



Pensando a democracia com jovens da baixada fluminense:

*algumas rodas de imagens e outras
rodas de conversa*

Nivea Andrade¹

João Guerreiro²

-
- 1 Professora da Faculdade de Educação e do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal Fluminense (UFF). *E-mail:* niveandrade1@gmail.com
 - 2 Professor do Bacharelado em Produção Cultural e do Programa de Pós-Graduação em Linguagens Artísticas, Cultura e Educação (Lace) do Instituto Federal do Rio de Janeiro (IFRJ). *E-mail:* joao.mendes@ifrj.edu.br.

RESUMO:³

O presente texto sistematiza os resultados de uma pesquisa com jovens em uma escola pública na periferia da Região Metropolitana do Rio de Janeiro. Iremos discutir como foi realizada uma prática dialógica e de produção de imagens sobre as relações cotidianas de poder na escola através de temas relacionados aos Direitos Humanos como democracia, violência e igualdade. Além do diálogo com os estudantes, estaremos dialogando com autores como Freire, Ranciere, Zizek entre outros.

Palavras-chave: Juventude. Cotidiano. Imagem. Direitos Humanos.

ABSTRACT:

The present text systematizes the results of a research with young people in a public school in the periphery of the Metropolitan Region of Rio de Janeiro. We will discuss how a dialogic and imagery practice was carried out on the daily relations of power in school through Human Rights issues such as democracy, violence and equality. Besides dialogue with the students, we will be talking with authors such as Freire, Ranciere, Zizek and others.

Key words: Youth. Daily. Image. Human Rights.

-
- 3 Uma versão reduzida deste texto foi apresentado, em 2018, no XIV Encontro de Estudos Multidisciplinares em Cultura (Enecult) sob o título "Baixada Fluminense: algumas rodas de imagens e outras rodas de conversas".

1 INTRODUÇÃO

Levávamos uma hora e dez minutos de viagem de trem de São Cristóvão, Rio de Janeiro, até Morro Agudo, bairro de Nova Iguaçu, Baixada Fluminense. O trem, além de nosso meio de transporte, era o nosso *espaçotempo* de reunião, onde decidíamos os últimos detalhes da atividade que realizaríamos na pesquisa. Também era o *espaçotempo* de comprarmos algo para comer, já que algumas pessoas do grupo saíam cedo de casa por virem de outro município, ou por terem que atravessar toda a cidade do Rio de Janeiro até chegarem à estação do trem que nos levava ao município da escola. Biscoito, chocolate, picolé, água... Mas sempre tinha alguém que aproveitava para comprar um daqueles itens que só lembramos de sua necessidade quando não temos tempo para comprar. Quase tudo era vendido no trem. Pilhas, linhas de costura, brinquedos, capas de celular eram propagandeados pelo(a)s vendedores(as) que buscavam atrair seus clientes com frases engraçadas em alto tom de voz. O trem é uma grande gritaria. Grita tanto que grita a voz de quem é frequentemente silenciado pelo pouco acesso aos Direitos Humanos. Trabalhadoras e trabalhadores cansados de seus empregos mal remunerados, homens e mulheres pretas, jovens indo e vindo das escolas, empregos e lazer. O trem

é um *espaçotempo* de troca e criação. Usando a expressão de Paul Gilroy (2002), o trem é um Atlântico negro onde, por suas rotas, circulam cultura, comércio e resistência.

Durante um ano, fizemos esta viagem de trem até Morro Agudo, interessados em conversar sobre Direitos Humanos com jovens de uma escola pública da região. Desejávamos pensar os processos de produção de significados destes direitos para esses jovens, além de suas significações produzidas historicamente. Desejávamos entender as maneiras de uso destes direitos, suas reinvenções cotidianas, seus silenciamentos e seus esvaziamentos. Começamos por entender a significação do próprio nome da região de Morro Agudo. O nome Morro Agudo não é o nome oficial do bairro, nem nome da estação de trem, chamada pela prefeitura e pela concessionária do transporte como Comendador Soares. Mas a comunidade local se recusa a ser chamada pelo nome do português, que foi proprietário de terras na região, durante o século XIX, o tal Comendador Soares. Assim, a comunidade se autodenomina como moradora de Morro Agudo.

A cinco minutos da estação estava a escola que atendia jovens de 12 a 19 anos, com turmas de sexto ano do ensino fundamental até o terceiro ano do Ensino Médio. Os jovens que participariam da nossa atividade eram estudantes do primeiro ano do Ensino Médio.

Quando entramos na escola, na sala reservada previamente para nos receber, percebemos o olhar desconfiado de alguns daqueles meninos e meninas que estranhavam aquele grupo que montava uma roda de cadeiras para iniciarmos a nossa conversa. Nos preocupávamos em colocar toda a turma em roda para buscarmos romper com a alienação dos músculos (BOAL, 1991) e de todo o corpo acostumado a sentar de frente para o pescoço do outro, sem ver ou ser visto.

Um rapaz se aproximou, puxando assunto: Vocês vão dar aula para a gente?

Acompanhados de alguns estudantes de Licenciatura em História e do Bacharelado na Produção Cultural,⁴ pretendemos organizar uma experiência de produção de imagens e rodas de conversas sobre palavras muito usadas no debate sobre Direitos Humanos, mas que, por serem pouco discutidas, acabam sendo esvaziadas de sentido para muitas pessoas.

O jovem rapaz nos ofereceu um sorriso no canto da boca e nos disse: — Brizolão, entra burro e sai ladrão.

Olhamo-nos um pouco desconfiados e surpresos com aquela frase que nos pareceu, inicialmente, tão descolada de nossa conversa. Mas apenas aparentemente descolada. Tanto que um de nós resolveu continuar a conversa e perguntou:

— Você concorda com esta frase?

O jovem retornou a nossa indagação com uma nova pergunta, que expressava a real motivação de sua frase. Queria saber quem éramos e de onde estávamos falando:

— E vocês concordam? — nos perguntou.

Brizolão é o apelido dado aos Centros Integrados de Educação Pública (Cieps) criados pelo então governador do estado do Rio de Janeiro Leonel Brizola, em sua gestão (1983/1987) e pelo secretário de educação da época, Darcy Ribeiro. O projeto de uma educação integral previa não apenas a manutenção das disciplinas escolares agora tão vilipendiadas pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC) que desqualifica as especificidades de disciplinas como história, geografia, sociologia, filosofia e artes,⁵ como também propunha a existência do cargo de Animador Cultural, uma pessoa responsável por promover experiências culturais dentro e fora da escola. Passados 30 anos dos primeiros Animadores Culturais do

4 Entre estas estudantes, destacamos a atuação de Beatriz Souza e Julia Gurgel do Amaral, que apresentaram trabalho no XIII Enecult com o título “O entre-lugar da escola e das culturas em imagens produzidas pelos estudantes”, disponível em: <http://www.cult.ufba.br/enecult/programacaoxiv/apresentacao-em-grupos-de-trabalho-nos-14-eixos-tematicos/anais/>

5 Ver mais em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/wp-content/uploads/2018/02/bncc-20dez-site.pdf>. Acesso em: 12 abr. 2018.

Ciep Ipanema/Centro de Integração Cultural (CIC), pouco restou do projeto do Ciep, mas a escola que passávamos a visitar mantinha o cargo de um dos Animadores Culturais, que reunia em sua sala, no final do corredor, as marcas de 30 anos de luta por uma escola compreendida como *espaçotempo* de trocas culturais.⁶

O apelido Brizolão, desde sua criação, tinha uma conotação pejorativa. E o jovem que nos recepcionou com a rima: “entra burro e sai ladrão”, bem sabia deste olhar de fora, nos provocando a posicionarmos-nos logo que chegamos.

2 RODAS DE CONVERSAS SOBRE IMAGEM: UMA CULTURA DIALÓGICA NA SALA DE AULA

Respondemos que não concordávamos e fomos explicando a nossa proposta. Cada encontro nosso teria um tema. Escolheríamos palavras, acordadas com os alunos, que estavam relacionadas ao debate dos Direitos Humanos no Brasil, mas que embora muito referidas, eram pouco debatidas. Para cada palavra, os jovens teriam que, em grupos, produzir uma ou mais imagens fotográficas.⁷ Essas imagens seriam captadas pelos estudantes no interior do Ciep com equipamentos disponibilizados por nós. Após a produção, as imagens seriam exibidas através de um projetor de imagens e realizaríamos uma roda de conversa sobre estas imagens.

Nossa proposta não era alcançar um significado oculto em cada imagem, mas usá-las como dispositivos detonadores de narrativas sobre a experiência política que era tecida ali a partir das redes de conhecimentos e dos processos de significação do mundo realizados por estes jovens. Propúnhamos conversar sobre temas relacionados

6 Neste texto, usamos as expressões *aprenderensinar* e *dentrofora* de forma aglutinada para enfatizar o quanto compõem a mesma ação, buscando romper com a dicotomia que separa os processos de aprender e ensinar e as dimensões internas e externas da escola.

7 Embora a fotografia seja compreendida como uma arte de reproduzir imagens sobre uma superfície fotossensível – como um filme –, usaremos aqui o termo fotografia para as imagens produzidas digitalmente.

aos Direitos Humanos, tecendo narrativas políticas. Reconhecendo a historicidade destes conceitos, pretendíamos compreendê-los na sua própria gênese cotidiana. Na fronteira entre o objetivismo e o subjetivismo (BOURDIEU, 2004), buscávamos a gênese do direito produzido na medida em que cada um daqueles jovens produzia uma narrativa sobre a sua posição na escola e na sociedade.

Fizemos uma proposta inicial de palavras: violência, democracia e liberdade. As duas primeiras foram acatadas pelo grupo. Mas a terceira foi substituída por outra proposta que explicaremos ao final deste texto. Aqueles jovens, que estavam no primeiro ano do Ensino Médio e tinham, em sua maioria, entre 17 e 19 anos, logo nos disseram que não sabiam o que era democracia. Brevemente explicamos e pedimos para votarem qual palavra gostariam que realizássemos primeiro. Violência foi a palavra que ganhou. E Cláudio Jorge,⁸ um destes jovens concluiu:

— Ah! Entendi! Votamos como em uma democracia. Está vendo? Saíram da sala com a máquina na mão. Fotografaram as paredes rabiscadas com acusações e xingamentos. Encenaram a violência contra a mulher, uma briga no refeitório e foram fotografando tudo que entendiam como violência. Em quase todos os grupos, uma imagem foi recorrente: o banheiro quebrado, sem portas, sem pia, sem tábua no vaso sanitário.

Quando voltaram para a sala com suas imagens, debatemos as violências fotografadas e fomos percebendo que estes jovens atentavam mais, tanto nas imagens produzidas, quanto nas narrativas suscitadas por estas imagens, para as violências produzidas por eles. Poucos deles discutiam as violências sofridas. O banheiro quebrado era culpa dos alunos. A parede rabiscada era culpa dos alunos. A porta arrombada era culpa dos alunos. E sempre dos outros alunos. Fomos discutindo e aos poucos desenvolvendo a ideia partilhada com Michel de Certeau (2008) da violência em sua expressividade e não como criação. “De maneira mais profunda, o ato violento

.....
8 Todos os nomes que serão utilizados neste texto são fictícios.

assinala a irrupção de um grupo. Ele autentica o querer-existir de uma minoria que procura se constituir em um universo onde ela é excedente porque ainda não se impôs. (CERTEAU, 2008, p. 95) Chamávamos atenção para o alerta de Slavoj Žižek (2014, p. 17) que nos lembra que:

os sinais mais evidentes de violência que nos vêm a mente são atos de crimes e terror, confrontos civis, conflitos internacionais. Mas devemos aprender e dar um passo para trás, a desembaraçar-nos do engodo fascinante desta violência ‘subjéctiva’ directamente visível, exercida por um agente claramente identificável. Precisamos ser capazes de perceber os contornos dos cenários que engendram essas explosões.

Da fotografia que representava a briga no auditório à imagem das portas quebradas, a violência estava expressa em vários momentos daquela roda de imagens e de conversas. Os jovens estudantes encenaram também a imagem de um rapaz no telhado da escola com uma arma na mão – usaram um pedaço de madeira para representar a arma. Contaram-nos depois que a imagem original foi publicada em um jornal. A matéria dizia que havia jovens armados no telhado daquele Ciep. Curiosamente, nenhum dos estudantes que refizeram a foto sabia em qual jornal havia saído a reportagem. Também nunca tinham visto alguém com arma no telhado da escola. Um professor inclusive relatou que na imagem original, não dava para saber se era arma ou um pedaço de madeira. Mas a imagem da violência ficou marcada no imaginário da escola, tanto quanto a frase “Brizolão, entra burro e sai ladrão”. Uma imagem e outra linguagem que violentamente fundam o desprestígio da escola pública, a desvalorização do que é público, a representação do que não presta, colaborando para um projeto neoliberal de esvaziamento do papel do Estado na garantia dos direitos básicos da população.

Retomemos a Certeau (2008) para refletirmos um pouco mais sobre esta violência que estava na imagem da representação da escola, nas portas e banheiros quebrados, na briga do auditório e na defesa que muitos daqueles estudantes faziam de um candidato à presidência que defendia o uso da violência para resolver os problemas sociais – estas conversas ocorreram em 2017, quando se discutia as eleições para presidente do país.

Analisando as manifestações estudantis de Paris de 1968, Certeau (2008, p. 27) concluía: “As ‘crianças’ não aceitam mais um espetáculo imposto em nome da utilidade e, diante do desfile das autoridades, ousam bradar que estão nuas”. As autoridades, por sua vez, estariam optando pelo utilitarismo ao defenderem certos “valores”, apegando-se mais “às expressões, e não mais ao que elas exprimem”. (CERTEAU, 2008, p. 27) Combatiam a violência em nome de uma ordem e de um bem-estar sem refletir sobre que ordem e de quem era o bem-estar. Contra a violência,

muitos intelectuais responderão que coisas desse tipo devem ser caladas, ainda que verdadeiras. E, com efeito, defendem desse modo algo que é indispensável a toda sociedade: uma ordem, razões comuns de viver. Mas para manter manifestações sociais, acabam por recusar o exame do qual as autoridades devem ser objeto para ser ‘aceitas’, isto é, para cumprir seu papel; eles se esquecem de que essa ordem apenas se intitula à legitimidade mediante as adesões e as participações que ela organiza. (CERTEAU, 2008, p. 28)

O autor resgata a importância de pesarmos as adesões que garantem legitimidade às autoridades em um mundo em que “as declarações sobre a paz, a justiça, a liberdade ou a igualdade se transformam em uma linguagem da derrisão pelos poderes que as multiplicam ao multiplicar a violência”. (CERTEAU, 2008, p. 87)

Quais são as adesões que construímos nas escolas, nos movimentos sociais, nas universidades? As autoridades, no nível micro ou

macro, têm suas legitimidades construídas em qual adesão? Urge perguntarmos-nos os motivos da descrença às instituições, motivos estes expressos na violência. Para Certeau (2008), a violência é mais expressão do que instauração, é um sinal da falta de legitimidade. O mesmo autor chama atenção para a violência inicial daquele que busca compreender a própria violência. Em outras palavras, a violência daquele que apresenta um certificado de intelectual, já que a violência “está inscrita no lugar de onde falo”, no discurso que produzimos e nas formas de circulação deste.

Para Certeau (2008), a própria neutralidade do discurso científico, que apaga os organismos decisórios e oculta o seu próprio funcionamento criou um modelo de regime totalitário de um poder que não tem nome próprio, um senhor oculto. Este modelo alcança a sociedade e cria um “universalismo anônimo” que impossibilita a diferença. (CERTEAU, 2008, p. 93) Neste sentido, os atos de violência “pretendem quebrar e desmascarar a economia alienante do meio e o totalitarismo da identidade. Sob esse ponto de vista, o ultraje torna-se uma ‘paixão moral’. Ele se faz gesto, porque as palavras foram confiscadas”. (CERTEAU, 2008, p. 94) O autor conclui:

A verdade é que a violência indica uma mudança necessária. Nem a segurança alienante de uma ordem anônima, nem o desafio da pura violência podem cumprir a tarefa que torne urgente a tautologia reinante dos objetivos com os quais parece se identificar a saúde, desses novos servos. Somente uma luta pode ser responsável por aquilo que a violência se contenta em exprimir e fazer dela um trabalho articulado com as forças. A desmistificação da linguagem da violência dá acesso a uma luta política, a efetiva, e não a literária, que implica levar a sério e correr os riscos de um comprometimento com os reprimidos que defendem e promovem uma diferença. (CERTEAU, 2008, p. 96)

Seguimos as conversas. Durante um longo debate sobre as pichações, Márcio, um rapaz de uns 18 anos, nos desafia:

— Vocês estão fazendo esse trabalho aqui, conversando com a gente. Mas se vocês estivessem na rua pichando, vocês não iriam chamar mais atenção do governo para mudar as coisas?

Como a nossa pesquisa se insere na perspectiva dos Estudos com os Cotidianos (ALVES, 2008), percebemos nos tecendo conhecimentos através das conversas e nos sentimos desafiados pelas falas dos nossos interlocutores. Precisávamos, portanto, reafirmar a potencialidade das nossas conversas em suas dimensões política criadora, em sua poética política. Precisávamos, como nos alertou Certeau (2008, p. 92), encontrar o “nosso comprometimento com os reprimidos que defendem e promovem a diferença”. Ao pensar as escolas, os estudos com os cotidianos buscam romper com um olhar totalizador, marcando as diferenças e as práticas locais. “Sobreviver é, por conseguinte, fugir ou romper o anonimato do qual a linguagem é apenas sintoma; é restaurar a luta sobre o qual se articula uma ordem”. (CERTEAU, 2008, p. 92)

Nesta busca, decidimos iniciar o tema que ninguém conhecia, ou ao menos, achava que não conhecia: a tão frágil democracia. Era este um tema propício à ocasião, pois, no nível macro, o Brasil vivia uma das etapas do golpe que retirou a presidenta eleita, Dilma Roussef, do poder. No nível micro, a escola pela primeira vez em sua história, estava realizando a votação para o cargo de direção, conquista da greve de professores do Estado do Rio de Janeiro e ocupações estudantis de 2016. Os três professores da escola que participaram voluntariamente do nosso projeto estavam organizando uma chapa de oposição à gestão que estava se reelegendo. Os estudantes, por outro lado, apoiavam em sua grande maioria a esta gestão. Estavam satisfeitos, pois os banheiros fotografados no encontro anterior tinham sido reformados. Estavam com portas e suas paredes foram pintadas.

Como poucos estudantes demonstraram conhecer a história da luta pela democracia no país, fizemos uma breve exposição a partir da música “Democracia Onde”⁹, do grupo de *rap* Elo da Corrente:

Eu morro de vez em quando
Recorro de quando em quando
Aqueles que percebem
O que a gente vem passando
Heróis que não se calam
Perante as ameaças
Que ocorreram no passado
E transformaram-se em desgraça
Ato institucionais virão e sem demora
Pra como antigamente escurecer a nossa aurora
Embora eu acredite que seremos mais fortes
Não será suficiente pra evitar novas mortes em vão
Ministros da guerra por terra da censura cassação
Levando o livre arbítrio a liberdade de expressão
O tempo que nos resta faça sua parte
Enquanto permaneço com a arte de esculachate
Não fugiremos não daqui não sairemos não
Por nossa terra e nossos direitos nós brigaremos
A luta pelo que nos falta é interminável
E a nossa voz ainda permanece irrevogável
De política em política
Democracia é o povo exercendo a soberania
Mentira não passa de sonho ou fantasia
Olha a sua volta os valores trocados
Tá tudo escancarado só não o nome dos culpados
Não acredite em tudo o que você lê
A mídia sempre escolhe o que é relevante dizer
Favores pra pagar igual cabeças pra fazer
Negócio é sujo mais do que parece ser
Nada corrompe mais que o poder

9 DEMOCRACIA aonde. Intérprete: Elo da Corrente. In: O SONHO dourado da família. Intérprete: Elo da Corrente. [s.l.]: Somatória do Barulho, 2012.

Gente que eu admirava fez essa frase valer
Como é que pode ser pra mim não é normal
A cada esquina uma criança pedindo 1 real
Cada vez mais gente nas ruas
Onde o céu é o teto e a luz é a lua
Verso bonito mas olha o papel
Vive-la é que é o fel vive-la é que é cruel
De politica em politica.

Após o debate, os grupos saíram a fotografar pela escola. E voltaram com imagens que nos impressionaram com a rapidez como responderam ao debate. Um político sorridente apertando a mão dos eleitores; alguém roubando o título de um eleitor morto; superlotação de celas em presídios; um jovem com os bolsos vazios e outro exibindo uma nota de 50 reais; uma foto de cartaz afixado na parede da escola contra a reforma trabalhista empreendida pelo governo Temer. Estas foram algumas das imagens encenadas e fotografadas por aquele grupo ao discutir a democracia.

Figura 1 – Cartaz contra a Reforma Trabalhista do governo Temer



Fonte: acervo da pesquisa "Deixa a escola falar". Laboratório de Ensino de História/UFF e Laboratório Da Baixada/IFRJ (2017).

Em suas narrativas, os jovens nos apresentaram que a palavra democracia ia muito além de um mero debate sobre representação. E concluíram:

– Democracia é o que fazemos aqui. Estamos discutindo sobre o mundo.

Em meio ao debate, alguns jovens se apresentavam um pouco incomodados ao compreenderem a postura populista da gestão escolar que havia realizado a obra nos banheiros um pouco antes de ter sido reeleita. Enquanto outros jovens buscavam articular o tema com a política nacional da época, gritando: “Bolsonaro 2018” ou “Lula 2018”.

Recorreremos a alguns autores do tema para refletirmos sobre a experiência destes jovens. Jaques Rancière (2014), filósofo argentino, explica que democracia, em primeiro lugar, é uma forma de governo que se fundamenta na ausência de um título para governar. Ele afirma que não existe um governo democrático e nunca existiu. As sociedades do passado e do presente são “organizadas pelo jogo das oligarquias”. (RANCIÈRE, 2014, p. 93) E “os governos se exercem sempre da minoria para a maioria”. (RANCIÈRE, 2014, p. 93) Defende que a democracia não pode ser a dominação do universal sobre o particular, pois o universal tende a ser privatizado e tende a dividir o poder entre nascimento, riqueza e competência.

O que chamamos de democracia é um funcionamento-estatal e governamental que é o exato contrário: eleitos eternos, que acumulam ou alternam funções municipais, estaduais, legislativas ou ministeriais, e veem a população como o elo fundamental da representação dos interesses locais; governos que fazem eles mesmos as leis: representantes do povo maciçamente formados em certa escola de administração; ministros ou assessores de ministros realocados em empresas públicas ou semi públicas; partidos financiados por fraudes nos contratos públicos, empresários investindo uma quantidade colossal de dinheiro em busca de mandato;

donos de impérios midiáticos privados apoderando-se do império das mídias públicas e por meio de suas funções públicas. (RANCIÈRE, 2014, p. 93)

Para Rancière (2014), criou-se uma sociedade do consenso que acaba sendo totalitária por que se baseia nos direitos de um grupo. Democracia, para o autor, tem que ser eterna construção. E neste ponto, chegamos a um autor brasileiro que buscou pensar um projeto democrático de educação, sendo perseguido até após a sua morte por esta proposta, ainda tão desafiadora. Para Paulo Freire (1987, p. 49),

não podemos, a não ser ingenuamente, esperar resultados positivos de um programa, seja educativo num sentido mais técnico ou de ação política, se, desrespeitando a particular visão do mundo que tenha ou esteja tendo o povo, se constitui numa espécie de ‘invasão cultural’, ainda que feita com a melhor das intenções. Mas ‘invasão cultural’ sempre.

Para esse autor, o papel do educador, do intelectual ou do partido político não é impor a sua visão de mundo, mas dialogar sobre as diferentes visões para não “pregarmos no deserto”. (FREIRE, 1987, p. 49) Muitas leituras simplistas da obra de Paulo Freire entendem a proposta dialógica do autor como criação de consenso, quando o autor, ao propor leituras do mundo fundamentadas na crítica das relações de poder, compreende o diálogo como confrontações de ideias, sem prescrições de um modelo de luta na conquista dos direitos.

Um dos elementos básicos na mediação opressores-oprimidos é a prescrição. Toda prescrição é a imposição da opção de uma consciência a outra [...]. Por isto, o comportamento dos oprimidos é um comportamento prescrito. Faz-se à base de pautas estranhas a eles – as pautas dos opressores. (FREIRE, 1987, p. 35)

Freire (1987) chama atenção para o receio da liberdade que podemos ter ao propor uma relação dialógica. Receio de que estejamos permitindo ao outro a manifestação de ideia das quais discordamos como, por exemplo, aconteceu em nossas rodas de conversa, quando alguns estudantes gritaram nomes de candidatos à presidência reconhecidamente contrários aos Direitos Humanos.

Raro, porém, o que manifesta explicitamente este receio da liberdade. Sua tendência é, antes, camuflá-la num jogo manhoso, ainda que, às vezes, inconsciente. Jogo artificioso de palavras em que aparece ou pretende aparecer como o que defende a liberdade e não como o que a teme. (FREIRE, 1987, p. 13)

Freire (1987) nos alerta para uma prática comum entre educadores, de nos posicionarmos como “zeladores da liberdade”, para a manutenção do *status quo*. O autor continua a nos explicar que “a liberdade, que é uma conquista, e não uma doação, exige uma permanente busca” (FREIRE, 1987, p. 35). E continua:

Uma educação libertadora não teme enfrentar, não teme ouvir, não teme o desvelamento do mundo. Não teme o encontro com o povo. Não teme o diálogo com ele, de que resulta o crescente saber de ambos. Não se sente dono do tempo, nem dono dos homens, nem libertador dos oprimidos. Com eles se compromete, dentro do tempo, para com eles lutar. (FREIRE, 1987, p. 35)

Diante deste imperativo de Freire (1987), propúnhamos as rodas de conversa buscando ouvir a todos e todas e não escorregarmos em posturas, por vezes, discriminatórias, que só percebíamos ao ouvir as gravações das rodas de conversa. Afinal, estávamos todos aprendendo a democracia.

Recorrendo à Freire (1987), encontramos também explicações para a prática da gestora da escola e o amplo apoio dado a ela pelos estudantes por conta dos banheiros reformados. Segundo o autor,

encontramos frequentemente nos oprimidos uma reação de apoio às manifestações populistas, como busca por suas próprias forças políticas:

Sua identificação com líderes carismáticos, através de quem se possam sentir atuantes e, portanto, no uso de sua potência, bem como a sua rebeldia, quando de sua emersão ao processo histórico, estão envolvidas por este ímpeto de busca de atuação de sua potência. (FREIRE, 1987, p. 38)

Sobre a violência, o autor também nos alerta: “Como poderiam os oprimidos dar início à violência, se eles são o resultado de uma violência? Como poderiam ser os promotores de algo que, ao instaurar-se objetivamente, os constitui?” (FREIRE, 1987, p. 23) Retomamos neste ponto, à condição da violência como expressão de uma opressão. “Inauguram a violência os que oprimem, os que exploram”. (FREIRE, 1987, p. 23)

Buscando romper com a violência que oprime, em um projeto de libertação recíproca, Freire (1987) nos traz a prática dialógica a partir de três referenciais, que foram deveras ignorados por setores acadêmicos por estarem mais próximos de um *ethos* religioso do autor do que de uma proposta científica. Resgatamos, porém, estes três referenciais por entendermos que muito além de religiosos ou científicos, são referenciais filosóficos-políticos que urgem serem revisitados às custas de dialogarmos apenas para os nossos pares científicos, dentro das academias. Segundo Freire (1987, p. 45), estes três fundamentos do diálogo são amor, fé e humildade.

Sendo fundamento do diálogo, o amor é, também, diálogo. Daí que seja essencialmente tarefa de sujeitos e que não possa verificar-se na relação de dominação. [...] Porque é um ato de coragem, nunca de medo, o amor é compromisso com os homens. Onde quer que estejam estes, oprimidos, o ato de amor está em comprometer-se

com sua causa. A causa de sua libertação. Mas, este compromisso, porque é amoroso, é dialógico.

O segundo fundamento é a fé. Fé no homem, como um dado *a priori* do diálogo. O autor ressalta que não se refere a uma fé ingênua, mas uma fé no poder dos homens como criadores. A fé na sua relação com a esperança, traz uma dimensão de luta. Não é, porém, a esperança um cruzar de braços e esperar. Ele nos explica: “Movo-me na esperança enquanto luto e, se luto com esperança, espero”. (FREIRE, 1987, p. 47) E, por último, como terceiro fundamento, o autor traz a humildade contra a ação arrogante que impossibilita o diálogo.

O diálogo, como encontro dos homens para a tarefa comum de saber agir, se rompe, se seus pólos (ou um deles) perdem a humildade. Como posso dialogar, se alieno a ignorância, isto é, se a vejo sempre no outro, nunca em mim? Como posso dialogar, se me admito como um homem diferente, virtuoso por herança, diante dos outros, meros ‘isto’, em quem não reconheço outros eu? Como posso dialogar, se me sinto participante de um ‘gueto’ de homens puros, donos da verdade e do saber, para quem todos os que estão fora são ‘essa gente’, ou são ‘nativos inferiores’? (FREIRE, 1987, p. 46)

Reconhecendo a nossa ignorância frente a um projeto democrático de sociedade que tanto lutamos por realizar e mais ainda em defender, nos aventuramos ao conversar com estes jovens sobre mais um tema relacionado à temática dos direitos humanos. A nossa proposta seria liberdade, mas eles nos propuseram o tema igualdade. E fomos para os últimos encontros discutir igualdade.

As imagens novamente nos surpreenderam:

Figura 2 - "Meu cabelo é bom. Ruim é seu preconceito"



Fonte: acervo da pesquisa "Deixa a escola falar". Laboratório de Ensino de História/UFF e Laboratório Da Baixada/IFRJ (2017).

Figura 3 - "Brincadeira de menina"



Fonte: acervo da pesquisa "Deixa a escola falar". Laboratório de Ensino de História/UFF e Laboratório Da Baixada/IFRJ (2017).

Figura 4 - Quantos casais você vê nesta foto?



Fonte: acervo da pesquisa "Deixa a escola falar". Laboratório de Ensino de História/UFF e Laboratório Da Baixada/IFRJ (2017).

Jovens, estudantes de uma escola periférica, que, ao chegarmos, demonstravam desconfiar dos “pesquisadores das Universidades”, produziram as imagens de igualdade e, principalmente as legendas durante uma das rodas de conversa com maior diálogo entre eles. E nos ensinaram a riqueza e a potencialidade desta juventude que em meio a tantas contradições, marcam o seu projeto democrático de sociedade.

3 PARA CONTINUARMOS AS CONVERSAS

Se o Brasil passou por interstícios democráticos nos séculos XX e XXI, parte considerável das experiências escolares brasileiras ainda engatinha no projeto democrático de educação proposto por Freire, por vezes se recusando ao projeto, pelos riscos que ele nos impõe. Ainda assim, a juventude pauta frequentemente este projeto democrático, gritando como pode as suas demandas, como nos gritos do trem e nos gritos das ocupações.

Retornando aos nossos interlocutores, daremos uma pausa nas nossas conversas. Mas, antes, ouviremos um dos jovens inicialmente

dos mais ariscos, e agora em verdadeiro orador. Pedro, um dos mais jovens do grupo – pois, não era da turma, mas fugia de suas aulas para participar –, nos explica: “*A gente vai falando. Quanto a gente vê, a gente se torna*”.

A fala da Pedro nos remeteu à necessidade de discutirmos a importância de pensarmos pluralmente e na necessidade de conhecermos o outro para podermos definir conceitos que tínhamos como pré-existentes. Nessa concepção, fomos buscar abrigo junto a um pensador marroquino pós-colonialista, Hassan Zaoual (2006). O autor nos lembra que é tempo de diversidade e de interculturalidade. O *homo* econômico, racional e eficiente, que reinou durante a modernidade deve ser substituído pelo *homo* sito, homem social que pensa e age utilizando experiências vividas em espaços vividos. O movimento que Pedro diz ser “o se tornar” nos aproxima da “epistemologia suave, contrariamente às ciências do homem que persistem em imitar, compulsivamente, os antigos modelos obsoletos das ciências ditas exatas” e que em decorrência disso, “perdem de vista o homem e sua complexidade”. (ZAOUAL, 2006, p. 17)

Assim, buscamos entender todas essas rodas de conversas, produzidos no interior de uma escola pública, situada em um bairro da periferia de um município periférico de uma região metropolitana como a do Rio de Janeiro, como capazes mais de despertar o pensamento crítico do que dar respostas aos conceitos fixados. Mas, também, para apontar para a real potência de produção do conhecimento em rede.

E, se essas rodas de conversas ocorressem com esses mesmos jovens fora dos muros da escola? Os temas escolhidos seriam os mesmos? As subjetividades, as experiências vividas em outros espaços de convivência levariam às mesmas percepções e questionamentos sobre os Direitos Humanos? Essas respostas (?) ficam para um futuro desdobramento da pesquisa.

REFERÊNCIAS

ALVES, N. Sobre movimentos das pesquisas nos/dos/com os cotidianos. In: ALVES, N.; OLIVEIRA, I. B. de (org.). *Pesquisa nos/dos/com os cotidianos das escolas sobre redes de saberes*. 3. ed. Petrópolis: DP&A, 2008. (Vida cotidiana e pesquisa em educação).

BOAL, A. *Teatro do oprimido e outras poéticas políticas*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1991.

BOURDIEU, Pierre. *Coisas ditas*. São Paulo: Brasiliense, 2004.

CERTEAU, M. de. *A cultura no plural*. São Paulo: Papirus, 2008.

FREIRE, P. *Pedagogia do oprimido*. 17. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1987.

GILROY, P. *O Atlântico Negro: modernidade e dupla consciência*. Rio de Janeiro: Editora 34: UCAM, 2002.

RANCIÈRE, J. *O ódio à democracia*. São Paulo: Boitempo, 2014.

ZAOUAL, H. *Nova economia das iniciativas locais: uma introdução ao pensamento pós-global*. Rio de Janeiro: DP&A: COPPE, 2006.

ZIZEK, S. *Violência: seis reflexões laterais*. São Paulo: Boitempo, 2014.