

4

Impressões sobre o campo

Este é um capítulo de apresentações. E sendo um capítulo de apresentações é também um capítulo de julgamentos. Convenhamos: nenhum de nós acredita ser possível falar de algo ou alguém sem expressar nossos juízos a respeito desses objetos. Até mesmo a mais elementar escolha lexical, o uso de uma palavra em detrimento de outra(s) para designar um mesmo elemento é produto de uma equação que sem dúvida alguma traz nossos valores e crenças como importantes denominadores. Não precisamos sair longe em busca de exemplos. Afinal, quem sofreu um impeachment no ano de 2016? A presidenta ou a presidente? O que se poderia inferir a meu respeito caso respondesse a essa pergunta? Enfim. É preciso que deixemos de lado ilusões neutralistas neste momento em que falarei mais especificamente a respeito do que e de quem vi e experienciei.

Abro este capítulo abordando a criação dos Centros Integrados de Educação Pública (CIEPs), programa em cuja vigência se construiu a escola onde trabalhei e, com meus alunos, realizei esta pesquisa. Em seguida, narro os primeiros momentos e impressões de minha chegada à escola, pretendendo com isso contextualizar o leitor através de uma imersão narrativa. Seguindo o fluxo dessa história, apresento os participantes da pesquisa para, finalmente, relatar o trabalho e os métodos utilizados durante sua efetivação.

4.1

Os CIEPs

Entre os anos de 1983 e 1991, então governador do Rio de Janeiro, Leonel de Moura Brizola inaugurou no estado centenas de escolas que traziam consigo um novo entendimento do que deveria ser a educação pública, desde sua parte física até seu currículo e objetivos pedagógicos. Projeto de autoria do antropólogo brasileiro Darcy Ribeiro, os Centros Integrados de Educação Pública visavam a oferecer um ensino público integral de boa qualidade. Com características arquitetônicas grandiosas e padronizadas, os CIEPs deveriam oferecer a seus alunos dias letivos

de oito horas com atividades culturais e esportivas, além de alimentação, programas culturais e assistência médica – tudo voltado para o atendimento de crianças pertencentes a classes populares. Tendo por objetivo atender esse público, os CIEPs foram estrategicamente construídos em áreas consideradas mais comprometidas socialmente. Por esse motivo, hoje, cerca de trinta anos depois, os prédios desses centros de educação pública ainda se destacam na paisagem arquitetônica de zonas mais carentes do estado do Rio de Janeiro.

Quando de sua apresentação, Ribeiro (1986) justifica o projeto inserindo-o em um contexto de falência da educação pública dividida em turnos. Para ele, o modelo de três períodos já havia se mostrado ineficiente em seu propósito de oferecer uma boa educação pública à sociedade. Em documento publicado em 1991, a Secretaria de Estado de Educação do Rio de Janeiro admitia que uma das causas do baixo rendimento escolar então verificado na educação pública estadual era o “fato de darmos à criança um atendimento em tempo exíguo” (ibidem:62). Nessa mesma lógica, Ribeiro argumentava que um turno único e estendido resultaria em maior contato entre professores e alunos, o que possibilitaria um melhor e mais profícuo atendimento das reais necessidades dos estudantes. Note que uma crença até o presente momento bastante difundida já se mostrava influente quando do lançamento do projeto CIEPs. Já naquele período se pensava no diminuto número de horas passadas na escola como um fator preponderante na ineficiência da educação pública. Sobre isso, quero lembrar que há ao menos duas consequências no aumento de horas do aluno na escola. Se por um lado o aluno tem mais tempo de exposição aos conteúdos considerados importantes pelos grupos responsáveis pelo currículo; por outro, passam menos tempo inseridos em seus contextos cotidianos de vida, em casa, na rua ou bairro.

No início da década de 1990, o bem-sucedido projeto foi replicado pelo Governo Federal e as unidades de ensino inspiradas no modelo fluminense de Darcy Ribeiro foram batizadas de Centros Integrados de Atendimento à Criança (CIACs). Entretanto, desde os primeiros anos de sua implantação, o projeto dos centros integrados foi alvo de críticas em relação à sua viabilidade, custos de manutenção e fiabilidade dos estudos que indicaram a necessidade de um período letivo de oito horas. Há indícios de ter havido também um preconceito classista em relação a esses centros de educação. Dizia-se, por exemplo, que o público a quem as escolas se

destinavam não saberia cuidar do espaço que logo se deterioraria. Por fim, houve ainda críticas dirigidas ao suposto uso político-partidário que se teria feito dos CIEPs. Não por mera coincidência, até hoje, quase trinta anos depois, essas escolas são popularmente conhecidas pelo apelido de “Brizolões”, em uma referência ao governador Leonel Brizola.

Ao longo dos anos, CIEPs passaram por um intenso processo de sucateamento devido a desinvestimentos sucessivos. Os governos que se sucederam ao de Brizola não deram continuidade ao projeto e o baixo investimento nos complexos educacionais causou impacto proporcional às suas grandiosas dimensões arquitetônicas. Esses centros passaram a receber alunos em dois ou três turnos distintos e espaços comuns e de convivência como bibliotecas, salas de leitura, pátio e enfermaria foram abandonados ou, com alguma sorte, convertidos em salas de aula ou espaços com outras funções. Projetadas para abrigar um audacioso projeto de educação em tempo integral, as “escolas do futuro” (Mignot, 2001), como eram conhecidas, logo se mostraram inadequadas à educação pública como praticada. Isso é facilmente verificável em um primeiro contato com o espaço físico de um CIEP. Em setembro de 2013 eu tive essa oportunidade.

4.2 O Brizolão

Em uma manhã ensolarada de Primavera, eu andava pelas ruas de um bairro de Nova Iguaçu, cidade da Baixada Fluminense (RJ), tentando localizar a nova escola em que trabalharia. O mapa na tela do celular indicava grande proximidade, mas casas modestas e comércios pontuais se repetiam em espiral e nada ao redor lembrava um complexo educacional tão marcado quanto um CIEP. Temendo estar perdido e subitamente desconfiado da tecnologia via satélite, guardei o aparelho e decidi perguntar aos transeuntes. Eu agora estava em uma rua residencial, apenas um bar destoava das casas quase sempre de tijolo ou cimento expostos. “Oi! Boa tarde! Tudo bem?”, emendei os três cumprimentos e nem esperei resposta à pergunta desinteressada. “A senhora sabe onde tem um CIEP por aqui?”, perguntei à senhora que passava com uma sacola plástica na mão. Ela não sabia. Fez que não com a cabeça e seguiu se equilibrando contra o peso da sacola cheia. Decidi

continuar a caminhada à procura de mais alguém a quem eu pudesse repetir a pergunta. Confesso que já não lembro a quantas pessoas perguntei. Não foram muitas, no entanto foram mais do que esperava ser necessário. “Bom dia! Cês sabem onde fica um CIEP por aqui?”, interrompi uma conversa de calçada. “CIEP?”, uma delas perguntou. “Ah!, o Brizolão, menina!”, cutucou a outra enquanto se deixava inclinar para o lado. Pronto. Aquela senhora havia feito a associação que eu não considerara necessária. Ali eu havia recebido o primeiro sinal de que estava prestes a entrar em um *lugar* bastante diferente do que eu imaginava. Possivelmente, para os moradores daquela área não existia ali um CIEP, mas um Brizolão. Se depois de tudo o que discutimos nos capítulos anteriores ainda há dúvidas sobre a relevância dessa diferença, trago agora uma ilustração aos pragmáticos: se ninguém tivesse atentado para essa sutileza, eu teria passado um tempo bem maior perdido sob o sol iguaçuano. Finalmente recebi as coordenadas para chegar à escola.

A entrada da escola fica ao final de uma rua sem saída, margeada por um terreno abandonado à esquerda e, do lado oposto, algumas casas geminadas com altas calçadas cobertas de barro alertando para o perigo das chuvas de verão. Com tempo, descobri que muitos alunos moravam naquelas casas com seus pais ou avós. O sinal de entrada e saída, diziam eles, ouvia-se da sala de suas casas. Escrevendo essas linhas surpreende-me a surpresa por não ter visto sequer uma igreja no caminho até a escola – mas recolho esse pensamento. Um barulhento portão de ferro no qual se penduram sacolas de lixo separa a rua de paralelepípedos irregulares do cimentado que conduz ao pátio do edifício. Trata-se de uma estrutura enorme. Vê-se, através do pilotis do prédio principal, um gramado com duas ou três árvores. À direita, mais ao fundo, quase como uma ilha surge o antigo prédio da biblioteca, agora depósito para mobiliário fora de uso. O prédio central é concreto e ferro. Os andares são interligados por grandes rampas entre patamares onde ironicamente se separam por portões gradeados. A luz é escassa e há grades por toda parte.

Em meu caminho até a primeira rampa, algo que também me chamou atenção foi a ausência de movimento na escola. Eu mesmo abri o portão, sozinho tomei o caminho do prédio e só parei quando, já no segundo andar, no fim da rampa deparei-me com uma pequena janela através da qual se podia ver uma mulher ocupada entre papéis e o trabalho de equilibrar seus óculos na ponta do nariz. Era a

secretária da escola. Ou uma delas... Eu nunca soube. Apresentei-me e com um “Ah, sim!” fui conduzido até a sala da direção. Nos intervalos entre as grades, observei paredes escuras e sujas bravamente apresentando alguns poucos murais rasgados e aparentemente antigos. Havia pouca iluminação e a cor das paredes comprometia ainda mais o efeito dos pontos de luz – se não de fato, na memória das emoções despertadas no ambiente era bastante desagradável. A conversa com a diretora geral foi certamente o ponto alto daquela visita. Ela me falou sobre a escola contando sua história e fazendo os problemas parecerem desafios instigantes. É a tal conversa motivacional. Não se pode negar que a lógica de mercado tenha nos ensinado um pouco a todos nós.

A administração da maior parte dos CIEPs continua sendo da alçada do governo estadual. Por isso, a há pouco inaugurada escola municipal onde eu estava durante algum tempo dividiu o prédio do antigo Centro Integrado de Educação Pública com um colégio público do estado. Somente em 2012, por volta de um ano antes de minha entrada no quadro de funcionários, houve a municipalização do espaço e conseqüente gradual saída do colégio estadual. Em um posicionamento não consensual, a diretora relata que a municipalização trouxe mais estabilidade e segurança à escola, constantemente vítima de depredações e abuso do espaço. Para ela, a centralização da gestão permitia um maior controle dos acontecimentos uma vez que muito do que acontecia no turno da noite, em que ocorriam as aulas do colégio estadual, não era repassado às gestoras da escola municipal que ali coexistia. Por outro lado, os alunos antigos da escola sentiam falta dos tempos de uma escola, duas gestões: “a merenda era bem melhor e não tinha essas sujeiras no banheiro”, me disseram algumas vezes. Justo.

A escola atende todo o Ensino Fundamental: do primeiro, série de alfabetização, ao nono ano, série que dá acesso ao Ensino Médio. Os professores da escola são em sua maioria moradores da Baixada Fluminense, região do estado onde se localiza o município de Nova Iguaçu. Alguns dos professores do Ensino Fundamental II (6º ao 9º ano) são professores do Ensino Fundamental I (1º ao 5º ano) que, em um projeto que visou a suprir uma carência da rede, puderam cursar atualizações em disciplinas específicas e foram remanejados para o segundo segmento, faixa de ensino em que me insiro e realizo esta pesquisa. Esses professores com mais tempo de casa costumavam dividir as turmas com professores

temporários porque há muito tempo não havia concursos para renovação dos quadros no município. Este quadro, observado quando de minha entrada, logo sofreu grande modificação com a chegada de professores também aprovados em concurso naquele ano.

Informações do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb)²² dão conta de que no ano de 2013, enquanto a média das escolas municipais em Nova Iguaçu era de 3.4 pontos nas séries finais do Ensino Fundamental, aquela escola pontuava 3.8. A escola, portanto, encontrava-se acima da média no último ano de avaliação divulgada. Tive acesso a estes números enquanto escrevo estas linhas e, como até bem pouco tempo professor daquela escola, não posso negar o estranhamento de que fui acometido. Em primeiro lugar, tendo ministrado aulas nas quatro séries do segundo segmento e podido ver em todas elas estudantes analfabetos funcionais ou com gravíssimos problemas de alfabetização e letramento matemático, me surpreende que a escola tenha superado a média municipal. Além disso, tal constatação me faz pensar com tristeza sobre a formação dos alunos nas demais escolas do município responsáveis pela sustentação de uma média tão baixa.

A vulnerabilidade socioeconômica é uma característica comum à maioria dos alunos da instituição. Alguns relatam que só comem proteína na refeição da escola e frequentemente os melhores calçados dos alunos são aqueles entregues no conjunto do uniforme escolar. Outro forte aspecto percebido entre os alunos é a aderência a discursos de cunho religioso usualmente pentecostais. Nos quase três anos em que lecionei lá, houve ocasiões em que pais visitaram a escola para dizer que certos assuntos não poderiam ser tratados em sala de aula na presença de seus filhos. Em conversas com esses e outros pais de alunos, pude observar que muitos deles tinham dificuldades para assinar o próprio nome e, sendo a cultura escolar pouco presente naquelas famílias, seus filhos seriam – se fossem – a primeira geração a concluir o Ensino Fundamental. O leitor poderá conhecer mais proximamente alguns estudantes da escola quando forem apresentados os participantes da pesquisa. Finalmente, por ora, levando em conta as dificuldades

²² O Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb) foi um instrumento criado pelo Governo Federal em 2007 com vistas a avaliar o desempenho das escolas públicas de ensino básico no Brasil. Para isso, bianualmente o Ideb entrecruza resultados de avaliações universais e índices de frequência e evasão escolar, divulgando resultados locais gerais e por unidade escolar projetando ainda metas para os anos seguintes.

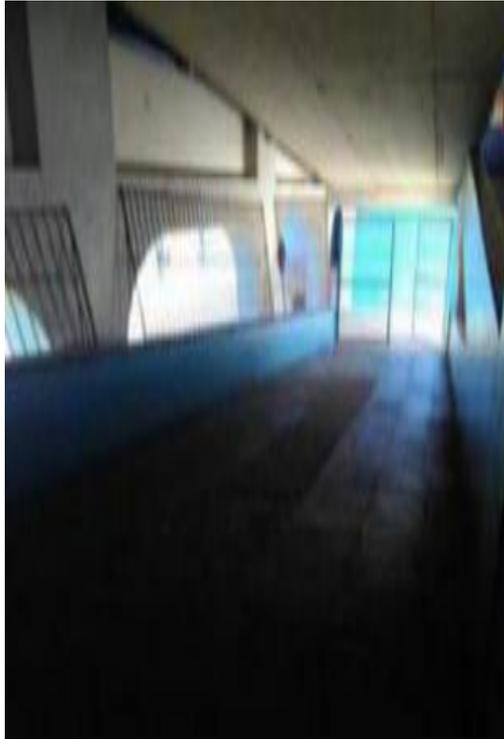
impostas pelo contexto, considero muita sorte e um imenso privilégio ter tido a generosa adesão voluntária de meus alunos em um projeto que envolveu encontros em horários alternativos aos das aulas, além de registros fotográficos, leituras e produções escritas criativas.



FACHADA DO PRÉDIO A PARTIR DA RUA



FUNDOS DO PRÉDIO A PARTIR DO GRAMADO INTERNO



RAMPA DE ACESSO



ANDAR ADMINISTRATIVO

No capítulo anterior, discutimos questões fundamentais subjacentes a este trabalho e passei algum tempo revelando ao leitor minha aderência a uma perspectiva que relativiza a noção de realidade baseando-se no construcionismo social. A realidade seria aqui uma construção interacional, um processo afetado, entre outras coisas, por atravessamentos subjetivos sócio-historicamente

influenciados. Ora, assim sendo, seria pouco honesto encerrar este capítulo sem admitir que o que registrei aqui, na forma de meu texto e minhas fotografias, foram senão impressões dos lugares e das pessoas. Não podendo apresentar ao leitor o contexto e os participantes desta pesquisa como eles são, porquanto não me filio a uma talvez desejável estabilidade das coisas, apresento o CIEP e os participantes deste trabalho como esses são para mim. Ou, em uma perspectiva dialógica bakhtiniana, apresento-os como os compreendo. Os sentidos compreendidos são aqui os que interessam e os que venho buscar com essa pesquisa.

4.3

Organização dos dados

Pesquisadores qualitativos são contadores de histórias.

Wolcott, 1998²³

Essa epígrafe é daquelas que encontramos quando não estamos procurando. Lendo a respeito de um assunto de grande importância, angustiado em busca da voz de autoridade que lhe permita dizer ou desdizer algo em seu trabalho, eis que surge, sem prévio aviso, aquele trecho que inspira um bom começo. Com um lápis, caneta ou o que esteja à mão, destaca-o na esperança de reencontrá-lo quando finalmente passar a escrever. O trecho é ótimo! Não se pode simplesmente perde-lo. “Epígrafe?”, marcamos ao lado deixando a sugestão para o leitor que seremos quando, agora sem objetivo específico, voltarmos àquelas páginas. Hoje fui o leitor da releitura e felizmente encontrei a sugestão que havia deixado. Inspirou-me um bom começo, eu acho. Então, nada mais justo que contar essa história. Se ler com atenção, verá que essas linhas são uma paráfrase do que nos disse Wolcott.

Peço licença a Guimarães Rosa e escolho não marcar diferenças entre “histórias” e “estórias”. Neste trabalho, a única que reconheço é múltipla em sentidos e escreve-se com H. Não porque seja necessariamente factual, mas porque ratificar essa disputa seria um enorme contrassenso no contexto das discussões que

²³ “Qualitative researches are story tellers” (Wolcott, 1998)

realizamos²⁴. A história que conto narra quatro anos de leituras, reflexões e interações. O leitor pode observar que neste capítulo a narrativa começa a tomar outros tons e emerge de um mar de reflexões íntimas. Já apresentei as novas personagens e agora apresento um detalhamento dos diferentes dados gerados. Iniciamos, então, a história dos dados desta pesquisa.

4.4.1

Primeira etapa: textos de inspiração etnográfica

Conforme sinalizado, o objetivo original desta pesquisa é compreender os significados de uma determinada escola para um grupo de alunos que ali estudam ou estudaram. Essa demanda surgiu no momento em que percebi haver entre mim, professor, e os alunos daquela escola um descompasso a respeito do(s) significado(s) dados por nós àquele ambiente. Acreditando ser essa uma questão de natureza eminentemente antropológica, debruçei-me sobre literatura da área a fim de encontrar meios de garantir essa compreensão. O resultado dessas interações de leitura está em boa medida retratado nessas páginas. No que tange especificamente à etapa de geração de dados, o processo teve início da forma como ora relato.

No primeiro semestre de 2015, decidi perguntar aos alunos como e o que era aquela escola. Tempo para essas discussões não seria problema, uma vez que eram frequentes os tempos ociosos pela falta de professores. Passados alguns meses e amadurecidos a discussão e meus objetivos, convidei os estudantes de duas turmas de oitavo e nono ano nas quais eu lecionava para um aprofundamento do debate. Em horários contrários a seu turno de aulas, houve encontros semanais nos quais discutimos questões importantes para a realização do trabalho. Primeiramente, conversamos sobre a forma como veem sua escola em comparação à forma como acreditam que pessoas não pertencentes àquela comunidade escolar a veem. Provocando-os, indaguei sobre os motivos pelos quais um mesmo objeto concreto poderia ser entendido de maneiras tão distintas e as consequências desses significados para os participantes daquela comunidade. As perguntas geraram debates e os debates, mais perguntas. Passamos ao momento seguinte.

²⁴ Refiro-me às discussões ricoeurianas sobre narrativas.

Perguntei-lhes, então, sobre o estado do Rio de Janeiro. Indaguei o que sabiam, sobre o que tinham curiosidade, o que haviam visto e o que gostariam de ver. Perguntei a um aluno como reagiria a um homem chamando atenção de transeuntes em alguma famosa praia da zona sul da capital dizendo-se incorporado de uma alma falecida. Aquela seria uma cena esperada ou mesmo verossímil na forma como o aluno concebia uma praia da zona sul carioca? A partir desses questionamentos os alunos conheceram o preto-velho de Copacabana (Velho, 2013) e pensaram a influência das religiões neopentecostais em cidades metropolitanas do estado (Kuschnir, 2012 [1999]). Selecionei trechos de obras do antropólogo brasileiro Gilberto Velho (2013; 2012 [1999]) e lemos em conjunto para que pudessem conhecer minimamente o gênero em sua estrutura e funções.

Finalmente, pedi que escrevessem textos direcionados a um grupo de pessoas interessadas em conhecer aquela escola. Tal grupo, eu disse a eles, desconhecia completamente a estética, dinâmica e função de um ambiente escolar. A função dos autores seria apresentar sua escola a esse grupo de interessados ignorantes, destacando pontos que consideravam cruciais para que se pudesse entender a escola virtualmente da forma como eles, cada um dos autores, a enxergavam. Antes mesmo de iniciarem os trabalhos, questionamentos que eu não havia previsto evidenciaram o baixo letramento que eu observara em outros momentos. Para que o leitor entenda do que falo, foi preciso, por exemplo, um intervalo no andamento planejado das atividades para que eu pudesse falar com eles sobre gêneros textuais, marcas de autoria etc.

Embora em um primeiro momento muitos tenham se disposto a participar do projeto, alguns alunos não puderam estar presentes aos encontros no contraturno e, dentre os que concluíram todas as etapas, houve os que não obtiveram ou não me entregaram a autorização para uso do material produzido. Some-se a isso o descarte de três textos que fugiram ao requisito mínimo de abordar ou tangenciar o ambiente escolar em que se deu a pesquisa, figurarão entre os autores cinco alunos com idades entre 13 e 17 anos. Para preservar sua privacidade, seus nomes foram substituídos por outros de sua escolha.

O conjunto de dados analisados é composto por textos protoetnográficos. Tendo em vista as discussões epistemológicas acerca da produção de conhecimento de seções anteriores, chamo de protoetnográficos registros escritos que – com maior

ou menor rigor – tentam dar conta da complexidade de uma cultura inserida em dado lugar. Posto de outro modo, protoetnografias são registros que de maneira incipiente, porém bem informada, assemelham-se a textos etnográficos não clássicos. Os textos transcritos foram mantidos com ortografia original.

4.4.2

Segunda etapa: as fotografias

Naquele mesmo 2015, participei e obtive aprovação em um processo de seleção em um concurso público realizado concomitantemente ao início desses trabalhos com os alunos. Por isso, ao fim da primeira etapa de geração de dados eu já não lecionava na escola. O distanciamento do contexto da pesquisa, o qual inclui seus participantes, preocupou-me. A primeira leva de dados gerados pareceu a mim exatamente como uma primeira leva – faltava algo. Entre idas e vindas à escola, tomei contato com o conceito de fotografia etnográfica e passei a fazer uso de recursos tecnológicos a fim de melhorar a comunicação com os alunos, mesmo fora do ambiente escolar.

A segunda fase se deu, então, entre visitas à escola e trocas de mensagens em um grupo de conversa pelo celular. Dessa etapa participaram menos alunos e o grupo não é composto apenas por participantes da etapa anterior. Ao contrário. Porque muitos já haviam inclusive deixado a escola, boa parte dos participantes dessa etapa não figuram no momento anterior. Dando continuidade à linha inicialmente estabelecida, pedi que os alunos interessados fizessem e me passassem registros fotográficos da escola. O critério foi o mesmo da etapa anterior: as imagens deveriam ser representativas da forma como seus autores veem a escola. Certamente tive maiores dificuldades em encontrar momentos para conversar com os alunos, promover reuniões, explicar o que vinha fazendo e, finalmente, falar a respeito da nova etapa que, com eles, pretendi empreender. Foram somente 4 (quatro) visitas à escola realizadas entre os meses de setembro e novembro de 2015. As visitas ocorriam às quintas-feiras, um dia coincidente entre minha única manhã livre e as aulas de parceiro de projetos e grande amigo disposto a me ceder alguns minutos com seus alunos. Expliquei aos interessados que pretendia dar continuidade ao projeto iniciado com os textos, mostrei a eles alguns registros fotográficos de cunho antropológico – que discutimos mais brevemente do que o

desejável e, entre mensagens por celular e visitas à escola, geramos os dados parcialmente aqui representados.

Cerca de cinco alunos dessa escola, com idades entre 13 e 17 anos, participaram destas atividades. Todos eram estudantes de turmas de oitavo e nono ano, então meus ex-alunos na disciplina de língua inglesa. Aqui também os nomes verdadeiros foram substituídos a fim de preservar a identidade dos alunos participantes.

O conjunto de dados analisados é composto por fotografias produzidas por três alunos e entrevistas a respeito dessas imagens. A fim de possibilitar um maior aproveitamento dos registros, os alunos participantes foram brevemente instruídos sobre o conceito de fotografia etnográfica antes de produzirem as imagens que compõem este trabalho. Em um total de quatro imagens, as fotografias que analiso aqui são aquelas escolhidas por cada aluno, dentre suas próprias fotografias, como a que melhor representa a escola em que estudam e a imagem que mais vezes foi escolhida pelos alunos como a que melhor ou pior representa a escola. Depois de receber e agrupar as imagens, convidei os fotógrafos para uma conversa sobre seus registros. Aqui, as fotografias adquirem definitivamente o valor artístico no âmbito desta pesquisa. Na esteira do que foi apresentado sobre a PEBA, as fotografias passam a funcionar como peças de arte catalizadoras de discussões. Temos, com isso, dois blocos de análise. Os excertos das entrevistas trazidos são aqueles em que os fotógrafos apresentam justificativas para suas escolhas e, eventualmente, trechos outros que de alguma forma se relacionam à fotografia em discussão.

4.4.3

Terceira etapa: as narrativas ficcionais

As leituras. Ler, quando bem feito, nos faz mover ou, quando falta ânimo, nos faz lamentar a impossibilidade de movimento. Com o ânimo que ainda tinha, novas leituras me levaram a querer explorar a disputa entre o “real” e o ficcional. Orientado pelos autores com quem temos conversado e buscando ainda outras formas de fornecer respostas às questões dessa pesquisa, organizei nova reunião com meus ex-alunos para que pudesse propor um último momento de geração de dados.

Nesta etapa, alunos participantes de estágios anteriores do trabalho foram convidados a criar uma personagem e, como em um diário ou livro autobiográfico, escrever um pequeno registro sobre o primeiro dia de aula desse estudante imaginado. Em uma biografia oral curta, doze alunos apresentaram suas personagens para os outros participantes e só então produziram individualmente seus textos. Solicitei a eles que conduzissem sua narrativa considerando apenas uma limitação criativa: os eventos relatados deveriam fazer referência àquela escola: os lugares seriam necessariamente os daquele espaço e as personagens que não o narrador deveriam ser as pessoas que ali de fato transitavam. Entreguei-lhes o tema que todos tomaram como títulos para suas redações: “Meu primeiro dia na escola nova”.

Partindo da discussão de Barone e Eisner (2006) acerca dos limites entre ficção e realidade, pretendi com isso aprofundar a observação da(s) forma(s) como aqueles alunos concebem o lugar-escola em que estudam. A decisão pelo relato da experiência de uma personagem em detrimento de sua própria se deu por duas razões. Acredito que a criação de um “outro eu” possa deixar o autor livre para focar-se mais nos eventos que na identidade, seja por questões de proteção de face ou simplesmente porque as vivências de uma personagem ficcional podem prescindir de ancoragem na biografia do autor. Ademais, as composições dos alunos passam a ser ricos pontos de observação daquilo que eles consideram identidades possíveis no contexto daquela escola.

Neste ponto do trabalho, Michel Foucault e Paul Ricoeur orientam a forma como olho para as narrativas. Refletindo sobre o papel da escrita no treinamento e construção de si, em seu diálogo com a filosofia clássica Foucault (2004) argumenta em favor da escrita como lugar de observação e organização do pensamento, fornecendo um bom ponto de partida para as discussões teóricas do capítulo. Por sua vez, Ricoeur (2014) trata especificamente das identidades pessoal e narrativa e oferece subsídios importantes para a análise.