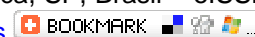


*Artigos Originais***OS SENTIDOS DA EDUCAÇÃO ESCOLARIZADA:
IMAGINÁRIO, IMAGINAÇÃO E REPRESENTAÇÃO SOCIAL***Original Articles***THE MEANINGS OF SCHOOL EDUCATION:
IMAGINARY, IMAGINATION AND SOCIAL REPRESENTATION**

Eliana Amabile Dancini*

<http://lattes.cnpq.br/7426642092424499>elianadancini@terra.com.br

CAMINE: Cam. Educ. = CAMINE: Ways Educ., Franca, SP, Brasil – eISSN 2175-4217 – está licenciada sob [Licença Creative Commons](#)

**RESUMO**

O artigo tem por temática a representação, a imaginação e o imaginário dos cortadores de cana sobre a escola. O contexto local refere-se aos tempos de greves de cortadores de cana, no período de 1984 a 1998. O universo empírico circunscreve-se às regiões de Guariba e Barrinha, Estado de São Paulo. O artigo trabalha com as imagens dos trabalhadores entrevistados sobre: a escola de ensino fundamental, a escola noturna de primeiras letras; os silêncios impostos aos professores, alunos grevistas e seus filhos dentro e fora da escola; o cerceamento das discussões sobre a vida dos cortadores de cana em dias de trampo e de greves. O aporte teórico e de método está para o Pensamento Complexo. A opção é pelo método como caminho que se constrói ao caminhar e pelo método como estratégia que comporta o acaso, o indeterminado, o ruído na história. Sob o olhar da Antropologia Complexa foram realizadas pesquisas de campo e de cotidiano. A pesquisa empírica, suporte do artigo, comportou a observação sistemática, entrevista e história de vida. Foram feitas entrevistas com sessenta indivíduos-sujeitos do corte de cana e com moradores tradicionais das duas cidades. A história de vida foi realizada com cinco cortadores de cana de maior respeitabilidade por sua comunidade de destino. No artigo, as vozes dos cortadores de cana ganham estatura maior: a articulação entre cultura científica e cultura humanista.

Palavras-chave: escola. greves. complexidade. imaginário. representação social.

* Doutorado em Sociologia pela Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (UNESP) – Campus de Araraquara, com estágio de Pós-Doutorado pela Universidade de Paris VIII. Docente do Departamento de Educação, Ciências Sociais e Políticas Públicas da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (UNESP) – Campus de Franca.

ABSTRACT

The subject of the article is the representation, the imagination and the imaginary of the cane cutters about the school. The local context refers to the cane cutters' times of strikes, in the period 1984-1998. The empirical universe is limited to regions of Guariba and Barrinha, State of Sao Paulo. The article works with the images of the workers interviewed about: the elementary school, the alphabetization night school; the silence imposed to teachers, striker students and their children in and out of school; the restriction of the discussions about the cane cutters' life in days of work and strikes. The theoretical basis and method is the Complex Thought. The option for the method as a way constructed while you and for the method as a strategy that involves the random, the indeterminate, the noise of history. Under the gaze of the Complex Anthropology, field and routine research has been realized. Empirical research, that supports the article, evolved systematic observation, interviews and life histories. We conducted interviews with sixty individuals-subject: cane cutters and traditional inhabitants of the two cities. The live history was held with five cane cutters of great respectability in their communities. In the article, the voices of cane cutters gain greater stature: the articulation between scientific culture and humanistic culture.

Keywords: school. strikes. complexity. imagination. social representation.

INTRODUÇÃO

O artigo procura expor os sentidos, os significados da educação e da educação escolarizada aos olhos dos sujeitos e dos grupos de cortadores de cana pesquisados. Diz, também, das expectativas, do imaginário (MORIN, 2007; DURAND, 1993, 1995, 1998), das representações sociais (MOSCOVINCI, 2003), dos sonhos, do que amarga, das utopias construídas por esses trabalhadores sobre os vários espaços educativos, no contexto do cotidiano (CASTRO, 2006) dos dias de trampo e em tempos de greves. A escola, na maioria das falas dos *pobres dos canaviais*, ergue-se estrangeira, perversa, sobretudo, durante as greves de 1984 a 1998, desencadeadas e alimentadas por Guariba e Barrinha, em especial. Uma comunidade de destino (MAFFESOLI, 1984), passos largos, é fiada pela rebeldia, pela ordenação do trabalho no cotidiano do ser cortador de cana. Os lugares de morada desses trabalhadores, a periferia indigente das cidades consideradas, ganham os semblantes do interdito nas representações das pessoas brancas, na maioria, que se autodenominam cidadão de direitos moradores dos centros dessas

idades. Tudo que sobra é visto como lócus dos bestializados, dos bárbaros, dos que tingem de sujo a imagem e a reputação de Guariba e Barrinha.

Para os cortadores de cana, seus bairros transmutam-se em reduto, berço e cova, em particular nos momentos agitados, de revoltas, das greves. Nesses tempos o medo, a raiva, a violência, o perigo, as alegrias, a autonomia, o orgulho da sua condição de cortadores de cana, o controle interno e externo dos seus bairros, a vigilância, o biopoder (FOUCAULT, 2011) caminham misturados, integrados, bricolados, (LÉVI-STRAUSS, 1958, 1973; BAUMAN, 1989; CARVALHO, 2003) pelos bairros insurgentes, nos corpos individuais e coletivos de seus moradores. Os ares movimentam-se assim, híbridos (CARVALHO, 2003, 2012). Em Guariba, o *João de Barro*, em especial é um bairro de pele negra, de gente mineira da Chapada do Norte de Minas na maioria. Os saberes, os fazeres, a cultura, o sagrado/profano, a visão de mundo e um cordão comprido de tantas pessoas percorrem real/imaginário, (MORIN, 2011) as veredas que ligam esses dois lugares emblemáticos: a *Chapada do Norte de Minas*, e o bairro de *João de Barro*. Tecidas com os fios do mágico, com os saberes e fazeres da cura e do feitiço, sobretudo, as estradas assistem um vai e vem de pessoas de lá e de cá. Rota de chão batido por muitos pés e saberes da tradição, esses caminhos persistem trançando e tramando encontros, conversas, sintaxes, receituários de vida sob a égide do diálogo (MORIN; CIURANA; MOTTA, 2003), da simultaneidade, da complementaridade dos opostos (LÉVI-STRAUSS, 1958). A mestiçagem (GRUZINSKI, 2001) das ancestralidades – povos indígenas, quilombolas, portugueses conquistadores / conquistados – com o presente dos dias batem os caminhos, os lugares de parada e pouso, os destinos de chegada. O tempo/espço (EINSTEIN, 1994), as linhas entrelaçadas dos caminhos, os atores – autores conjugam o real fantasmático.

A complexidade (MORIN, 1987, 1989, 2005, 2007, 2011) apontada até agora impregnam forte os cortadores de cana de Guariba e Barrinha, seus jeitos insurgentes à normatização (FOUCAULT, 2009) do trabalho, à escola que inclui excluindo (MORIN, 2003), à condição de ser e estar cortadores de cana. À rebeldia articula-se, em sinergia e em contradições (MORIN, 2007), à fábrica de fazer obedientes, cumpridores de ordens no trabalho, no viver

cotidiano, na escola que se tem. Nesse último sentido as representações dos alunos trabalhadores sobre a educação escolarizada parecem virar do avesso. A instituição escolar surge quase deificada, para muitos dos trabalhadores pesquisados. Converte-se em lugar que todos devem estar, quando o objetivo é livrar-se da condição de trabalhador dos canaviais das usinas de açúcar e álcool. Na realidade a escola surge encantada porque, na imaginação dos trabalhadores/alunos, é vista como o lugar de ensino/aprendizagem da escrita, da leitura, do cálculo básico. Num sentido oposto, a escola aparece como algoz, como lugar em que os cortadores de cana em greve, não podem falar sobre a greve, sobre seu cotidiano, sobre a sua condição de ser trabalhador do corte de cana. Tais sentidos da escola ecoam contraditórios, da variedade de movimentos sociais que desassossegam o rural e urbano do Brasil contemporâneo. Os movimentos sociais tem um caráter pedagógico.

OS SENTIDOS DA ESCOLA

Os cortadores de cana contatados pela pesquisadora surgem, aqui, como historiadores privilegiados que historiam sobre suas coisas; suas atitudes, suas condições de vida em Guariba, Barrinha e Região de Ribeirão Preto, sobre o mundo. Eles levam colados ao corpo o estigma de grevistas, de gente de outras regiões do país, de gente que aterroriza e põe em perigo o pacato do dia a dia, de alunos analfabetos em luta pela posse das primeiras letras, de pais de alunos do ensino fundamental e médio das escolas inseridas nos bairros onde moram. Em momentos de rebeldias no cotidiano (CASTRO, 2006) do *trampo* e/ou das greves espreiadas em grande escala pela região de Ribeirão Preto a fora, Guariba, sobretudo, e Barrinha assumem a frente das lutas. Por isso, sofreram e sofrem repressão maior: dos usineiros, dos governos locais e estaduais, dos moradores tradicionais dessas cidades, das milícias particulares dos usineiros e donos de extensos canaviais, de grande parte dos professores e diretores das escolas que freqüentam, dos *cachorros do governo*: polícia militar, polícia de elite, batalhão de choque, Ministério do Trabalho (S.P.), imprensa e de outros que falam a mesma língua dos usineiros e suas cooperativas.

Nesse momento e em todo o artigo trabalha-se com o imaginário (MORIN, 2000, 2007, 2011) com as representações, (MOSCOVICI, 2003) com o discurso oral construído sob a escola conjugada no plural, ou seja, sobre um tipo de instituição uno-múltiplo (CASTRO, 2006). Nesse sentido, o texto diz da atmosfera que envolve o ambiente escolar particularmente em tempos de greves. Os traços das rebeldias em altos timbres marcam os corpos dos grevistas, das suas famílias, dos caminhos trilhados por eles. No agudo dos movimentos sociais, a perversidade grita forte sobre os insurgentes no interior dos canaviais, nas ruas das duas cidades, nos bairros de maior concentração de cortadores de cana. Tudo é transmutado em praça de guerra. Em instantes como esses, os alunos tendem a carregar para o universo escolar os rastros e fagulhas da violência, da pobreza maior, das humilhações, (WEIL, 1979) do adoecer dos corpos/mentes, da inferioridade, da exclusão/inclusão da escola, do negro da pele dos cortadores de cana e dos seus filhos, das suas culturas diversas (ALMEIDA, 2012), da indignação dos indignados, das greves, dos ruídos (VON FOERSTER, 1960) ensurdecedores que racham os ares do tempo/espço.

Nos instantes de greve e nos dias de trampo, as repressões, as violências de naipes diversos tecem juntos o espaço/tempo do corte de cana, os bairros onde moram os *pé de cana*, as entrelinhas dos currículos escolares, as falas e gestos dos professores no interior das escolas ilusoriamente abertas aos grevistas e seus filhos. O avesso, o silenciar da cidadania batem os caminhos, os instantes da vida desses trabalhadores em particular no interior e no entorno das escolas e de outros lócus educativos.

Os olhos dos moradores tradicionais das cidades canavieiras tendem a construir, ampliar e reiterar imagens sombrias sobre os cortadores de cana. Sobretudo em relação aos trabalhadores que vem de outros estados do país, e suas moradas são atribuídos à imagem do pestilento, do sujo, do perigoso. Nas representações (MOSCOVICI, 2003) dos responsáveis pela garantia da ordem vigente, chagas são abertas no urbano e rural com a chegada dessa gente tão estranha nos costumes, nas falas, nas formas de viver. As imagens edificadas sobre os cortadores de cana são representativas do bárbaro, do que traz nas veias o ruim da espécie humana. A construção dessa mentalidade funciona

como uma das armas empunhadas para impedir que os trabalhadores insurretos e suas trajetórias de vida convertam-se em símbolos da luta persistente por direitos mínimos. As escolas, outras instituições urbanas, grupos sociais e as mídias, avessos às visões de mundo, às práticas e às práxis dessa gente vista como autoridade virulenta. Nesse sentido, há um empenho em exorcizar, em tornar invisível a presença e existência dos homens, mulheres e crianças atrelados ao corte de cana.

Moradores tradicionais das cidades consideradas, a maioria dos professores e funcionários das escolas carrega nos tons sombras das tintas colorindo as imagens denegridoras, inferiorizadas, e excludentes do diverso (VERGANI, 1995). Num movimento recursivo e recorrente tais imagens se espriam, colonizam as mentes (LATOUCHE, 1996), formam uma monocultura da mente (SHIVA, 2003). Esse leque de imagens (LIMA, 1995) há muito vêm encharcando os calabouços de cidades como Guariba e Barrinha. Assim, por tempos infindos, as histórias dos intrusos, dos estrangeiros renegados, dos indesejáveis cortadores de cana são contadas de boca em boca como histórias bandidas, pagãs, regadas a muita cachaça, à prostituição, ao feitiço, à pedra de crack. O interdito, o pecaminoso, o mal feito recolhe e impregna o *João de Barro* bairro símbolo da rebeldia. Esculpem as corporeidades de homens, mulheres, e crianças e toda a comunidade de destino que tem o canavial como cláusula. A crueldade dessas imagens faz o malefício acercar-se dos santuários, dos monumentos, dos ícones identificadores / diferenciadores (VERGANI, 1995) dos cortadores de cana insurgentes do contexto pesquisado. O marginal marca a ferros as linhas do figurino que recobre os corpos em tempos, lugares e coisas indicativos do trampo no corte de cana usinada. Ela rotula os dialetos dessas pessoas; impregnam os sons dos atabaques, as cantorias ao redor das mesas dos bares e botecos das *Vilas* de sangue quente como o João de Barro em Guariba; faz leproso o mineiro de procedência; torna imundo o negro da pele da maioria dos bairros, lugares de morada das pessoas que dependem do trabalho nos eitos de cana. Os direitos humanos dos cortadores de cana morrem á míngua e/ou são silenciadas nos campos verdes adocicados; nos sombrios e tristes passos do urbano; nos interiores das casas, dos bares, dos supermercados, das igrejas, dos terreiros de macumba,

dos prostíbulos, das capelas à beira das estradas; nos redutos profundos do imaginário, das memórias, dos mitos (LÉVI-STRAUSS, 1978) e do lendário da comunidade de destino (MAFFESOLI, 1984, 2010) que dependem dos canaviais.

As mãos dos normalizadores (FOCAULT, 1984, 2008), dos repressores não vêm apenas do exterior do universo das escolas, das cidades tecidas pela cana, estão dentro das escolas, trabalham dentro delas, alongam-se para fora dessas instituições educativas. As culturas escolares, os fazeres, os conhecimentos, os acontecimentos intramuros das escolas são criativos. Inventam, reinventam as várias fórmulas de fazer obedientes, mas também gestam, incitam impertinências, convidam ao exercício do direito de pensar crítico, revolto. Por vezes, o silêncio dos sepulcros impera na atmosfera escolar fazendo aparentemente irreconciliáveis duas vidas: a que se movimenta entre o sinal de entrada e o de saída dos muros da educação escolarizada; a que pulsa em meio à miséria, ao desemprego, à discriminação, à humilhação, à repressão (WEIL, 1979) sem travas em tempos de *trampo* e de luta por direitos mínimos.

Nos momentos de tensão maior, as greves invadem os canaviais, as cidades, os bairros, as escolas. Os cortadores de cana também marcam com sua presença contundente todos os espaços sociais, saem dos limites das cidades, da região, do país. Nas escolas eles desalinham os saberes e fazeres costumeiros produzidos e veiculados por elas transmutam as faces familiares das pessoas, das pedagogias oficiais. (SCHRODINGER, 1993; PRIGOGINE, 2001)

Regido pelo princípio da incerteza (HEISENBERG, 1996) ao sabor o indeterminado, sob a leve brisa do acaso (ALMEIDA, 2003), desarranjam-se as armações dos sistemas disciplinares e de controle pré-montados (FOUCAULT, 2008). Em desalinho e sob o fôlego apressado do que fazer outras estratégias de docilizar os rebeldes sobem ao palco. Nos tempos de grandes espetáculos, como os das grandes greves que varrem as décadas de 80 e 90 do séc. XX, os cotidianos das escolas vivem aos sustos. Dentro destas instituições de ensino, os agentes da ordem trazem os nervos à flor da pele. O imaginário do sistema escolar trabalha a todo vapor, perde o sono frente ao real/fantasmático do

inesperado. Os humores, instáveis próprios das trajetórias de enfrentamentos das forças sociais em jogo, camuflados sem sucesso podem estar alojados em quaisquer das dobras dos corpos perigosos dos alunos grevistas e de seus filhos. Assim, ao alarido do primeiro sinal de entrada para a escola, feito uma avalanche, tais alunos ocupam os pátios, os corredores, as salas de aula, penetram nas retinas de professores, de diretores, de integrantes de apoio escolar. O acaso, os detalhes (FOUCAULT, 2009) de um cenário movediço a cada instante, o império de pensamentos e atos surreais (LIMA, 1995), colocam o descoberto as fragilidades e as inabilidades que tem as escolas para trabalhar com o inédito, com o acontecimento, com o que vai além do programado (MORIN; CUIRANA; MOTTA, 2003).

Nos instantes de exceção, como os das greves, nas escolas ficam nítidas as faces sombrias alojadas em cada um dos seus ângulos retos. As crueldades dissimuladas na banalidade do costumeiro assumem múltiplas e despudoradas silhuetas. Questões profundas não equacionadas há longo tempo, colocam-se à mesa, tais como as intolerâncias as diversidades étnicas e culturais, as violências que marcam as relações de gênero, as linguagens da exclusão, a violação da cidadania, a morte simbólica/real da condição de pessoa, a desumanização e descaso com a vida de todos os vivos.

Falando, ainda, sobre os rostos desencantados das escolas freqüentadas pelos trabalhadores, ergue-se uma multiplicidade de vozes. Homens e mulheres, velhos e jovens, sobretudo, consideram as entrevistas como espaço de denuncia e o entrevistador como as mãos que podem e devem escrever sobre e por aqueles sem voz e sem existência para a maioria das pessoas. Em outras palavras, estes trabalhadores vêem no pesquisador o semblante da esperança (ALMEIDA; CARVALHO, 2012). Os laços da amizade, da confiabilidade, a dialógica entre observador e observados, entre sujeito e sujeitos (PRIGOGINE, 2001; MORIN, 1995) selam uma carta de compromisso aos olhos dos alunos que vivem a condição de cortador de cana grevista. Assim, o pesquisador que conquista a confiança dos cortadores de cana em tempos de greve, que procura construir ciência com Eros, acaba por envolver-se numa trama de perigosas encantarias. A busca é, pois, por produzir uma ciência aberta (ALMEIDA, 2003; MORIN, 1996), por fazer uma ciência com

consciência, por aventurar-se pelas armadilhas, pela prática libertária e sensível de uma escrita ensaísta (MORIN, 1995). Este pesquisador opta por viver os ricos e desafios de olhar através dos olhos de quem olha, ou seja, através dos olhos da comunidade de destino dos cortadores de cana. Nestes termos, ele tem o privilégio de ouvir e de poder dizer sobre esta comunidade, sobre os risos, as alegrias, as festas, as sacralizações, os martírios, as angústias, o salário que quase morre a míngua, o desemprego que se alastra feito erva daninha. Conquista a liberdade de caminhar pelas rotas dos seus interditos, pelos fios das suas memórias.

Homens e mulheres abrem-se então, sem reservas para dizer das alianças e encontros furtivos da escola com os poderes locais, os grandes proprietários de terras, os usineiros, os feitores e outras peças-chaves na hierarquia de mando regional. Denunciam o policiamento, a censura, a ingerência dos poderosos dentro do espaço escolar e as repressões cotidianas nos bairros de maior concentração de grevistas. Revelam os esquemas de vigilância e controle (CARDOSO JUNIOR; LEMOS, 2011) que recaem sobre os moradores de certos bairros nas suas andanças em direção aos centros das cidades, em especial. Falam dos professores e diretores que se calam, que ficam na espera do que fazer, do que dizer, isto é, que não sabem como se comportar e atuar sem serem tutelados. Nesses movimentos fica claro que a escola não cumpre seu papel social (FARIAS, 2006; EINSTEIN, 1981). Zé Moreira enfatiza o processo de escolha dos educadores profissionais, o caráter conservador e serviçal típicos do processo de fabricação da obediência. No contexto da greve, os educadores, sua linguagem, seu gestual e seus fazeres escolares tiritam de medo diante dos olhos do líder grevista. Professores e outros profissionais do ensino policiam o insubordinado que corre nas veias dos alunos/grevistas. As escolas, os trabalhadores e a polícia convivem com os aspectos das torturas e dos horrores.

Ocê sabi qui num podi. A própria professora, coitada, ela tem medo. Ela tem medo. Ela num chegô a falá pra mim qui tem medo, mais pelo dia qui eu e meu companhero tava cunversano, eu vi que ela ficô diferente. Ele preguntô pra mim e eu fui ixpricá pra ela e eu vi qui ela fico diferente. Fico diferente, coitada, pruquê ela tem medo. Dispois diz qui teve uma ronião

lá, diz qui o direto falô nisso pra ela, sobre esse negócio do direito du trabaiaidô. Mais num foi muito apertado, pruquê ocê sabi, aqui im Guariba tem muitas pessoa qui sabi. Quem comanda essas própria escola eles são contra os direto du trabaiaidô, di um grupo dí trabaiaidô si uni. Não é bem assim por dizê, ele é contra o trabaiaidô. Ele gosta qui o trabaiaidô trabaia. Mais o negócio qui ele num gosta é qui o trabaiaidô sabi du direito e a força qui ele tem. Pruque a maior parte deles tem fazenda tamé, tem impregado. (Zé Moreira, 1988).

“Num apertaram muito (na ronião). Deu uma como diz o otro né... A própria Usina preguntô pra ela como qui ela mexia com o trabalhador. Ela falou qui não sabia de nada”. (Sr. Afonso, 1988).

Zé Moreira e Sr. Afonso, trabalhadores grevistas símbolo na cidade de Guariba e em toda a região canavieira em greve, expressa com clareza as imagens impressas nas cabeças de outros trabalhadores. No seu entender, em momentos de embates profundos, o professor encarna o estereótipo do feminino: frágil, desprotegido, infantilizado, destituído de poder decisório. Nas suas falas esticadas e complexas, eles constroem uma floresta de símbolos. Zé Moreira, Adolfo, Sr. Afonso, Cida, Dona Maria, apontam para as reentrâncias, para os labirintos da instituição escolar.

Nas suas formas de ver e entender a familiaridade de seu mundo, eles tentam encontrar significados para os procedimentos de certas escolas. Uma lógica perversa assombra seus pensamentos. Desconfiados, olham com apreensão o empenho de professores e diretores em reduzir drasticamente os altos números de alunos por classe. O discurso pedagógico bem articulado pelas escolas não os convence. Para eles, esta linguagem esconde ou procura dissimular o processo de implantação de uma determinada e obstinada política educacional: a que tem por eixo de preocupação equacionar os problemas da superlotação expulsando os alunos mais incômodos e perigosos. A indisciplina, as faltas sucessivas, o baixo aproveitamento escolar, a violência formam um bloco de porquês da exclusão-evasão escolar. Outro bloco vem sob a forma de discurso batido e incontestável para a maioria dos professores:

“Os alunos não querem nada com nada. O aluno do noturno já vem cansado do trabalho e pouco consegue aprender. Tem um grupinho de alunos que só vem para bagunçar. Tem muita

gangue na escola e os pais e alunos adultos não agüentam a bagunça e saem da escola. Aqui, diz um professor, tem aluno que já foi preso. Eles são muito violentos e não tem medo de ninguém.” (Discurso de uma professora da escola próxima ao João de Barro).

Em Guariba, ocupam os primeiros lugares da lista dos que *vão abandonar a escola na certa*, os alunos da Vila de Sangue Quente, a do João de Barro. Ali, nas representações e nos imaginários das escolas e da maioria dos fundadores de Guariba, *aquela gente vive bêbada, faz arruaça, briga e mata por qualquer coisa. É um povo sem lei, gente brava*. O trágico está no fato destes últimos relatos saírem da boca, de autoridades das escolas e dos governantes da cidade de Guariba, sendo do conhecimento de pessoas como Zé Moreira, Dona Zélia, Sr. Afonso, Adolfo, Dona Maria e tantos outros. Um misto de revolta e humilhação (WEIL, 1979) toma conta dos corpos destes trabalhadores ao descreverem as imagens feitas de si por uma *gente que nunca pegô num facão, nunca teve que cume cumida podre na roça, que não vê um fio seu chorando de fome e ocê não tê nada pra dá o di comê* (Adolfo, Guariba, 1985).

Alguns destes alunos/trabalhadores utilizam a expressão *lista negra* para se referirem à relação de alunos indesejáveis pela escola. A mesma expressão sai das bocas dos usineiros, dos feitores, dos grandes fornecedores de cana para as usinas e está no linguajar costumeiro dos cortadores de cana e dos trabalhadores das usinas. Olhando para uma *lista negra*, que corre de um empresário rural para outros, observa-se na linha de frente os nomes dos líderes grevistas, do pessoal ativo dos Sindicatos de Trabalhadores Rurais de Guariba e Barrinha. Logo em seguida vêm os blocos dos doentes e dos fracos de serviço. O absurdo, a revolta, o surreal (LIMA, 1995, 2010) salta aos olhos quando se coloca lado a lado as *duas listas*, a das escolas e a dos usineiros e seus prepostos. Parecendo estar em pleno reino dos horrores constata-se a materialização do impossível – os nomes que engrossam os primeiros lugares das listas são os mesmos. Padrões e a maioria dos educadores profissionais das escolas consideradas fazem infectos os alunos/trabalhadores em greve. As pessoas que trazem nos corpos, gestuais, cheiros, odores, paladares, rituais, mitos, crenças, ritmos, figurinos, dialetos, imaginários, representações,

imagens afetivas e poéticas, arranjos domésticos diversos são transmutados em seres que exalam o podre dos impuros, o fétido dos esgotos do urbano moderno. Visões de mundo diversas, insurretas trajetórias de vida completam e reiteram os sinais dos heréticos.

Da cabeça de Zé Moreira, não passam despercebidas as linhas que desenham a anatomia desnudada da escola atada ao universo da produção agro-açucareira, aos grupos políticos locais e regionais. Na sua *idéia*, como nas de Sr. Afonso e de Adolfo, um estranho traçado delinea-se na esfera do pensado. Chegando ao limite máximo da demência, (MORIN, 2007) para estes trabalhadores o tempo, traiçoeiro e enganoso, resolvera um dia escolher o imobilismo. Assim, as mesmas correntes que alimentam os cativeiros, hoje, amarram e mantêm atadas escolas, prefeituras, cadeias, igrejas, agroindústrias, palácios de Estado, tribunais, cooperativas de *coronéis* contemporâneos. Arquiteturas restauradas e atualizadas mantêm firmes as pontes que continuam a realizar antigos papéis, viabilizar a cumplicidade, o troca-troca de favores e cargos. Para eles e tantos outros trabalhadores as altas esferas do político, dos saberes, da produção e da reprodução, do status que, atrelam e mantêm as pequenas armações de poder locais e vice-versa.

Mais ocê sabi qui tem isso. O governo paga pra ela fazê tudo, num é. Mais numa cidade, o prefeito vai correno lá, dipois dele sabê qui ela ta organizano tudo aquelas pessoa. Ele tira ela dali, pruquê ele tirano ela dali já é uma a menos. E põe uma pra poder tirá aquilo da cabeça do povo. Pra ele é mais tranqüilidade. E depois quando o guverno sabe o mutivo que ela tá fazendo, pru guverno tamém é importanti. É um sussegamento que ele vai tê também. Porque depois qui tivé organizado, Guariba, Jaboticabal, Pradópolis, Ribeirão Preto, otros tive organizado; o povo cada um ta sabendo da verdade.”
(Cida, Barrinha, 1986).

No entender de vários trabalhadores, os micro-poderes (FOUCAULT, 1984) locais são costurados como uma rede (CASTRO, 2006) que se estende estabelecendo ligações com esferas mais amplas de poder. Para eles esta microfísica do poder (FOUCAULT, 1984) alimenta é alimentada por uma vasta e complexa hierarquia de mando, que vai do olheiro e do feitor de turma até as salas do ministério do trabalho e dos salões dos palácios de governo. A malha

de obediências, de obedientes e de insubordinações ganha densidade e visibilidade desproporcionais.

As greves que explodem nas safras e entressafras do corte de cana, de 1984 até as portas do séc. XXI aprofundam a complexidade do próprio movimento e de todo o contexto histórico, de toda a história da vida e da morte na região dos conflitos. Este intrincado novelo (re) ordena-se incansável, na medida em que aos movimentos de cortadores de cana incorporam-se movimentos de trabalhadores rurais ligados às agroindústrias de diferentes setores produtivos. Estes trabalhadores rurais trazem para os movimentos dos cortadores de cana, pautas de luta diversificadas.

O movimento dos cortadores de cana assume um amálgama maior, também, por interferência de múltiplos fatores e sujeitos que, como formigueiro, sobem ao palco de lutas. Desta pluralidade é possível destacar: a interferência da imprensa falada, escrita e televisiva regional, nacional e mundial; a atuação das lideranças sindicais urbanas do Estado de São Paulo e o surgimento de organizações da sociedade civil, até então desconhecidas para os trabalhadores rurais. Outros fatores intervenientes que aumentam a complexidade dos movimentos de resistência dos cortadores de cana estão para a aprendizagem de táticas urbanas de greve. Em contrapartida, com o desenrolar da resistência, novas formas de repressão são arquitetadas por instâncias diferenciadas do sistema de disciplinar, entre elas a escola.

Zé Moreira, Sr. Afonso e Cida, por exemplo, anunciam vários indicativos desta teia que envolve homens, coisas e relações. Contam como os acontecimentos fluem, como o passo apressado dos muitos escalões de defensores da ordem vai sendo acelerado, como estes prepostos do poder podem tentar impedir o desmoronamento da arquitetura de vigilância e repressão dentro e fora das escolas. As paredes da escola, para eles, erguem-se porosas, tendenciosas, comprometidas com os blocos regionais de poder, principais protagonistas da espiral da pobreza, da miséria e da indignação dos cortadores de cana. Para muito dos rebeldes dos canaviais de usina, a política da maioria das escolas responde aos interesses destes blocos de poder econômico, político e científico-tecnológico. Sr. Afonso, trabalhador escolado, tem certeza que os conhecimentos e as estratégias necessários, isto é,

aqueles que respondem aos projetos político-econômicos, às culturas, ao corpo de valores, aos jeitos de ser e de sentir dos cortadores de cana são conquistados fora da instituição escolar. Na visão de muitos entrevistados, a ciência escolar, especialmente em tempos de greve, tende a concentrar esforços em temáticas alheias às vidas que correm na veia dos seus alunos.

A cultura produzida e veiculada pela escola de primeiras letras, o ensino, a pesquisa e os conhecimentos científicos que vem das Universidades continuam presos a preceitos fantasmáticos, isto é, à cegueira (CIURANA, 2012) de que métodos e metodologias são capazes de chegar a grandes verdades intocáveis. Os conhecimentos e saberes elaborados por estes vários espaços escolares, continuam sustentados pelos mitos da neutralidade, da distância do pesquisador em relação às pessoas pesquisadas, dos professores da escola, em relação à vida dos alunos (ALMEIDA, 2012). Este, talvez, seja o dogma primeiro para se chegar ao mito da objetividade, para a construção de um olhar que não quer se deixar contaminar pelas lágrimas da dor, da humilhação (WEIL, 1979), do riso, da festa, do encantamento, da beleza e da emoção de pessoas reais. No trajeto de casa para a escola e na volta para casa ao final de uma jornada, no tempo que passa dentro da escola, as pessoas que compõem o corpo pedagógico-técnico-administrativo-disciplinar das instituições escolares parecem esforçam-se por trancafiar seus sentidos e sensibilidades. Nos momentos mais aflitivos dos movimentos sociais há uma tendência dos vários setores do social em ignorar, ou em ver apenas o espectro dos revoltados. Esta atitude, muitas vezes, guarda uma miopia que adoece os olhos, apagam a ética e tranqüiliza as almas. É fora da escola, nos sindicatos, no universo de trabalho entre parceiros e cúmplices, longe da vigilância de feitores, de outros prepostos e olheiros que, para Sr. Afonso, os saberes dos direitos, as estratégias de sobrevivência e de luta são apropriadas e articuladas pelos trabalhadores. Para muitos trabalhadores nestes e em outros espaços, longe das portas das escolas, a identidade/diversidade dos pobres dos canaviais adquirem sua moldagem e ganham dignidade aos seus próprios olhos e aos olhos dos diferentes. As linhas que denunciam e põe a descoberto as silhuetas dos inimigos e opostos são logo identificadas, gerando práticas violentas de exclusão e intimidação. É fora da escola, junto a seus

pares, parceiros e amigos que os trabalhadores exercitam o debate dos problemas que os afligem. Segundo Sr. Afonso, é longe das salas de aulas que os trabalhadores aprendem os saberes e fazeres do trabalho, da política e da vida com seus ardis. É vivendo, ganhando e perdendo, caindo e levantando que se aprende sobre o mundo e a terra, sobre os seres humanos e a natureza. Na maioria dos dias, a escola é mantida desgarrada da vida, da Terra e dos Saberes e fazeres que deveriam promover a sustentabilidade da vida dos cortadores de cana dentro e fora do trabalho, com mínima qualidade humana. (MORAES; ALMEIDA, 2012).

“No trabalho você é orientado por um amigo. O quê ocê num sabe, as veiz o cara ta cunversano uma coisa que você num sabe, você corta o assunto, mesmo si o caro num ta falano com você. Eu mesmo sô um cara desse jeito. Quando o feitor ou encarregado está falano certas coisa eu arrumo um jeito di escutar.” (Sr. Afonso, Guariba, 1996).

Os contextos históricos de repressões, de humilhações, de discriminações vividas por gerações e gerações de pobres da terra, fora e dentro da escola, não deixam dúvidas sobre a contundência das falas das pessoas pesquisadas (MORIN, 2008). Nestes instantes, ficam improcedentes e até banalizadas as críticas de alguns teóricos que insistem em interrogar, em apontar para as visões nada dialéticas dos discursos dos trabalhadores sobre as escolas. Diante das imagens esculpidas por eles, sobre o caráter desumanizante do espaço escolar tornam-se levianos os diagnósticos que apontam para a absoluta unilateralidade das suas representações. Perdem consistências as reflexões que vem na suposta falta de compreensão (MORIN; CIURANA; MOTTA, 2003) dos trabalhadores, a causalidade para construção de imagens desqualificadoras da escola como espaço de transformação. Nos momentos de grandes confrontos sociais, nos instantes de maior repressão aos movimentos reivindicatórios, para certos trabalhadores/alunos, uma escola cidadã assume feições heréticas. Nas horas de violência demente, erguem-se os muros, trancam-se os portais, criam-se barreiras burocráticas, na tentativa de impedir a realização do direito de acesso e de permanência dos trabalhadores na escola pública. Aos olhos de boa parte dos entrevistados,

com o alargamento e complexidade das greves, aprofundam-se a exclusão e as práticas de vigilância, controle e punição pelos vários agentes da instituição escolar (CARDOSO JÚNIOR; LEMOS, 2011).

Os movimentos sociais dos canavieiros acabam, assim, obrigando a escola a encarar suas dificuldades, suas intolerâncias às diversidades étnicas e culturais, suas fragilidades em conviver e trabalhar com as diferenças econômico/políticas/culturais. As várias formas de resistência convidam as escolas a (re) pensarem suas identidades e identificações, seus compromissos com certas pessoas e grupos sociais. Os movimentos são instantes férteis. Sugerem que as escolas conheçam as condições de vida dos seus alunos, suas crenças, suas histórias de vida, costumes e interditos. Os movimentos convidam as escolas a desvelarem os contextos históricos locais e mundiais, o espírito dos tempos e os espaços sociais em que se inserem. Chamam e a equipe escolar para enfrentar os desafios, riscos e incertezas de um mergulho pelo interior das cavernas do eu (MORIN, 2003). O (re) pensar dos saberes e fazeres escolares está calcado nestes enfrentamentos. As falas dos alunos/grevistas podem funcionar como subsídios para a (re) visão dos propósitos políticos-pedagógicos das instituições educativas. Os relatos obtidos apontam para a urgência de discussões sobre as especificidades das escolas de ensino fundamental e médio.

Os movimentos sociais e as próprias escolas, impulsionadas inclusive por estes movimentos têm colocado a importância da pesquisa científica, da produção individual e coletiva de saberes, de projetos/estratégias (MORIN; CIURANA; MOTTA, 2003) exigidos por uma sociedade complexa. Movimentos rurais e urbanos contemporâneos, que congregam uma diversidade de atores/autores, vêm alertando para a necessidade de construção de culturas escolares que expressem, contenham e contemplem, ao mesmo tempo, as diversidades locais como garantia da identidade planetária. Neste sentido, uma política do Antropos, uma antropologia fundamental surge como emergências para o séc. XXI (ROGER, 1999)

As greves dos cortadores de cana e muitos outros movimentos sociais rurais e urbanos abrem para (re) pensar a complexidade do ato educativo que o sistema público de ensino se dispõe a desenvolver. Movimentos como o dos

canavieiros da região de Guariba e Barrinha impulsionam as escolas, especialmente aquelas erguidas dentro ou às margens de bairros de cortadores de cana, a enfrentarem suas precariedades, para entender e trabalhar com os tempos da infância, da juventude e dos adultos pobres. Estes movimentos desafiam a instituição a exercitar sua radicalidade de propostas: a (re) humanização dos já desumanizados pelo trabalho, pelas misérias de várias ordens, pelas humilhações diárias, pelas discriminações e exclusões cotidianas (ALMEIDA, 2012).

A urgência de (re) e (co) pilotagem de uma nau colocada à deriva pelo homem moderno, pela extrema demência de uma de suas faces, (MORIN, 2007) ecoa por todo o planeta, como grito da vida pelo direito à vida. Estão compelidos a esta outra viagem de conquista do (re) encantamento dos mundos, todos os espaços educativos e os escolares em específico, os homens e mulheres da Terra Gaia, as ciências e tecnologias conscientes. Caminham na mesma esteira à (re) organizações epistêmicas e das formas de viver (MORIN; LE MOIGNE, 2000).

Mesmo que certos desdobramentos não estejam presentes nos relatos dos entrevistados, fica claro que, as transformações apontadas por eles, não podem, estar restritas às escolas de ensino fundamental e médio. Elas são extensivas às universidades, sem que se possam apontar escalas de prioridades nos diferentes momentos da formação dos sujeitos. Um princípio unifica as modificações requeridas para a escolarização. A desconstrução do sistema disciplinar em favor da transdisciplinaridade (MORAES; NAVAS, 2010) é tarefa imprescindível e complexa.

A ESCOLA E SUAS ENCANTARIAS

A instituição escolar surge ambígua, cheia de realismo mágico entre os fios de muitas falas, embora os desencantos adquiram força e espaço amplos nos relatos da maioria dos entrevistados. Nestes momentos, os dizeres dos cortadores de cana em greve, não se reportam a uma ou outra escola vista a poucas distâncias dos conflitos. Em meios às falas mais impiedosas sobre as perversidades das escolas frequentadas pelos cortadores de cana, ou sobre a

escola arquetípica, os *pobres dos canaviais* não se furtam de dizer das encantarias deste universo de saberes e fazeres. Para a maioria dos trabalhadores, o tempo e o espaço escolares vêm impregnados de uma visão mítica. Eles contam das várias versões e do eufemismo próprios ao mito (HENRIETTE; CHAUVIN, 1994). Desenham imagens da escola como algo real/imaginário. Esta visão não é específica destes trabalhadores, nem do mítico que eles constroem sobre a escola, nem do que aqui é entendido como mito. A este respeito, Edgard Morin alerta: para o fato do real não ser tão imperativo como se pensa.

Suas aparências são frágeis, sua essência está ou é desconhecida, sua matéria, sua origem, seu fundamento, seu devir são incertos, sua complexidade é tecida de incerteza. Daí sua extrema fraqueza diante do mito, da religião, de ideologia e mesmo da idéia e de todo o imaginário. (MORIN, 2011, p. 179).

O real e o imaginário vivem imbricados, articulados, integrados (DURAND, 1993, 1994). Desentranha-los parece constituir um dos impossíveis para o cérebro humano, porque suas fronteiras são pouco nítidas (MORIN, 2005). O imponderável ronda as certezas quando se pergunta: o que é real? O que é imaginário? As concepções da ciência clássica a este respeito sofrem hoje largos questionamentos, em especial com os avanços dos estudos sobre o cérebro humano. Pode-se dizer, pois, que o imaginário não está para o simplesmente irreal. Não é nem a *fada e nem a louca da casa* (MAFFESOLI, 2010). As construções do imaginário (HENRIETTE; CHAUVIN, 1994) não estão destituídas de realidade, nem de Logos. O real não se aparta do imaginário. Apresenta-se encharcado de produções do imaginário, de imaginação, de mitos e ritos. Por outro lado, há mitos no Logos (MORIN, 2011). Para olhos complexos, um princípio de incerteza está embutido (HEISENBERG, 1996) na possibilidade de conhecer, de aprender o que é real, tal como se apresenta, supostamente, aos nossos sentidos. Há certezas possíveis, mas elas são fragmentárias, temporais, circunstanciais, secundárias, nunca fundamentais. Qualquer caminhar para a grande certeza só poderá ser uma gravidez nervosa. O princípio da incerteza (HEISENBERG, 1996) e o princípio da interrogação constituem o oxigênio de todo o empreendimento de conhecimento. O

conhecimento é uma aventura que não só comporta riscos, mas se alimenta de riscos (MORIN, 1989; ATLAN, 1992). No livro *O Homem e a Morte* (1997), Morin diz não haver sociedades humanas que não comportem a construção de imaginários, mitos, ritos, práticas sacrificiais, representações. Da mesma forma, não há imaginários, isto é, esta floresta de símbolos, signos, sinais, mitos e magias fora da sociedade humana. Esta noosfera é, segundo ele, própria da condição humana (MORIN, 2011)

Numa polifonia de vozes, os cortadores de cana continuam articulistas de imagens generosas de uma escola possível. Tendo por parceiros as pessoas de espaços sociais educativos diversos, os entrevistados não deixam de perceber outros sentidos da escola. Para eles, a escola traz nas entranhas uma práxis possível: a transmutação dos seus alunos em protagonistas das suas histórias, dos seus destinos. O universo escolar pode ser, contar, e registrar uma história de construção/destruição/reordenação (MORIN, 2007) de pensamentos e práticas na direção da humanização da humanidade.

A escola para eles e para seus filhos, simbolicamente constitui-se em ritual de passagem, em universo redentor. Ela torna os seres libertos do *trabalho duro e sem futuro em terras de patrão, de negócio*, como as de usineiro e as de produtores de cana para as usinas. Para os cortadores de cana a escola assume dons milagreiros. Mágica, é capaz de *tirá um trabalhado* das agruras do analfabetismo. Aprender a ler, escrever e contar é, portanto, fortes objetos de desejo. Assim, o real/maravilhoso, converte-se em misturas que fortificam as paredes da *escola de primeiras letras*. Encantada, ela é pedra preciosa capaz de desvelar os enigmas, as mensagens, as senhas da linguagem escrita, das leituras das revistas, dos livros reveladores da *vida de um trabalhador* e dos seus direitos. Desvendar, assenhorar-se da leitura, escrita e cálculo transmutam-se em portais abertos para um tempo mais generoso, para uma vida alegre, melhor e solidária. No imaginário destes trabalhadores, ler, escrever com desenvoltura, fazer cálculos simples trazem em si ingredientes políticos. Podem fazer a diferença no processo de conquista de uma vida digna, de qualidade, de uma vida de humanos livres.

Na década final do séc. XX e no horizonte da primeira década do séc. XXI, sob o reinado dos canaviais de usina, o angelical do progresso

tecnológico, no discurso dos seus senhores, liberta os homens do trabalho bruto. Ébrio de liberdade, este progresso, no entanto, quebra as correntes do tempo delimitado de menos trabalho no campo. Finalmente, os fantasmas do desemprego ganham carta de alforria. Agora, eles correm livres por todo o ano agrícola, não só na entressafra. Transformam todas as casas dos trabalhadores rurais em morada da fome endêmica.

Nestes tempos, mais que em outros, a escola transforma-se em símbolo de redenção, assume feições divinais. Para muitos, ela não proporciona apenas a instrumentalização do ler, escrever e contar. Os desdobramentos da aquisição destes saberes levam a apreensão de saberes-outros e a posse de poderes políticos e culturais. Assim, num quase devaneio dos trabalhadores entrevistados, a escola proporciona a sabia esperteza nos meandros dos discursos instituídos e a compreensão das artimanhas da linguagem jurídica. No imaginário dos cortadores de cana saber ler, escrever e calcular instrumentaliza a aquisição de seus direitos.

No entender de outros alunos / grevistas, o falar e agir civilizado faz parte dos maneirismos exigidos pelos tempos de hoje e de amanhã. A escola, neste aspecto, tem a incumbência de transmutar o bárbaro e esculpir o ser humano. O bárbaro é aquele que não reconhece a diversidade e a plena humanidade do outro, que não reconhece a humanidade e a subjetividade do outro, dos diferentes. Ser civilizado é saber que a condição humana é universal. Todos são portadores da mesma humanidade e por ela, pode-se rebaixar à desumanização ou aspiração, por meio da educação e do conhecimento, ao humanismo civilizado e a uma política de civilização (MORAES; ALMEIDA, 2012). Nestes termos, torna-se possível a compreensão de si mesmo, da vida que flui em certo contexto social. Para outros trabalhadores a escola cria condições para outros possíveis. Neste sentido, ela permite aos trabalhadores participarem do seu próprio destino; assumirem a feitura e a autonomia-dependente de escolha dos seus próprios caminhos. Os saberes da escola podem fazer com que eles usufruam dos avanços da modernidade possibilitando o tráfego com destreza pelo universo de signos, símbolos e sinais identificadores do mundo contemporâneo. No horizonte

longínquo, a escola com suas mãos de artífice confere aos trabalhadores a possibilidade de diálogo com os mistérios que este e outros mundos contêm.

No entender de trabalhadores com Zé Moreira, a escrita ergue-se como forma de documento. Ela é um verdadeiro monumento que impede o esquecimento. Para Adolfo e Sr. Afonso, em especial, a escrita retém o mundo, assegura a inquestionável evidência dos dados, das situações, dos acontecimentos. Floresta de sinais, de símbolos, de mensagens, de imagens, de memórias, através da escrita é possível suspender o tempo, manter a vida, mesmo com a presença do ruído, do caos (VON FOERSTER, 1960). O tempo, o burburinho do dia a dia, as idéias que atormentam a cabeça de um trabalhador e as contabilidades dos custos diários da vida precisa ser registrado, diz um cortador de cana.

Trabalhador depois que ele é adulto, ele passa a tê família, pode vê que ele ta sempre com cabeça quente. Tem pobrema de doença na famia, tem dívida pra pagá. Ele ta trabaiano aqui, mais o sentido dele ta longe. Sabe lê e escreve é muito importante pur causa disso. Ele carece de trazê tudu na ponta do lápis pruquê a cabeça vive pertubada, cansada.” (Um trabalhador de Guariba, 1989).

O entrelaçamento desta variedade de fatores confere peso político à escrita, leitura e cálculo. De certa forma, no imaginário e nas representações dos trabalhadores a escola oferece condições que viabilizam estratégias de sustentabilidade econômica, política e cultural.

Neste presente, mais que em outros, a sobrevivência sofre transmutações, fica complexa. A fome dos cortadores de cana nesse pedaço de chão tem múltiplas causalidades e dimensões articuladas. Cabeça e corpo, matéria e espírito vivem de alimentos diversos. A escola e tudo o que ela representa torna-se, desta forma, imprescindível em todos os espaços e momentos do cotidiano das pessoas pobres dos canaviais.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os mesmos movimentos sociais que enobrecem e ressaltam uma vida escolar redentora, levantam questões não respondidas, não equacionadas por toda a engrenagem do ensino regional, nacional e mundial. Assim, uma multiplicidade de vozes chama os olhos para ver o agravamento da indignação humana. Alheia a contemporaneidade dos tempos, a exclusão social alarga-se despididamente e sem camuflagens. Persistentes, as vozes interrogam sobre o que acontece fora e dentro da escola: os estranhamentos e enfrentamentos étnicos e culturais, o aprofundamento, difusão e pluralidade da violência, o agravamento das discriminações, das intolerâncias às diversidades. Alguns movimentos, como os dos povos indígenas trazem para o cenário das discussões as temáticas do corpo e suas várias linguagens. Outros movimentos sociais abordam as questões que dizem respeito à ética e estética. Eles dizem dos problemas relativos à inseparabilidade entre o empírico – racional – lógico e o simbólico – mítico – mágico, entre as objetividades e subjetividades, entre o “eu” e os “outros”, entre o prosaico e o simbólico. Insubordinadas, as pessoas e seus movimentos sociais apontam para as inconsistências destas e de outras disjunções. As críticas aos dualismos podem ser vistas: nos escritos de poucas linhas, registros que se transformam em memórias nos cadernos de escola, nos documentos de sindicatos. As rejeições à dualidade da vida, do mundo e das relações podem ser vistas e sentidas à volta das mesas dos bares, nas conversas sem fim sobre o trabalho, sobre a vida e a morte de todos os dias. A irrealidade das visões e das práticas duais se expressa nos passos do cotidiano. O dualismo morre à míngua nas histórias de vida contadas apenas para os ouvidos da amizade.

No caso das greves de cortadores de cana de Guariba e Barrinha, em especial, o cenário de destruição, de caos tem seu lado genésico e generativo. No olho do furacão a escola, pressionada e tencionada por todos os poros, sai dos trilhos quando o pré-estabelecido, o determinado desmorona. Neste processo de desconstrução, para a escola fica difícil ignorar o contexto em que está mergulhada, e não ver as suas imagens estampadas em manchetes. Para

a escola é impossível não olhar para si mesma, para as suas múltiplas, ambíguas, contraditórias, complementares e simultâneas faces.

Não há como considerar que o momento caótico é, também, extremamente rico e fértil porque mostram os vários sentidos da escola, as várias vidas aninhadas em si. Nos tempos de tensão, de greves e de outras formas de resistência a escola acaba por permitir atos generosos: a (re) organização de si por si e a ação compartilhada de (re) visão de si pelos outros. Nesta medida, a escola olha sua própria indignidade e vive sua indignação. Seguramente nestes dias como avassaladores, quentes, as entranhas da escola não viram o rosto para o insubordinado, o indigesto, o instituinte, o desaforado que trafega pelos espaços do urbano e do rural. A transgressão remexe os guardados nas cabeças dos homens trabalhadores ao longo das suas histórias de vida. A rebeldia, dentro e fora da escola altera imaginários, representações, visões de mundo, objetos de desejos, dialetos, formas de comunicação e de intercâmbio. Esta alteração, por decorrência, modifica objetividades e subjetividades, o estranho e o familiar. A insubordinação transverte as ruas, as casas, os bares, os santuários e as alcovas das “tribos”. O movimento social, com sua fúria (re) direciona os passos da comunidade de destino.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, M. C. As artes da nova ciência. In: ALMEIDA, A. M.; KNOBB, M.; ALMEIDA, M. C. (Org.). **Polifônicas ideias: por uma ciência aberta**. Porto Alegre: Sulina, 2003.

_____. **Ciências da complexidade e educação: razão apaixonada e politização do pensamento**. Natal: EDUFRRN, 2012.

_____.; CARVALHO, E. A. **Cultura e pensamento complexo**. Porto Alegre: Sulina, 2012.

ATLAN, H. **Entre o cristal e a fumaça**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1992.

BAUMAN, Z. **O mal-estar da modernidade**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1989.

CARDOSO JUNIOR, H. R.; LEMOS, F. C. S. **Corpos, instituições, subjetividades**: Foucault e Deluzi/Guatari. São Paulo: FAPESP, 2011.

CARVALHO, Edgard de Assis. **Enigmas da cultura**. São Paulo: Cortez, 2003.

CASTRO, G. Da fragilidade do homem – rede. In: CASTRO, G; CARVALHO, E.A.; ALMEIDA, M. C. (Org.). **Ensaio de complexidade**. 4. ed. Porto Alegre: Sulina, 2006.

CIURANA, E. R. Pensar os sete saberes necessários à educação para uma política de civilização na era planetária. In: MORAES, M. C.; ALMEIDA, M. C. (Org.). **Os sete saberes necessários à educação do presente**: por uma educação transformadora. Rio de Janeiro: WAK, 2012.

DURAND, G. **Os campos do imaginário**. Lisboa: Instituto Piaget, 1998.

_____. **A fé dos sapateiros**. Brasília, DF: Ed. Universidade de Brasília, 1995.

_____. **A imaginação simbólica**. 6. ed. Lisboa: Ed. 70, 1993.

DYSON, F. **Mundos imaginados**. Porto Alegre: Sulina, 2006.

EINSTEIN, A. **Como vejo o mundo**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1981.

FARIAS, C. A. **Alfabetos da alma**: história da tradição na escola. Porto Alegre: Sulina, 2006.

FOUCAULT, M. **Microfísica do poder**. 4. ed. Rio de Janeiro: Graal, 1984.

_____. **Nascimento da biopolítica**. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

_____. **Vigiar e punir**: nascimento da prisão. 14. ed. Petrópolis: Vozes, 2009.

GRUZINSKI, S. **O pensamento mestiço**. São Paulo: Companhia das Letras, 2001.

HEISENBERG, W. **A parte e o todo**. Rio de Janeiro: Contraponto, 1996.

HENRIETTI, B; CHAUVIN, D. **A ciência e o imaginário**. Brasília: Ed. Universidade de Brasília, 1994.

LATOUCHE, S. **A ocidentalização do mundo**: ensaio sobre a significação, o alcance e os limites da uniformização planetária. Petrópolis: Vozes, 1996.

LEVI-STRAUSS, C. **Antropologie structurale**. Paris: Plon, 1958.

_____. **Antropologie structurale II**. Paris: Plon, 1973.

_____. **Mitos e significados**. Lisboa: Ed. 70, 1978.

LIMA, S. **A aventura surrealista**. Rio de Janeiro: Vozes, 1995.

MAFFESOLI, M. **A conquista do presente**. Rio de Janeiro: Rocco, 1984.

_____. **No fundo das aparências**. 4. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2010.

MORAES, M. C.; ALMEIDA, M. C. (Org.) **Os sete saberes necessários à educação do presente**: por uma educação transformadora. Rio de Janeiro: WAK, 2012.

_____.; NAVAS, J. M. B. (Org.) **Complexidade e transdisciplinaridade em educação**: teoria e prática docente. Rio de Janeiro: WAKED, 2010.

MORIN, E. **O método I**: natureza da natureza. 2. ed. Portugal: Publicações Europa-América, 1987.

_____. **O método II**: a vida da vida. 2. ed. Portugal: Publicações Europa-América, 1989.

_____. **Sociologia**. Madrid: Tecnos, 1995.

_____. **Ciência com consciência**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1996.

_____. **O homem e a morte**. Rio de Janeiro: Imago, 1997.

_____. **O paradigma perdido**: natureza humana. 6. ed. Lisboa: Publicações Europa-América, 2000.

_____. **X da questão**: o sujeito à flor da pele. Porto Alegre: Artmed, 2003.

_____. **O método III**: conhecimento do conhecimento. 3. ed. Porto Alegre: Sulina, 2005.

_____. **O método IV**: as ideias. 5. ed. Porto Alegre: Sulina, 2011.

_____. **O método V: humanidade da humanidade: identidade humana.** 2. ed. Porto Alegre: Sulina, 2007.

_____. Planetarización y crisis de la humanidad. **Educación 2001:** Revista Moderna para una Sociedad Democrática, México (Ciudad), año 13, n. 152, p. 34-38, ene. 2008.

_____.; CIURANA, E. R; MOTTA, R. D. **Educar na era planetária: o pensamento complexo como método de aprendizagem pelo erro e incerteza humana.** São Paulo: Cortez, 2003.

_____.; LE MOIGNE, J.-L.. **A inteligência da complexidade.** São Paulo: Peirópolis, 2000.

MOSCOVICI, S. **Representações sociais: investigações em psicologia social.** 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2003.

PRIGOGINE, I. **Ciência, razão e paixão.** Belém: EDUEPA, 2001.

ROGER, E. Antropologia complexa para o séc. XXI. In: PENA-VEJA, A.; NASCIMENTO, E. P. (Org.). **O pensar complexo.** Rio de Janeiro: Garamond, 1999.

SANTOS, A.; SANTOS A. C.; CHIQUIERI. A dialógica de Edgar Morin e o terceiro incluído de Basarab Nicolescu: uma nova maneira de olhar e interagir com o mundo. In: ALMEIDA, C.; PETRÁGLIA, I. (Org.). **Estudos de complexidade 3.** São Paulo: Xamã, 2009.

SCHRODINGER, E. **O que é a vida?** São Paulo: Fundação Editora da UNESP, 1993.

SHIVA, V. **Monocultura da mente: perspectivas da biodiversidade e da biotecnologia.** São Paulo: Gaia, 2003.

VERGANI, T. **Excrementos do sol: a propósito de diversidades culturais.** Lisboa: Pandora, 1995.

VON FOERSTER, H. On Self-organizing Systems and their environments. In: YOVITZ, M. C.; CAMERON, S. (Org.). **Self Organizing Systems.** New York: Pergamon, 1960.

WEIL, S. **A condição operária e outros estudos sobre opressão.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

ZAMBRANO, M. **Notas de um método**. Madrid: Mandadori, 1989.

Artigo recebido em: 24/05/2014.

Aprovado em: 31/08/2014.