomos: ou encaramos o caráter trágico da vida, sua finitude, ou o negamos. A formação de figuras, o fluido de forças, depende da relação que mantemos com o caráter trágico da vida, como reagimos ao *mal-estar* causado pela finitude; depende de como reagimos ao fato de nem sempre aquilo que nos leva à felicidade ser considerado o 'normal' para um sujeito racional; depende da relação que temos com o fato de que além das nossas subjetividades <sup>lá</sup> outras inúmeras que nos incomodam porque mexem com nossas dobras e nos levam a criar ou destruir nossas figuras.

Fomos avisados que chegaríamos em breve a última estação da nossa viagem... Nos mantivemos na observação do caráter trágico da vida. Se o negamos, é porque acreditamos que o dentro é algo dado e só precisa de alguns truques para conseguir o equilíbrio. Há uma tendência em se fechar numa dobra, numa tentativa de domesticação dos efeitos das forças de fora; numa tentativa de nos imunizarmos contra a sedução dos materiais culturais que se movimentam entre nós.

Já no outro extremo teremos a tentativa de nos aliarmos com as forças que nos desestabilizam, e esta aliança depende "*de estar à escuta do mal-estar mobilizado pela desestabilização em nós mesmos, da capacidade de suportá-lo e de improvisar formas que dêem sentido e valor àquilo que essa incômoda sensação nos sopra.*"<sup>16</sup> Conquistar então uma certa serenidade mesmo no devir, e na indefinição que pode ser o EU. Se encarmos o trágico, faremos uma dobra a cada nova sensação de incômodo que tivermos; novas figuras formaremos ou diluiremos, sempre que nosso dentro for tocado pelas forças do material cultural que estão no fora, mas não nos perderemos na busca por ilusões identitárias, nem nos aprisionaremos na angústia de não conseguir ser diferente.

No próximo capítulo trataremos de uma outra viagem insólita, que também remexeu nossas figuras e que nos possibilitou percorrer um caminho entre a tragédia a reinvenção da Prática de Ensino.

---

<sup>16</sup> Cf. ROLNIK, Suely. *Uma Insólita viagem à Subjetividade: Fronteiras com a Ética e a Cultura*. In Idem Ibidem Nota 13, p. 32-33.

## Uma história de ensinar e aprender

*"...O tempo passa e engraxa a gaxura do sapato, na pressa a gente nem nota que a Lua muda de formato..."*

*A idade aponta na falha dos cabelos, outro mês aponta na folha do calendário.*

*As senhoras vão trocando o vestuário, as meninas viram a página do diário.*

*O tempo faz tudo valer a pena e nem o erro é desperdício.*

*Tudo cresce e o início deixa de ser início e vai chegando ao meio... Aí começo a pensar que nada tem fim, que nada tem fim..."<sup>17</sup>*

Ana Carolina

Alguns anos a mais... experiências diversificadas e acumuladas... conhecendo mais pessoas, amando umas e discutindo com outras... algumas lágrimas e vários sorrisos degustados... nomes de autores, alguns livros, textos das mais diversas correntes teóricas discutidos e fichados... noites mal dormidas e algumas lembranças de desespero quando o cansaço e o acúmulo de atividades nos rondava... Talvez uma gastrite pelas várias xícaras de café deglutidas ao sabor da madrugada... alguns fios brancos a acariciar nossos rostos não tão macios como outrora...

O tempo passa e quando menos esperamos, estamos diante de todas as cerimônias, pompas e rituais de uma colação de grau, de um término de curso, sem sabermos para onde vamos, o que fazemos com a experiência adquirida, com tantas leituras, com tantas marcas e com tantos projetos que

<sup>17</sup> Música O Averso dos Ponteiros. CD ~~Ana, Rita, Joana, Iracema e Carolina~~. Ana Carolina. X  
BMG, 2002. ✓

2001  
1999

podem ou não ser compatíveis com aquilo que nos espera depois da foto com a beca, com a família, depois de receber o famoso “canudo” e brindar com algumas taças de vinho a ultrapassagem pelos portões da academia; num caminho de volta ao mundo que nem com um esforço heróico pode ser equiparado ao caminho da ida, quando as luzes da juventude nos impulsionavam a querer conquistar as fantasias e sonhos, próprios de tal momento de nossas vidas, estes que os dias nos disseram cruelmente que alguns deles seriam apagados com as responsabilidades da fase adulta...<sup>18</sup>

Segundo as regras e definições das **grades curriculares**<sup>19</sup>, os estudantes universitários de História, ao chegar ao final do curso, estudam a disciplina que lhes orientará na Prática de sua profissão (seja ela de ensino ou não). Mas, como canta Ana Carolina, “... *Aí começo a pensar que nada tem fim...*” Agora também estamos passando por uma experiência que, quase como uma unanimidade, é descrita como momento de paradoxos, de divergências, de confusão e incertezas... Poderíamos ter iniciado com outra música que falasse das sensações de incertezas e o que elas nos causam, todavia, ao refletir de forma muito particular, chegamos a conclusão que este instante tem tido descrições tão fragmentárias (e às vezes até pessimistas)<sup>20</sup> por ser mais um momento em que somos convidados não apenas a uma bela festa ou cerimônia, mas também a perceber que a exatidão e a concretude tão louvadas e defendidas pelos mais variados textos, pensadores, livros, religiões, seres humanos... apenas e simplesmente não existe... “*Tudo cresce e o início deixa de ser início e vai chegando ao meio...* *Aí começo a pensar que nada tem fim...*” E quando imaginamos que chegou ao fim, apenas chegamos ao limiar de mais uma experiência que virá e que exigirá de nós uma postura de adulto e

<sup>18</sup> Em uma das discussões que participamos do Projeto “*A quebra das grades do conhecimento: operacionalização do Projeto Pedagógico do Curso de História – UFPB – Campus II*”, criado com o intuito de tornar abrangente as discussões para a reforma curricular, debatemos sobre como o currículo denuncia o perfil de um curso, e como o nosso currículo atual nos aprisiona, sendo quase que unânime as queixas dos discentes presentes que já estavam exercendo a profissão em relação a uma não interligação entre o que estudamos na academia e o que encontramos na sala de aula.

<sup>19</sup> No ano de 2002, o curso de História da ainda UFPB (hoje UFCG), passou pela experiência de discutir a reforma curricular. Foi visível o desinteresse por parte dos discentes e docentes do referido curso, já que as discussões para a criação do Projeto Pedagógico acabaram sendo suspensas por falta de quorum, estando presentes nas últimas discussões apenas a coordenadora e as bolsistas do projeto citado na Nota 2: 18

<sup>20</sup> Podemos falar com conhecimento de causa já que digitamos as monografias de alguns colegas de curso.

de intelectual, quando nem degustamos intensamente o sabor da conclusão do curso, já estamos nós diante da necessidade de nos desprendermos do 'concreto' e nos debruçarmos mais uma vez para o desconhecido: o mercado de trabalho.

Isto não significa que nossa experiência com a Prática de Ensino tenha sido menos conflituosa. O nosso caso também é particular, envolvendo o âmbito da academia e também nossos sentimentos. Para que seja possível falarmos melhor da nossa experiência, seria preciso ressaltar que a nossa trajetória em relação ao término do curso está sendo bastante extensa, tendo começado ainda no período 2001.2, quando havíamos percebido que seríamos mais uma pessoa a ser aprisionada pela grade curricular e que não conseguiríamos terminar o curso no tempo pensado (período 2002.1), já que tínhamos apenas três disciplinas além da Prática de Ensino. Isso porque era preciso receber permissão dos órgãos burocráticos da Universidade para cursar duas disciplinas que eram interligadas (pré-requisito). Com a demora das decisões, que até nos foram favoráveis, estamos nós, já no período 2002.2, com apenas duas disciplinas, com sentimentos confusos e a sensação de desalento, longe das melhores amigas, tendo feito a Prática de Ensino e tentando convencer o fiel leitor de que nossa experiência também é importante para a história da relação ensino-aprendizagem com esse nosso trabalho. O *mal-estar* citado anteriormente também nos ronda, pois a conclusão do curso mostra-nos o nosso caráter finito e arrasa várias de nossas certezas<sup>21</sup>.

Tendo feito algumas observações acerca de nossa trajetória na Prática de Ensino enquanto entraves para a conclusão do curso, pensamos a partir de agora, falarmos um pouco sobre as experiências na disciplina em si, experiências que foram peculiares e foram marcadas por momentos de aprendizado intenso. Decidimos dedicar um capítulo deste trabalho a essa experiência porque a mesma revirou nossos mundos e nos fez repensar nossa prática em sala de aula, nosso comportamento diante da vida, e tem

---

<sup>21</sup> Optamos por compartilhar com as nossas amigas Juciene, Aleksandra e Raquel os momentos de suas formaturas e participamos de algumas solenidades e instantes dos formandos, embora em alguns momentos tenhamos nos sentido "perdidos", já que mais uma vez não estávamos enquadrados no que é tido como um modelo de "formando (a)". Sobre o *mal-estar da civilização* e o seu *desalento* na pós-modernidade, ver: BIRMAN, Joel. *Subjetividade, contemporaneidade e educação*. In, *Cultura, Linguagem no ensinar e aprender*. Vera M<sup>a</sup> Candau (org) 2<sup>a</sup> ed, Rio de Janeiro. DP & A, 2001. p. 11-28.

transformado nossas horas de trabalho em momentos de prazer e alegria, já que utilizamos tal experiência nas escolas onde trabalhamos e as nossas aulas mudaram bastante, desde a participação dos alunos até a nossa relação com o livro didático.

Uma das disciplinas mais esperada do curso e considerada uma das mais importantes tinha data marcada para começar, era 18/06/2202... E começa de forma inusitada: a sala que nos foi reservada seria no bloco BG, sala 105, uma das mais distantes do Centro de Humanidades. Alunos sem saber onde seria a aula, até que a professora da disciplina, Eronides Câmara, decidiu que ao menos de início ficássemos em alguma sala do bloco BD. E assim aconteceu, lá estávamos, mais uma vez na mesma sala onde assistimos à primeira aula do curso: BD 102. Olhos mareantes, após abraços e comentários sobre o recesso, murmúrios aos poucos foram sendo ouvidos sobre o que seria nossa Prática até que a professora chegasse com os alunos que faltavam... Engraçado imaginar tal situação quando quase todos os matriculados já estavam trabalhando há algum tempo; então por que tanta especulação? Tanto receio? Lembramos então do texto de Alfredo Veiga-Neto, *Incluir para excluir*, onde ele discute a questão da inclusão escolar dos chamados "anormais", quando ele diz: "...a Modernidade caracteriza-se, em suma, como um tempo marcado pela vontade de ordem, pela busca da ordem".<sup>22</sup> Estar numa sala que poderíamos não mais voltar, não saber a proposta de uma das disciplinas mais esperadas do curso, com uma professora que, em geral, tem idéias inovadoras<sup>23</sup>, significaria tudo para nós, menos a ordem; esta que nos aprisiona, que não nos define nem nos alimenta os desejos; esta que nos enquadra e nos faz esquecer que não somos apenas racionalidade; esta que "*só se identifica com ela mesma se for colocada frente a frente com o seu outro, que é o caos*"<sup>24</sup>, e que portanto não sobrevive sem o

<sup>22</sup> Cf. VEIGA-NETO, Alfredo J. *Incluir para Excluir*. In **Habitantes de Babel. Políticas e poéticas da diferença**. Jorge Larrosa e Carlos Skliar (org). Trad. Semíramis Gorini da Veiga. Belo Horizonte: Autêntica, 2001. p. 112.

<sup>23</sup> A professora Eronides Câmara, que ministra disciplinas do 1º e do último período, tem mostrado uma preocupação em sair do convencional e desde o 1º período tem nos feito produzir e pensar de variadas formas, desde a produção de recursos didáticos, até o questionamento da prática de ensino-aprendizagem cristalizada há muito que tem como modelo a escola do século XIX.

<sup>24</sup> Cf. VEIGA-NETO, Alfredo J. *Incluir para Excluir*. Idem In. Idem Nota 22, p. 112.

que tanto ela mesma exclui, expulsa, censura, diminui, que é tudo e todos que não se enquadram nela mesma.

A proposta sugerida, depois de acalmados os ânimos, realmente foi algo diferente de tudo que já se tinha feito na Prática de Ensino antes: trabalharmos com eixos temáticos (Que "bicho" é esse?), e partir destes prepararmos seminários, **em grupo**, baseados na periodização do Processo Seletivo Seriado<sup>25</sup>, e na escolha dos eixos, avaliarmos os seminários antes de serem apresentados<sup>26</sup>, apresentá-los não mais nas escolas, porém convidar os alunos das escolas a se dirigirem à Universidade. EUFORIA GERAL!!!! Todos assustados, o caos é total: a professora propõe um desmantelado da ordem em todos os níveis: desde a preparação da nossa atuação, ao ambiente onde iremos praticar, até a avaliação... *Mal-estar*: será que esta proposta não será mais uma proposta da *educação* onde ouvimos o *enunciado do significante impossível*, como nos alerta Birman?<sup>27</sup> Medo, susto, angústia, estranhamento: é algo novo, desconhecido, que não se assemelha a nada que possamos identificar! Mesmo com o estranhamento, decidimos abraçar a sugestão e nos foi proposto então pensar como colocar em prática a proposta, decidimos um calendário para as atividades, definirmos os orientadores.

Nas semanas seguintes, fomos nos agrupando (4 pessoas em cada grupo)<sup>28</sup> por períodos históricos que éramos mais próximos e infelizmente não ficamos no Quarteto em H<sup>29</sup>, nos definindo pelo seminário sobre o Período Moderno. Feito isto, cada grupo confeccionou um folder para a divulgação que

<sup>25</sup> Universidade Federal da Paraíba elaborou a prova de História do Vestibular de 2002 a partir de eixos temáticos, em cada uma das 3 séries do Ensino Médio, sendo o assunto do 1º Ano Pré-História, Idade Antiga e Idade Média; do 2º Ano Idade Moderna, e o do 3º Ano Idade Contemporânea. O assunto referente a cada uma das séries seria um módulo.

<sup>26</sup> As discussões dos planejamentos seriam às quintas-feiras, com toda turma, para que os seminários se realizassem todas as terças-feiras seguintes às discussões, das 18:30 às 21:00 horas.

<sup>27</sup> Cf. BIRMAN, Joeli. *Subjetividade, contemporaneidade e educação*. In Nota 21, p. 13-14, onde o autor defende que a educação, a política e a psicanálise se articulam no sentido serem marcados pela negatividade de anunciarem o significante do impossível, onde seus discursos defendem a busca da felicidade coletiva e individual a partir da homogeneização dos seus interlocutores.

<sup>28</sup> O nosso grupo era formado por: Cícera, Éison, Kyara e Silvia, e escolhemos o Período definido pela historiografia como Moderno (II Módulo).

<sup>29</sup> Falamos das nossas amigas Juciene, Aleksandra e Raquel: juntas formávamos o Quarteto em História, já que durante todo o curso sempre trabalhamos e nos divertimos juntas. Para saber um pouco dessa história, Cf. p. 11-12.

foi feita em colégios estaduais<sup>30</sup>. Às quintas-feiras discutíamos o seminário da semana seguinte, e observávamos as idéias dos nossos colegas, dávamos sugestões, e fazíamos um plano em conjunto.

Ao começarmos o planejamento, todos tivemos como uma das maiores dificuldades trabalharmos com o **eixo temático**<sup>31</sup>, o que fez com que em alguns momentos pensássemos em desistir, já que chegávamos na disciplina onde “teoricamente” deveríamos mostrar tudo que aprendemos nos quatro anos de curso e, “ironicamente”, estávamos a nos desesperar. Percebíamos que apesar das noites mal dormidas, das xícaras de cafés, dos inúmeros bons professores que tivemos, dos incontáveis textos que lemos e discutimos, dos trabalhos que fizemos, nada disso nos penetrara, apenas passara por nós.

Associamos tais dificuldades às discussões feitas na disciplina de Metodologia do Ensino de História no 1º e 2º Graus<sup>32</sup>, quando lemos o texto fruto de uma entrevista de Jorge Larrosa para Alfredo Veiga-Neto, em julho de 1995, quando o entrevistado chama a atenção para a relação entre leitura e formação. Ao lermos sobre os casos em que a leitura não nos afeta, nos percebemos sendo parte das pessoas que leram *“para adquirir conhecimento, depois da leitura sabemos algo que antes não sabíamos, temos algo que antes não tínhamos, mas nós somos os mesmos que antes, nada nos modificou”*<sup>33</sup>. Não lemos para nos formar, numa relação de escuta com aquilo que o texto tem para nos dizer, mas lemos para informar, para fazer um seminário, uma avaliação, para passar na disciplina. Talvez alguns textos pudessem ter nos seduzido, caso tivéssemos lido Larrosa antes. Temos aqui outro *mal-estar*: foram diluídas as certezas de que tínhamos aproveitado bem as ‘disciplinas’

<sup>30</sup> No Colégio Estadual da Prata e no Colégio Estadual de Bodocongó, nos turnos manhã e tarde.

<sup>31</sup> Após as discussões, entendemos como eixo temático uma orientação para o saber que virá a ser produzido. E ficamos depois a pensar: não seria também o eixo temático mais uma consequência de nossa *busca pela ordem*, que aprisiona o conhecimento? A resposta está em Cf. DONATO, Eronides Câmara. *A Elaboração de Eixos Temáticos para o ensino de História: notas para uma alternativa Metodológica*, p. 12, quando a autora diz: “A elaboração de eixos não deve ser considerada como um modelo de ‘salvação’ para o ensino de História, mas como uma alternativa metodológica para relacionar ou diluir os conhecimentos considerados teóricos com aqueles considerados práticos.” (Grifos nossos).

<sup>32</sup> A referida disciplina também foi ministrada pela mesma professora da Prática de Ensino.

<sup>33</sup> Cf. Entrevista de Jorge Larrosa para Alfredo Veiga-Neto em julho de 1995. In **Caminhos Investigativos**. Novos Olhares na pesquisa em educação. Org. Mariza Vorraber Costa; colaborador: Alfredo Veiga-Neto et al. Porto Alegre: Mediação, 1996. p. 134.

que cursamos, e mais, a distância entre a teoria e a prática agora nos revirava a identidade de aluna compromissada com o curso.

Mas voltando ao eixo temático e as sensações que este nos causou, diríamos que o primeiro impacto foi substituído pela imensa vontade de conhecer aquele novo que se apresentava a nós, para nos apropriarmos desse novo, que nos passou, e fazemos de nossa vida algo melhor. Portanto, não nos aproximamos desse saber no mesmo sentido em que nos comportamos com os “anormais”, como menciona Veiga-Neto: “*A inclusão pode ser vista como o primeiro passo numa operação de ordenamento, pois é preciso a aproximação com o outro, para que se dê um primeiro (re) conhecimento, para que se estabeleça algum saber...detectada a diferença, se estabelece um estranhamento... uma ordem que se realiza pelas operações de aproximação»conhecimento»estranhamento...*”<sup>34</sup>. O eixo temático veio nos orientar e ser uma bússola nas nossas novas escolhas: não apenas dar uma aula usando livros didáticos, mas a partir de nossa prática em sala de aula, tentarmos discutir algo que transpasse nossos alunos, levando-os a se libertar da leitura como informação, e tentando perceber que a divisão dos períodos históricos cristalizados ao longo dos anos, está marcada por interesses e não é algo tão ordenado como aparenta. Todo caos que antes nos envolvia não cessou, e nos levou a tentar fazer dos nossos seminários uma desconstrução do Período Moderno enquanto lugar em que se iluminaram as mentes e a partir daí a ciência e a razão traria a felicidade para os homens, sendo uma das maiores dificuldades nos seminários a de colocar em prática a idéia de desconstruir o lugar de poder da ciência e seus representantes em sala de aula, as narrativas do livro didático e do professor, enquanto detentores de todas as verdades<sup>35</sup>. A maioria de nós não conseguiu se libertar do livro didático, e sentimos um embaraço tremendo ao tentar fugir do já estabelecido. Estávamos diante do *mal-estar* de tentarmos ser diferentes do que em geral os alunos vêem em sala de aula, estávamos diante do *mal-estar* de não sabermos como

<sup>34</sup> Cf. VEIGA-NETO, Alfredo J. *Incluir para Excluir*. In. Idem Nota 22, p. 113.

<sup>35</sup> Para uma melhor discussão da idéia de Ciência enquanto verdade absoluta ver: MACHADO, Roberto. *Ciência e Saber: A trajetória da arqueologia de Michel Foucault*. 2ª ed. Rio de Janeiro: Graal. 1981. p. 32, quando ele discute a afirmação de Bachelard: “*A temporalidade da ciência é um crescimento do número das verdades, um aprofundamento da coerência das verdades*”. Ou seja, a ciência jamais erra, ela progride.

nos sentiríamos numa Prática de Ensino diferente de todas as outras e se causaríamos *mal-estar* naqueles que nos assistiriam.

O Tema do nosso seminário foi Cultura e Mentalidade do Período Moderno e o Eixo Temático **“Emergência da Razão: Continuidades e Descontinuidades e a idéia de felicidade no Período Moderno”**. Durante todas as aulas tentamos nos orientar pelas seguintes indagações: Será que o uso da razão nos fez conseguir o progresso e a felicidade? Como trabalhar com os eventos do Período Moderno que estão presentes nos livros didáticos a partir de tal eixo?

Após a definição do eixo temático, o grupo passou a se reunir para, baseados em alguns livros didáticos<sup>36</sup>, dividirmos os conteúdos referentes ao Período Moderno, tendo ficado quatro eventos para cada dia. A divisão foi feita da seguinte forma: no 1º seminário teríamos: **As Grandes Navegações, A Formação dos Estados Nacionais, O Renascimento e a Reforma Protestante**. No 2º seminário, tivemos: **A Colonização Espanhola, A Colonização Portuguesa, A Colonização Inglesa e o Absolutismo Monárquico**. E na última terça-feira, apresentamos: **O Iluminismo, A Revolução Inglesa, A Revolução Industrial e A Independência dos Estados Unidos**.

Os eventos acima destacados foram aqueles sobre os quais nós nos debruçamos. Hoje percebemos que poderíamos ter feito um trabalho melhor a partir do eixo temático, já que A Formação dos Estados Nacionais tenta demarcar as descontinuidades entre Idade Média e o Período Moderno de maneira muito clara no que se refere à política, a economia e a idéia de descentralização e centralização. Pensamos em trabalhar este evento no sentido de discutir até que ponto ‘as luzes’ que viriam com a centralização através dos Estados Nacionais conseguiram nos iluminar; até onde a idéia de nação e de pátria tem atendido às necessidades dos cidadãos. Neste primeiro seminário estávamos com o nervosismo a flor da pele, e definitivamente não conseguimos nos desvincular do livro didático e apenas apresentamos o que

---

<sup>36</sup> ARRUDA, José Jobson de A. & PILETTI, Nelson. *Toda a História. História Geral e História do Brasil*. São Paulo: Editora Ática, 1997. e MOTA, MYRIAM Becho & BRAICK, Patrícia Ramos. *História das Cavernas ao Terceiro Milênio*. Volume Único. 1ª edição. São Paulo: Editora Moderna, 2002.

tínhamos estudado. Não conseguimos correlacionar o eixo temático ao evento a ser discutido, nem tampouco trabalhar com o tema que propomos. Ao sairmos da sala, sentimos um desolamento intenso, algo bastante parecido com o que *mal-estar da civilização*<sup>37</sup>, pois mesmo depois de quatro anos de academia sentíamos-nos completamente vazios e incapazes, posto que, como afirma Birman ainda sobre esse mal-estar, o *eu estava em conflito*: acabara de descobrir que não conseguimos tornar práticas as idéias que nos seduziram.

Recorremos no dia seguinte às orientações da professora da disciplina, e de forma elucidativa começamos, juntos e com o livro didático em mãos, pensar na nossa segunda aula, que seria sobre o Absolutismo Monárquico. Começamos então a aprender a trabalhar com o eixo temático, e apresentamos o que foi, na nossa opinião, nossa melhor aula. Mesmo que tenhamos falado das monarquias inglesa e francesa, seus reis e rainhas, nos aproveitamos dos reis que são destacados para discutir a idéia de que a religião move e impulsiona os atos destes reis no período chamado 'das luzes', nos apropriamos de alguns eventos que são apontados em notas discretas nos livros didáticos, como a Noite de São Bartolomeu e os reis taumaturgos, para tentar entender que as 'trevas' não tinham cessado e que as 'luzes' não brilhavam para todos.

A última de nossas aulas foi realmente a última. Esta deveria ser a nossa melhor aula, pois estávamos sedentos, tínhamos entendido de forma interessante o trabalho com eixo temático. Mas o fato de alguns colegas ter extrapolado seu tempo de aula, fez com que o tempo para trabalharmos a Independência dos Estados Unidos ficasse reduzido. Mas ainda assim, discutimos o ideal de liberdade propagado pela primeira constituição democrática no sentido de que esta democracia não chegou a todos (os negros, por exemplo, foram excluídos até hoje deste projeto), como também o fato de que a Independência norte-americana deveria seguir de modelo para as Américas mas não para o mundo, porque mesmo tendo acontecido antes da Revolução Francesa, os livros didáticos apresentam este marco como apenas um ensaio das idéias que seriam desenvolvidas só na Revolução da França, "européia e berço da civilização".

---

<sup>37</sup> Cf. BIRMAN, Joel. *Subjetividade, contemporaneidade e educação*. In Nota 21.

Para finalizar, discutimos a proposta de CIDADANIA, presente na constituição e a falibilidade de tal idéia quando os nossos representantes, escolhidos democraticamente, não conseguem colocar em prática tais propostas. Lembramos então mais uma vez de Joel Birmam quando ele diz que a “educação, a psicanálise e a política são campos sociais marcados por práticas caracterizadas pelo *impossível*.”<sup>38</sup> (Grifos nossos) Terminamos nosso seminário com duas músicas: Felicidade (Tom Jobim e Vinicius de Moraes) e Balada do Louco (Rita Lee). Através da primeira canção tentamos discutir a idéia de que a felicidade é tão leve e tão móvel quanto a pluma, no sentido de que, desde sua existência, o homem tem buscado sua felicidade de várias maneiras, e fazemos juízo de valor sobre essa busca é não respeitarmos a imaginação e os sonhos do outro. Tentamos associar a segunda música com a primeira, trabalhando a idéia de que nós julgamos o outro a partir de nossos valores, e por isso mesmo, aqueles que não se aproximam do nosso ideal de ser humano e de felicidade é *louco*. Mas deixamos a mensagem de que por mais que sejamos qualificados de loucos, o que importa é sermos felizes respeitando as diferenças e os sonhos do outro.

Terminadas essas considerações sobre a experiência do nosso seminário, queríamos aqui destacar outras questões que nos incomodaram. Quando trabalhávamos com o “Quarteto em H”, costumávamos discutir todos os rumos dos trabalhos, estudarmos juntos para podermos auxiliar uns aos outros. Com esse novo grupo, as dificuldades em se encontrar foram inúmeras, além de alguns membros terem optado por se prepararem individualmente. Além disso, à medida que fomos chegando ao final da disciplina, houve um esvaziamento dos alunos. Poucos foram os que compareceram as discussões do planejamento e aos seminários do III Módulo. E aí retomamos a experiência da disciplina Tópicos Especiais em História com a mesma professora da Prática de Ensino, que deixou algo muito instrutivo para nossa formação: são mais de 200 anos de educação pautada no modelo disciplinador, e parece que quando encontramos *algo sob o sol*, não acreditamos.

Mesmo com as dificuldades, a experiência foi bastante válida, e as leituras que fizemos nos transpassaram e tentamos praticar em sala de aula

---

<sup>38</sup> Cf. BIRMAM, Joel. *Subjetividade, contemporaneidade e educação*. Idem Nota 21. p. 13.

algo diferente de repassar verdades. E disso tudo, o que temos em nós é que verdades foram feitas para serem desmanteladas porque até então, como sugere Veiga-Neto, "... as possibilidades de progresso material criadas pela ciência e pela tecnologia trouxeram, como contrapartida, a degradação da qualidade de vida...além disso, as promessas feitas pelo Iluminismo – de emancipação e liberdade social e política como resultados do uso da razão – mais do que nunca têm se mostrado distante"<sup>39</sup>.

Para nós, a Prática de Ensino foi uma *História de Ensinar e Aprender* não apenas por ter adquirido conhecimentos novos, mas também pela possibilidade de ser diferentes mesmo que desmantelemos a ordem, nos coloquemos no caos: quando usarmos o eixo temático como proposta metodológica e pudemos fazer várias narrativas sobre o outro, diferente da que está nos livros didáticos, trabalhando com o lugar da ciência no nosso discurso, com idéia de que a racionalidade nos levaria à felicidade e ao progresso, com a idéia de que a valorização racionalidade tem produzido e reproduzido práticas de exclusão, de preconceito, de inferiorização, tem produzido *mal-estar* naqueles que não são caracterizados de 'normais'.

Nossa Prática de Ensino pode nos permitir, a partir da experiência com o eixo temático, que as várias narrativas sobre o outro que fazemos em sala de aula podem ser modificadas e portanto colocamos em "check" a **verdade** do discurso da História, apontando a multiplicidade de identidades que poderemos construir em nossas aulas, dependendo do eixo que escolhemos: uma *História de Ensinar e Aprender* por nos dar a possibilidade de pensarmos nas subjetividades dos nossos alunos nomeados de 'normais' e também 'anormais'. Os eixos nos possibilitaram perceber que as narrativas que construímos em sala de aula podem nos levar a contribuir para que o *mal-estar* do homem e da mulher do século XXI perdurem por um tempo maior, mas que também podemos contribuir para que esse *mal-estar* seja discutido a partir do momento que nos direcionamos para a idéia da construção lingüística das identidades e da volatilidade das subjetividades.

<sup>39</sup> Cf. VEIGA-NETO, Alfredo J. *Michel Foucault e a Educação: há algo de novo sob o sol?* In. *Crítica Pós-estruturalista e Educação*. Veiga-Neto, Alfredo. (org) et al. Porto Alegre: Salina, 1995. pp. 09.

Quando deparamos com oportunidades de discutirmos conceitos como *exclusão, anormalidade, diferença, identidade...* Mas não nos dispusemos a discutir esses conceitos e optamos por nos omitir e ainda silenciar qualquer aluno que sugira tal discussão ou nos faça “perguntas embaraçosas”: então nem aprendemos e nem ensinamos, já que não nos apropriamos da história para tentar pensar sobre a violência que temos causado ao pensamento dos nossos alunos, os aprisionando em provas, exercícios de avaliação, com respostas prontas ou que necessitam de um sentido. Acreditamos que ser educador (a) é antes de qualquer coisa ou de tudo, uma *História de Ensinar e Aprender*, que nos exige, como diz Foucault, “revoluções diárias”, em que a cada dia percebemos que *há algo de novo sob o sol*; é uma *História de Ensinar e Aprender* porque todo tempo muda, e se não mudamos nós, muda aquilo que nossos alunos buscam, aquilo que lhes chama a atenção, aquilo que lhes dar prazer, aquilo que diminua seu *mal-estar...* ✱

Todas as vozes que estavam a se direcionar para nós nesta disciplina, nos deixaram algo: com outras cores, com novos brilhos, com novos tons degustamos a vida. E estamos tentando, diariamente, não nos omitir nem silenciar... mas aprender e ensinar...

## O lugar do outro na escola: exclusão silenciosa e silenciada

“...tais políticas de inclusão... tem enfrentado várias dificuldades. De um lado elas tem esbarrado na resistência de muitos educadores conservadores. De outro lado, elas tem enfrentado dificuldades de ordem epistemológica ou mesmo prática, seja quando pretendem tratar de modo generalizante e indiferenciado as inúmeras identidades culturais que “povoam” aquilo que se costuma denominar de “todo social”, seja quando não levam em consideração que tais identidades culturais tem suas raízes em camadas muito mais profundas do que fazem crer aqueles discursos progressistas mais simplificadores, que costumam ver o mundo sempre a partir da famosa dicotomia dominadores-dominados, exploradores-explorados.”<sup>40</sup>

Que lugar ocupamos no discurso da escola? Qual o lugar que alunos e professores ocupam no discurso da escola? Pretendemos refletir nesse capítulo sobre as práticas culturais e os procedimentos de exclusão, nos detendo mais especificamente sobre um lócus considerado privilegiado, “*onde se dá de forma mais coesa, mais profunda e mais duradoura a conexão entre poder e saber na modernidade*”<sup>41</sup>: a escola. Desde já, esclarecemos que o motivo de nos debruçarmos sobre tal temática está vinculado ao fato de termos, entre nossos alunos, aqueles que são considerados nos discursos pedagógicos como “*anormais*”<sup>42</sup>. Citamos como exemplo das escolas nas quais

<sup>40</sup> Cf. VEIGA-NETO, Alfredo J. *Incluir para Excluir*. In. Idem Nota 22, p. 113.

<sup>41</sup> Cf. VEIGA-NETO, Alfredo J. *Incluir para Excluir*. IN. Idem Nota 22, p. 109.

<sup>42</sup> Falamos de *anormais* no mesmo sentido apresentado por Alfredo Veiga-Neto no seu texto *Incluir para Excluir*, Idem Nota 6, p. 105. Os *anormais*, segundo Veiga, seriam: os *sindrômicos*, deficientes, monstros e psicopatas (em todas as suas variadas tipologias), os surdos, os cegos,

trabalhamos, a aluna, Ana Rogéria, 'portadora' da Síndrome de Dawn e Priscyla, que experimentou cocaína aos 13 anos e é usuária até hoje. Subjetividades que não respondem aquelas nomeadas como 'normais', e que portanto causam e sentem *mal-estar*.

A partir dos escritos foucaultianos, pudemos perceber que a identidade de "anormal" também é uma construção discursiva e histórica, sendo estes a culminância, no século XIX, de três figuras que estiveram presentes nos discursos desde o século XVII e XVIII; tais figuras seriam: o monstro humano, que viola as leis jurídicas e naturais e tem como referência para defini-lo a Justiça. Esses seriam aqueles que nascem com alguma parte do corpo modificada, colocando-o contra a natureza, embora faça parte da natureza, e por isso deixa a justiça sem saber como agir, já que ele é ao mesmo tempo natural e vai de encontro às leis da natureza. O indivíduo a ser corrigido, que é de difícil determinação porque a escola, a religião e a família não conseguem enquadrá-lo. Ao contrário do monstro, essa figura é recorrente e incorrigível. Suas referências estão na família e nos entornos desta. E os masturbadores, que seria um segredo universal, onde todos fazem, sabem que todos fazem, mas ninguém comenta. Essa figura será culpada pela existência dos monstros humanos, e será colocada como a raiz de todos os problemas sociais. A punição para esta figura muda ao longo da história, e seu referente é a família, o quarto, a cama.<sup>43</sup> Portanto, o que hoje classificamos de "anormais", faz parte de uma construção discursiva que se reelaborou ao longo do tempo e que qualifica o outro de várias maneiras. De modo que a 'anormalidade' não é uma condição natural ou simplesmente biológica, mas histórica.

Na nossa prática cotidiana, em sala de aula com os nossos alunos ou em qualquer outro lugar, não percebíamos com tanta clareza o poder das palavras, do discurso, a sua capacidade de construção de identidades e subjetividades. Mais especificamente, não percebíamos a importância do ofício de educador no sentido de na maioria das vezes, ratificar os lugares estabelecidos da diferença associando-a a desigualdade. Em sua aula

---

*os aleijados, os rebeldes, os pouco inteligentes, os estranhos, os GLS, os "outros", os miseráveis, o refugio enfim.*

<sup>43</sup> Cf. FOUCAULT, Michel. *Os Anormais*. Curso no Collège de France (1974-1975). Trad. Eduardo Brandão. Coleção Trópicos. São Paulo: Martins, 2001.p. 69-334.

inaugurai intitulada *A Ordem do Discurso*<sup>44</sup>, Michel Foucault nos chama a atenção para os procedimentos internos e externos de controle do discurso, atentando para o poder deste discurso quando o mesmo exclui, rejeita, define o que seria verdadeiro ou falso e o que pode ser ou não dito, ao exigir provas para se legitimar como confiável, ao ter a força de dizer (comentário) o que 'ficou' oculto num texto matriz. Pensemos então na relação professor-aluno, professor-escola, aluno-aluno, aluno-escola: todos esses procedimentos são aplicados, de forma natural e silenciosa, como algo dado e inquestionável.

Em nossa época, os discursos sociais têm se revestido "*com novas palavras, se disfarçam com véus democráticos e se acomodam sem conflitos às intenções dos enunciados do momento*".<sup>45</sup> Portanto, o que vemos freqüentemente são discursos que apelam e sugerem o Multiculturalismo, o respeito ao outro, a tolerância ao diferente; políticas e instituições lutando pela inclusão dos seus membros "diferentes" nos vários setores da sociedade; projetos de lei que asseguram a participação de um determinado segmento social nas universidades e em concursos, ou que assegure o casamento dos que têm preferência sexual considerada 'diferente' por não ser a definida e aceita como "correta"; e propagandas que falam sobre preconceito. Mas, será que todo este 'esforço' tem como propósito pensar o lugar em que o "outro" foi colocado e é colocado nos discursos da sociedade? Pensar sobre a sua representação, as definições que são dadas aos que não correspondem ao modelo ideal e perfeito de ser humano, de cidadão, de homem, de mulher? Pensar nas *inúmeras identidades culturais que "povoam" aquilo que se costuma denominar de "todo social"?*

A partir das leituras do texto de Duschatzky e Skliar, foi possível perceber as várias formas como a diversidade foi anunciada. A primeira delas seria "*O outro como fonte de todo o mal*", a segunda seria "*O outro como sujeito pleno de um grupo cultural*", e a terceira seria "*O outro como alguém a tolerar*". Na primeira definição temos o "outro", o diferente, como responsável por todas as desgraças; aqui o outro é colocado como alguém que precisa de

<sup>44</sup> FOUCAULT, Michel. *A Ordem do Discurso*. Aula inaugural do Collège de France, pronunciada em 02 de Dezembro de 1976. Trad. Laura Fraga de Almeida Sampaio. São Paulo: Edições Loyola, 1996.

<sup>45</sup> Cf. DUSCHATZKY, Silvia & SKLIAR, Carlos. *O no me dos outros. Narrando a alteridade na cultura e na educação*. In. Idem Nota 22, p. 119.

tradução, mecanismo este que manipula o texto desses outros e se baseia na lógica inventada e bastante utilizada pela Modernidade, que é a lógica binária, “a partir da qual denominou de diferentes modos o componente negativo da relação cultural: marginal, indigente, louco, homossexual, drogado, estrangeiro, etc”<sup>46</sup>, sem permitir uma hibridização entre as identidades: ou se é um ou se é ‘outro’, e sendo o outro, seu lugar é o da exclusão. Na segunda definição, temos o mito da *consciência cultural*, como se as culturas representassem sociedades homogêneas de crenças e de estilos de vida: cada cultura tem harmonia e equilíbrio. Nós temos o Multiculturalismo propondo abarcar as diversidades, entretanto, sob tal ‘máscara’ nós temos ainda uma cultura oficial que faz das demais apenas agregações.

Os programas de educação multicultural operam a partir de dois mecanismos: a idéia de *respeito* e a idéia de *integração* na cultura que se considera oficial, o que na prática seria apenas uma *reflexão sobre a presença das minorias nas escolas... sem nenhuma alusão à desigualdade*.<sup>47</sup>

Na terceira descrição, temos duas formas de tolerância: a *assimilação individual* e o *reconhecimento do grupo*: tolera-se um indivíduo porque ele foi reconhecido por um certo grupo ou o tolera porque ele faz parte de um determinado grupo. Temos aqui um problema, pois a tolerância “*não põe em questão um modelo social de exclusão; quando muito, ela trata de ampliar as regras de urbanidade com a recomendação de tolerar o que é perturbador... tem uma grande familiaridade com a indiferença*.”<sup>48</sup>

Em nenhuma das descrições o “outro” é apresentado como imprescindível à sociedade, mas como um incômodo, algo que deve ser extirpado, excluído, descrito, tolerado, posto que causa *mal-estar*. Chegou-se a um esfacelamento tal do sujeito e de suas identidades cristalizadas sob o nome de cultura nacional, que para o Multiculturalismo não respeitar a multiplicidade de sujeitos, é estar fora de moda, é ser um “*démodé*”... Entretanto, como Veiga-Neto chama a atenção: “... Assim, o caos é a condição necessária à ordem, essa só é ela mesma, isso é, só se identifica com ela mesma se for colocada

<sup>46</sup> Cf. DUSCHATZKY, Silvia & SKLIAR, Carlos. *O no me dos outros. Narrando a alteridade na cultura e na educação*. In. Idem Nota 22, p. 121-126.

<sup>47</sup> Cf. Nota 30, p. 127-134.

<sup>48</sup> Cf. Nota 30, p. 134-137.

frente a frente com o seu outro, que é o caos.”<sup>49</sup> Portanto, quando incluímos os “anormais” no nosso sistema educacional, além de estarmos ‘dando a nossa contribuição social’ para aqueles que *lamentavelmente* não fazem parte de “anormalidade”, estamos ainda ‘respeitando’ a diferença. Todavia, estamos também ratificando o lugar dos “anormais”: é possível saber que os outros alunos são “normais” porque há “anormais” convivendo entre eles.

As atitudes para sacralizar as diferenças enquanto desigualdades são variadas, por exemplo, quando convidamos um psicólogo para fazer uma palestra para alunos considerados ‘normais’, geralmente fazemos em horários em que o aluno ‘especial’ não está na escola. Isso pode contribuir para produzir subjetividades sobre o outro, o qual é sempre visto como “diferente”, e o fato dele está ali é porque se sobressai dos seus pares, é ‘menos diferente’, e deve ser respeitado.

São discursos que defendem uma atenção especial ao “anormal” no sentido de exagerar nos cuidados e nas tolerâncias para não desestimulá-lo na busca pela ‘inclusão’. É um Aleria aos demais alunos com as formas de brincadeiras e de relação que poderão ter com aquele aluno ‘especial’. A coordenação da escola decide, em geral, que o aluno ‘especial’ terá mais tempo que os demais para fazer as avaliações e as atividades. Na reunião do Conselho de Classe<sup>50</sup> ao final do ano letivo, ela afirmar “Não vamos reprová-la, ela tem problemas, é especial, não é tão normal.”

Estamos nos referindo a nossa aluna Ana Rogéria dos Santos, 22 anos, que é nossa aluna desde 2002 e é ‘portadora’ da Síndrome de Dawn. Ela está cursando a 6ª série no Colégio São José, e continua freqüentando aulas na APAE uma vez por semana, além das demais atividades da Associação. Segundo a genealogia das anomalias feita por Foucault, Ana seria o *monstro* humano, e por isso nos causa *mal-estar*, já que viola as leis naturais e jurídicas, ma que “não tem culpa de ter nascido assim”, por isso não sabemos como agir com ela, já que não podemos punir mas ela também não se enquadra no que classificamos de ‘normal’.

melhor a opusculo da direção

<sup>49</sup> Cf. VEIGA-NETO, Alfredo J. *Incluir para Excluir*. In. Idem Nota 22, p. 112.

<sup>50</sup> A reunião do Conselho de Classe é feita nas escolas ao final do ano letivo, com a presença da direção, coordenação e professores para decidir quais os alunos que terão a chance de fazer outra prova Final para tentar a aprovação. Em algumas escolas a prova não chega a ser feita, e a nota que o aluno precisava é colocada no diário de classe.

Chamou-nos a atenção e queríamos falar um pouco sobre a sigla da associação que se destina a trabalhar com os portadores da Síndrome de Dawn, que significa Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais. Segundo o dicionário Aurélio (Século XXI), EXCEPCIONAL é:

1. *Em que há, ou que constitui ou envolve exceção;* 2. *Que goza de exceção; privilegiado;* 3. *Excêntrico, extravagante.* 4. *Exceiente; incomum; extraordinário. E na Medicina, diz-se do indivíduo que tem **deficiência mental** (índice de inteligência significativamente abaixo do normal), **deficiência física** (mutilação, deformação, paralisia, etc.), ou **deficiência sensorial** (cegueira, surdez, etc.), e, por isso, **incapacitado de participar em termos de igualdade do exercício de atividades normais.** Portador de necessidades especiais; anormal. (Grifos nossos).*

Como percebemos o portador de Síndrome de Dawn? Como privilegiado, excelente? Como um deficiente, um anormal? Ou como um excêntrico, um extravagante? As ambigüidades do termo EXCEPCIONAL se traduzem nas nossas práticas cotidianas para com as pessoas que são portadoras de tal síndrome.

Ao mesmo tempo em que aplaudimos, que elogiamos, que apoiamos àqueles que conseguem se 'reintegrar' na sociedade, o qualificamos de "mongol"<sup>51</sup> num tom por demais pejorativo, desconfiamos das suas capacidades, nos espantamos quando realiza alguma ação próxima dos padrões ('normais') e tratamos de recompensá-los logo que agem de forma próxima ao que está estabelecido como 'atitudes normais'. Se tivermos um aluno, um conhecido, um parente, se encontramos com um 'mongol', logo tratamos de apontar, de especular, de observar para recolher o máximo de informações possíveis e divulgá-las para os que estão próximos a nós. Como afirma Veiga-Neto, *pois é preciso a aproximação com o outro, para que se dê um primeiro (re) conhecimento, para que se estabeleça algum saber...detectada a diferença, se estabelece um estranhamento... uma ordem*

<sup>51</sup> Pensamos que tal codinome seja usado devido ao fato das pessoas nascidas na Mongólia (mongóis), região asiática terem os olhos 'apertados', ou como se diz costumeiramente 'puxados', característica também encontrada nos portadores da Síndrome de Dawn. Ainda pensamos na possibilidade de que os mongóis são orientais, e como nos aponta Said, estes são descritos pelos ocidentais como exóticos, excêntricos, mas antes inferiores e atrasados, já que não se enquadram no modelo de sociedade concebido pelos ocidentais. Cf. SAID, Eduard W. **O Orientalismo: O Oriente como uma invenção do Ocidente.** São Paulo: Companhia das Letras. 1998.

que se realiza pelas operações de aproximação»conhecimento»estranhamento...

O indivíduo 'excepcional excêntrico, extravagante' só se transforma em 'indivíduo excepcional, excelente, privilegiado', a partir do momento que ele se desprende de suas subjetividades, que ele se desamarra de seu estado de caos, e se aproxima do que se estabeleceu como "normalidade". E na escola, a cada atividade, a cada reunião, a cada entrega de notas, o lugar do exótico se confunde com o lugar de excelente, com o lugar de deficiente. O *mal-estar* só cessa para professores, colegas, coordenação e pais, quando o 'anormal' se parece com o 'normal'.

Outra experiência que queríamos compartilhar, está relacionada a alguns comportamentos e alguns discursos que passamos a observar após pedirmos para os alunos da 6ª série D, do turno vespertino, redigirem uma redação contando uma história na qual foram personagens principais.<sup>52</sup> Ao lermos as redações, nos deparamos com uma história singular: Priscyla Santos, hoje com 16 anos, nos contou como foi a sua primeira experiência com a cocaína (aos 13 anos), a reação da sua família, dos amigos e das pessoas da sua escola. Começamos então a observar a relação dos demais alunos com a referida aluna e os comentários na sala dos professores referentes a 6ª série D, não no sentido de *estranhamento*, mas no sentido de não silenciarmos e discutirmos em sala temas e assuntos que pudessem nos ajudar a levar para os alunos as questões relacionadas a preconceito, as causas da dependência, e suas seqüelas.

Falar em drogas, nessa turma é motivo de silêncio, de seriedade, de rostos apáticos (ou aparentemente apáticos). Lembramos então, quando no início do texto falamos das formas como a diversidade foi anunciada e uma delas é "O outro como alguém a tolerar"; lembremos ainda que na genealogia das anomalias, Priscyla seria *um indivíduo a ser corrigido*.

Notamos que a aluna já havia construído o seu lugar enquanto indivíduo que é diferente mas que EXIGE respeito, pelo fato de suas relações se restringirem a apenas duas alunas, entre mais de 37 alunos, e nenhum deles se referir a sua relação com a cocaína. É preciso tolerar porque senão "na

<sup>52</sup> Nos referimos a Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio Prof. Antônio Oliveira, no bairro Santa Rosa, Campina Grande-PB.

saída eu te pego”; é preciso tolerar porque não “respeitar” a diferença seria estar fora de moda, ser um “démodé”. É preciso tolerar, como nos avisava uma outra professora dessa turma, porque “ela é fraca, mas é esforçada. Tadinha, se rendeu ao vício”.

A aluna nos escreveu três vezes. No primeiro texto nos falou de como conheceu a cocaína, que quase mata seu irmão por causa da droga, que sofreu rejeição dos amigos e brigou com todos. No segundo texto, se referiu à reação de suas duas melhores amigas e da dificuldade em contar para elas que usava drogas, e a indiferença de algumas pessoas que sabem mas não comentam com ela. No terceiro texto, falou sobre sua postura, seus sentimentos e mais uma vez ratificou a sensação de culpa expressa nos dois textos anteriores.

Ficamos a pensar o quanto estamos despreparados para conviver com a diferença e o quanto somos violentos com ‘os diferentes’ ao tratá-los e percebê-los como ‘desiguais’. Como nossas narrativas em sala de aula só intensificam o *mal-estar*, ao invés de discuti-lo. É muito mais cômodo a omissão ou, como menciona Priscyla, os ‘carões’, seja da escola, dos professores, dos amigos, da família, dos colegas. Em vários instantes do seu texto, a aluna se justifica<sup>53</sup> e se coloca no lugar de ‘outro’ que é tolerado, que é ouvido mas depois reclamado: “...eu não imaginava que ele ia ficar daquele jeito depois do susto veio os carões...” “...tem umas pessoas que sabem mas não comentam comigo, mas tem outras que só sabe reclamar, ficar em cima...” e termina seu texto com a frase: “Bem, esses são meus sentimentos se você achou pouco então já deu pra perceber que não me resta quase nada!”<sup>54</sup> Lembramos o *vazio*, o *desalento*, as novas formas de *mal-estar na pós-modernidade* discutidos por Birmam<sup>55</sup>, e a idéia de *ser alguém que se droga*, ser o lado negativo<sup>56</sup> da relação cultural na escola que frequenta, entre as amigas que possui, para as pessoas que convive. E em larga medida ninguém, ou poucas pessoas, se dispõem a dialogar sobre o assunto, não só sobre as

<sup>53</sup> Cf. Anexo Texto nº II, de PRISCYLA SANTOS.

<sup>54</sup> Cf Anexo Texto nº III, de PRISCYLA SANTOS. Optamos por preservar a escrita integral da aluna.

<sup>55</sup> Cf. BIRMAN, Joel. *Subjetividade, contemporaneidade e educação*. In. Idem ibidem Nota 21 p. 25-27.

<sup>56</sup> Cf. Cf. DUSCHATZKY, Sílvia & SKLIAR, Carlos. *O no me dos outros. Narrando a alteridade na cultura e na educação*. In. Idem ibidem Nota 22. p. 121-126.

conseqüências do uso das drogas, mas das suas possíveis causas e dos sentimentos daqueles que usam entorpecentes. Só pensamos no *mal-estar* que os definidos como 'anormais' nos causam, mas pouco pensamos no quanto o nosso discurso de 'educadores (as)' intensifica a sensação de culpa, de 'anormal', de erro, e causa *mal-estar* em nossos alunos.

A partir desses dois exemplos do *mal-estar da civilização*, percebemos que a escola, de forma silenciosa e silenciada pelos que a compõem, é o lócus onde a desigualdade é ratificada sob a máscara da tolerância e do respeito. É possível fazer uma educação onde se pense em não ser tolerante com as políticas governamentais que prezam e buscam a ordem desse caos que é o mundo, é possível educar com a participação de todos e discutindo o lugar do respeito que dizemos ter ao "outro", quando acrescentamos sempre ao final da nossa fala: "A vida é dele(a), não sendo eu, os outros são os outros"; ou ainda: "Coitada (o), ela (e) não tem culpa de ser assim."<sup>57</sup> Portanto, ser diferente é um PROBLEMA DE QUEM É DIFERENTE, aceitá-lo é nossa obrigação, não porque o respeitamos, mas porque se não fizermos assim deixaremos de conviver com a maior parte da sociedade; não o aceitamos porque o percebemos como igual a nós, mas porque o 'outro' é digno de nossa piedade e compaixão.

Uma sensação de angústia nos preenche quando estamos a pensar sobre tudo isso que acabamos de comentar... A única pergunta que temos nos feito a cada novo contato com nossos alunos é: - Qual a contribuição do curso de História da UFCG para a vida dos seus discentes, enquanto indivíduos e profissionais? No que o curso tem nos ajudado para podermos desconstruir e discutir o lugar das diferenças ao invés de ratificá-las?! O que o curso tem feito, e o que nós temos feito para resolvermos nosso *mal-estar*?

É inegável que temos professores excelentes, mas poucos, raros, são os que têm se preocupado com leitura que nos transpassem e que nos façam repensar o nosso lugar no discurso escolar, no discurso da sociedade; poucos são os planos de curso que objetivam PENSAR acerca do discurso que reafirma o lugar de 'anormal', de 'diferente', no sentido de retirar o sabor

*Nota sobre o texto de Foucault "Leiferença" e Foucault*

<sup>57</sup> Lembramos de Foucault quando chama a atenção para os monstros humanos, que eram tolerados por "já terem nascido assim". Cf. FOUCAULT, Michel. *Os Anormais*. Curso no Collège de France (1974-1975). In *Idem ibidem*. p. 24.

amargo 'da desigualdade' com que sempre temperamos nossas frases ao falarmos sobre os que não se enquadram na 'anormalidade'. ↴

A experiência informativa que recebemos na academia só vem reafirmar os lugares propostos pelo binarismo, não nos fazendo pensar que as identidades estão cada vez mais pluralizadas e que a própria idéia de sujeito é histórica. Por não tentar ao menos discutir tais possibilidades é que, parafraseando Corazza, sobre o gaguejar da Escola, ela afirma: *"Este seu 'embaraço fônico' manifesta-se em três práticas lingüísticas, inter-relacionadas. A primeira refere-se à condição de que a Escola é 'monoglota': ela fala apenas 'a sua', não consegue falar outras línguas. A segunda prática manifesta-se nas situações, em que, posta diante de uma língua 'desconhecida', a Escola tartamudeia, hesita. A terceira é a de só 'escutar' aquilo que integra o seu sistema 'linguajeiro'.*<sup>58</sup>

Assim também percebemos a academia hoje. Estamos terminando nosso curso e poucas são as 'disciplinas' que permitem uma linguagem diferente da considerada acadêmica; poucos são os esforços para mudar esse saber informativo, que não se deixa seduzir pela experiência dos componentes da instituição e nem acredita na capacidade de reflexão ou invenção dos mesmos<sup>59</sup>.

Ao menos temos alguns poucos professores que nos dão essa nova possibilidade e certamente nos tocam, nos passam e transformam suas chamadas 'disciplinas' em oportunidades de reflexão, de sedução, de escolha, de produção, de partilha de experiência; transformam suas disciplinas numa *história de ensinar e aprender* porque não *silenciam nossos lugares e as discussões e propostas para transformações*, nos permitindo assim uma viagem insólita entre *a tragédia e a reinvenção*, já que interagem com nossas experiências e nos permitem construir ou diluir as mais variadas figuras. E são essas experiências que estamos tentando usar em sala de aula, no sentido de não transferir o silêncio de quase todos os nossos anos de Escola para os nossos alunos.

<sup>58</sup> CORAZZA, Sandra Mara. *O que faz gaguejar a linguagem da escola*. In **Linguagem, espaços e tempos de ensinar e aprender**. Encontro Nacional de Prática de Ensino. Rio de Janeiro: DP & A., 2001. p. 98.

<sup>59</sup> Relembramos do descaso com o Projeto Pedagógico do curso e os comentários nas reuniões para discussão do mesmo, onde a proposta de mudança em alguns momentos foi ironizada por alguns que se dizem sabedores das mais variadas e profundas teorias.

## Considerações finais

*“Sempre chega a hora da solidão. Sempre chega a hora de arrumar o armário. Sempre chega a hora do poeta a plêiade. Sempre chega a hora em que o camelo tem sede. O tempo passa e engraxa a gatura do sapato. Na pressa a gente nem nota que a Lua muda de formato...”<sup>60</sup>*

Ana Carolina

Chega a hora da solidão... do poeta a plêiade... De nos despedirmos dos nossos escritos e dividí-los com todos os outros que com eles se relacionarão. Chegou a hora de nos reunirmos com outros poetas da história e fazermos do que antes era só nosso, um caleidoscópio que terá as cores dos nossos <sup>os</sup> espectadores.

Com nossos escritos, não queríamos aprisionar idéias, mas apontar experiências que poderão estimular uma prática em sala de aula que busque não silenciar e ratificar a desigualdade.

Mesmo com dificuldades, com empecilhos, estamos começando a sentir que estamos dando contribuições para fazer das nossas aulas uma possibilidade de discussão sobre os lugares sociais estabelecidos nos discursos sobre os que são nomeados ‘anormais’, dos assim percebidos como ‘refugo’ social; como também uma discussão sobre o lugar o do ‘normal’ no discurso social. Pensar sobre as identidades que nossas narrativas criam para nós e que nos aprisionam: ser professor (a), ser filha (o), ser pai, ser mãe, ser namorada (o), ser aluna (o), ser racional, ser solidária (o), ser patriota, ser honesta (o), ser cidadã (ão), ser trabalhador (a), ser perfeita (o), etc. Pensar em todas as exigências que acompanham todas estas nomenclaturas e na impossibilidade de atender a essas exigências porque estamos em contato

<sup>60</sup> Música *O Averso dos Ponteiros*. CD Ana, Rita, Joana, Iracema e Carolina. Ana Carolina. BMG, 2002.

constante com novas e variadas sensibilidades, porque somos seduzidos sempre pelo charme das inúmeras subjetividades que acenam para nós ou nos atrai pela discrição; pensar que o conflito, que o *mal-estar* que sentimos, ou que nossos alunos sentem, está relacionado a idéia cartesiana de Descartes do indivíduo uno, centrado, racional, associada a idéia iluminista de que só através da razão é possível chegarmos à felicidade, mas numa felicidade que não é pensada para o INDIVÍDUO, e sim para uma nação homogênea.

Sentir nossos alunos enquanto possuidores de subjetividades que se movimentam e se transformam incessantemente, tem nos ajudado a ter uma relação com os mesmos que tem extrapolado os vínculos da relação professor-aluno.

Não é tentativa fácil, até porque, como lembra Corazza, a nossa escola gagueja porque segue parâmetros sensíveis às necessidades do século XIX. Tentar ser diferente, requer algo da subjetividade de artista, sermos sensíveis aos caminhos para onde se direcionam os materiais culturais, como também coragem, porque iremos experimentar a resistência dos colegas de trabalho, da direção da escola e dos próprios alunos. Mas é possível! E cabe aos cursos de licenciatura iniciarem uma revisão nas suas 'grades curriculares' no sentido de oferecer oportunidades para que sejam "formados" profissionais com sensibilidades para as várias subjetividades que temos contato na sala de aula, indivíduos com possibilidades de pensar sobre a relação ensino-aprendizagem, enquanto uma relação construída diariamente; e cabe a nós, enquanto essas reformulações acadêmicas não chegam, nos dispormos para fazer da nossa finitude um motivo a mais para que possamos contribuir em dismantelar a idéia de que a desigualdade aí está porque sempre existiu.

Podemos *engraxar a gatura do sapato* e fazê-lo ter novas cores, novo brilho: podemos fazer de nossas aulas algo diferente do que estamos acostumados ou somos forçados a fazer; podemos tentar não nos deixarmos<sup>?</sup> envolver pela pressa da vida cotidiana, e degustarmos as belezas que sempre estão querendo seduzir nossos olhares; observar as luas e as paisagens que se desenham a cada contato com o outro, esse outro que não mais veremos como negativo, mas sim como uma possibilidade de nos levar a construir novas figuras ou diluir as surgidas anteriormente, esse outro que pode nos levar a felicidade...

É chegada a hora de pensarmos em fazermos da nossa finitude a causa de uma vida mais colorida e significativa para nós e para os que conosco convivem, no sentido de evitar que em algum dia percebamos que "morremos pelo medo de morrer"<sup>61</sup>, que deixamos a vida passar por nós com medo de vivê-la, de experimentá-la, de ousar, de tentar, de ser diferente. Nos prendemos ao caráter trágico e desta forma não aproveitamos a melodia que há em nós, que há nos outros; também não tentamos produzir novos sons e nem nos permitimos acariciar nossos ouvidos pelas diferentes melodias produzidas pelas variadas subjetividades que acenam para nós.

---

<sup>61</sup> Fala do nosso professor Durval Muniz, produzida no dia 12/11/2002, na disciplina de Cultura Brasileira.

## Bibliografia

ARRUDA, José Jobson de A. & PILETTI, Nelson. **Toda a História. História Geral e História do Brasil**. São Paulo: Editora Ática, 1997.

BIRMAN, Joel. *Subjetividade, contemporaneidade e educação*. In **Cultura, Linguagem no ensinar e aprender**. Vera M<sup>a</sup> Candau (org) 2<sup>a</sup> ed, Rio de Janeiro. DP & A, 2001.

CONH, Jeffrey Jerome. *A cultura dos monstros: sete teses*. In **Pedagogia dos monstros. Os prazeres e perigos da confusão de fronteiras**. Trad. Tomaz Tadeu da Silva. Belo Horizonte: Autêntica. Coleção Estudos Culturais. 2000.

CORAZZA, Sandra Mara. *O que faz gaguejar a linguagem da escola*. In **Linguagem, espaços e tempos de ensinar e aprender**. Encontro Nacional de Prática de Ensino. Rio de Janeiro: DP & A., 2001. pp ~~89~~ a 103. ✕

COSTA, Mariza Vorraber. *Sujeitos e subjetividades nas tramas da linguagem e da cultura*. In **Cultura, Linguagem no ensinar e aprender**. Vera M<sup>a</sup> Candau (org) 2<sup>a</sup> ed, Rio de Janeiro. DP & A, 2001.

DONATO, Eronides Câmara. **A Elaboração de Eixos Temáticos para o ensino de História: notas para uma alternativa Metodológica**.

DUSCHATZKY, Silvia & SKLIAR, Carlos. *O nome dos outros. Narrando a alteridade na cultura e na educação*. In **Habitantes de Babel. Políticas e poéticas da diferença**. Jorge Larrosa e Carlos Skliar (org). Trad. Semíramis Gorini da Veiga. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

FOUCAULT, Michel. **Os Anormais**. Curso no Collège de France (1974-1975). Trad. Eduardo Brandão. Coleção Trópicos. São Paulo: Martins, 2001.p. 69-334.

\_\_\_\_\_ **A Ordem do Discurso.** Aula inaugural do Collège de France, pronunciada em 02 de Dezembro de 1976. Trad. Laura Fraga de Almeida Sampaio. São Paulo: Edições Loyola, 1996.

HALL, Stuart. **Identidade Cultural na Pós-Modernidade.** Trad. Tomaz Tadeu da Silva e Guacira Lopez Louro. Rio de Janeiro: DP&A Editora, 1997.

HALL, Stuart e WOODWARD Kathryn. **Identidade e Diferença: A perspectiva dos estudos culturais.** Tomaz Tadeu da Silva (Org). Petrópolis: Rio de Janeiro: Vozes. 2000.

MACHADO, Roberto. **Ciência e Saber:** A trajetória da arqueologia de Michel Foucault. 2ª ed. Rio de Janeiro: Graal. 1981.

MARODOWSHI, Mariano. *Adeus à infância (E à escola que educava).* In **Escola cidadã no contexto da globalização.** Luiz Heron da Silva (Org). Petrópolis: Editora Vozes, 2000.

MOTA, MYRIAM Becho & BRAICK, Patrícia Ramos. **História das Cavernas ao Terceiro Milênio.** Volume Único. 1ª edição. São Paulo: Editora Moderna, 2002.

ROLNIK, Suely. *Uma Insólita viagem à Subjetividade: Fronteiras com a Ética e a Cultura.* In LINS, Daniel. **Cultura e Subjetividade.** Campinas: Papirus. 1997. \*

NUM NEGUNTO

SAID, Eduard W. **O Orientalismo: O Oriente como uma invenção do Ocidente.** São Paulo: Companhia das Letras. 1998.

SANTOS, Boaventura de Sousa. *O Paradigma Dominante.* In **Um discurso sobre as Ciências.** Porto: Edições Afrontamento. 2ª Edição. Coleção História e Idéias. 1987.

VEIGA-NETO, Alfredo J. *Incluir para Excluir.* In **Habitantes de Babel. Políticas e poéticas da diferença.** Jorge Larrosa e Carlos Skliar (org). Trad. Semíramis Gorini da Veiga. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

---

*Michel Foucault e a Educação: há algo de novo sob o sol?* In. **Crítica Pós-estruturalista e Educação**. Veiga-Neto, Alfredo. (org) et al. Porto Alegre: Salina, 1995.

*Literatura, experiência e formação*. Entrevista de Jorge Larrosa para Alfredo Veiga-Neto em julho de 1995. In **Caminhos Investigativos. Novos Olhares na pesquisa em educação**. Org. Mariza Vorraber Costa; colaborador: Alfredo Veiga-Neto et al. Porto Alegre: Mediação, 1996.

# Anexos

Qual o assunto que quase nunca se discute  
em sala de aula e você queria discutir - lo?

Bem, as drogas é um assunto que é falado assim o  
que é e nunca o que causa o que os vícios faz as  
pessoas usarem e etc... Então o assunto que eu queria

discutir mais / Conheço uma história em que você foi o per-  
tagonagem principal? a história que eu vou contar não gosto  
de falar muito sobre o assunto máximo. Bem, conheço numa  
cidade, eu não sei como nem de que jeito, mas a Conchita

em 13, anos ela não sei, fomos apresentados por um conhecido  
e eu digo meu amigo. Começamos um relacionamento legal

émos apaixonados, meus pais não gostam, meus amigos  
se rejeitavam, briguei com todo mundo lá em casa, quase matei  
eu mesmo. Ela começou a mandar e eu não me dominar quando

esse relacionamento já não tinha mais jeito, quando já não  
tinha mais o que perder, então falei meus verdadeiros amigos e de

eram me visitava por fora de um lado, um fudo, a única  
coisa que eu tinha era fora de propósito, meus amigos me socor-

eram. Quando acordei tinha 16 anos, estava acabada meu nome

Viviamo o dela a Lolaima!

Eu entendi essa palavra!

Resumi um pouco a história, pois queria falar e falar...  
↳ Por que? Fiqui querendo conhecer mais detalhes...

## Redação

Priscyla em: Provas II

As pessoas

Bem continuando, quando eu me decidi a confessar para alguém já era quando eu não conseguia mais corrigir todo o peso nas costas. Não que eu quisesse que alguém me sentisse culpado não, e quem você fica responsável sobre, dei a 1ª. pessoa que eu confiei foi Gabi uma das pessoas que mais confio. Eu comecei falando que eu não queria mais ser influenciada, e ela já começou a ficar assustada e eu aprofundi o embalo pra parecer que. Cada vez mais ela ia ficando assustada eu não sabia como falar eu chorava mais que falava e chorava tudo e não sabia pra onde ir mais nada.

Bem de repente ela que eu não estava em condições de falar nada e muito difícil, porque você fica com medo de reação das pessoas sobre você.

Em outro dia eu confiei pra ela não foi assim de um jeito carente mas eu fiz com que ela me falasse não eu falar pra ela, eu não imaginava que ela ia ficar daquele jeito depois do nosso dia os outros eu sei que era pra mim mesmo bem mais eu me senti pra ela que não, assim que se resolveram as coisas. Na minha vida tenho feições que é indispensável não temos segredos de e como se fosse uma parte de mim.

Gabi chegou pra mim e falou que eu eu não contaria pra feições de iria contar elas não são muito bem uma com o cara do outro não é de ver a confusão né?

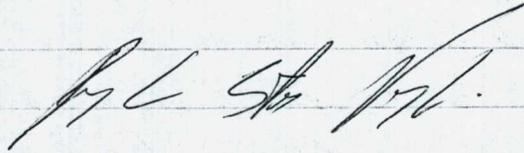
No dia em que eu comecei a confessar pra feições foi muito dolorido eu não sabia como confessar feições e muito difícil eu não gostei de megoar ela, não confiei a ela neste dia não confiei pra ela no outro dia, por telefone que eu não tinha coragem de falar diretamente pra ela de falar pra que Gabi passou meu e eu me fiquei até um tempo sem confessar para as pessoas que sabem como eu estava me sentindo.

As outras pessoas que sabem falam sobre o meu modo de agir.

1 1 1

ditum p. 1022 p.

tem umas pessoas que sabem mas não comentam comigo  
mas tem outras que não sabe reclamar, p. 1022 em cima: eu sei que  
a pro meu bem mas todo mundo, f. 1022 n. 6!

Ass: 

17/03/03

Campina Grande, PB.

Redação

Prisycyla, em: DROGAS III

Meus sentimentos

Bom não sei começar mas, o que eu sinto, uma grande culpa sobre uma coisa como se não se não vivera de você como se tivesse um outro alguém dentro de você que fazendo e fazendo até eu seja o "vilão":

O vilão até você duvidava que sem de você sou muito espanta de você mesmo até e o medo de você mesmo sua mente eu domina e o vilão eu ordeno.

Bom assim são os meus sentimentos se você achou pouco então já deu pra perceber que não me resta quase nada!...

Ass: J. C. da Silva