
PROVOCAÇÕES PARA PENSAR EM UMA EDUCAÇÃO OUTRA

Conversa com CARLOS SKLIAR...

Carmen Sanches Sampaio^(*)
Maria Teresa Esteban^(**)

Há tempos que as reflexões e discussões realizadas por Skliar sobre *diferença, alteridade e experiência* participam de nossos estudos (e pesquisas) sobre formação docente, alfabetização, avaliação. Seus modos de dizer, pensar, escrever sempre provocativos, convidam-nos a duvidar, a perguntar, a interrogar o já sabido, a olhar e escutar com mais atenção, a afinar nossa sensibilidade para o que nos passa.

Algumas conversas entre nós duas foram desenhando as perguntas (orientadoras) para essa conversa que se deu em Buenos Aires. Os muitos entrelaçamentos permitiram que fosse uma conversa a três, embora só estivessem presentes Skliar e Carmen. No acontecimento da conversa, porque acontecimento, algumas perguntas permaneceram e outras, não planejadas, no conversar, foram surgindo...

Por tudo isso, não fizemos exatamente uma entrevista. Trazemos uma conversa realizada em diversos tempos e lugares em que nos encontramos, em que pensamos juntos, em que nos indagamos, momentos que adquiriram uma forma nesse encontro. Na verdade, dois encontros e uma boa e longa conversa em um tempo cotidiano corrido que se alarga na disponibilidade de Skliar para o encontro com o outro.

Um encontro constituído por um falar pausado, com pausas, silêncios, pensares, afetos. Uma conversa sobre temas conhecidos que vêm exigindo pensares outros, de lugares outros. Uma conversa sobre formação, experiências, encontros...

* * *

^(*)Professora da Escola de Educação e do Programa de Pós Graduação em Educação/UNIRIO. Pesquisadora dos grupos de pesquisa: Práticas Educativas e Formação de Professores (GPPF/UniRio), Alfabetização dos alunos e alunas das classes populares (Grupalfa/UFF) e da Rede de Formação Docente: narrativas e experiências (Rede Formad). Em estudos pós-doutoral (08/2011 a 07/ 2012), com bolsa CAPES, em Buenos Aires, na FLACSO/Argentina, com Carlos Skliar e na UBA, com Daniel Suárez.

^(**)Professora da Faculdade de Educação e do Programa de Pós Graduação em Educação da UFF. Pesquisadora do GRUPALFA e do CNPq. Doutora em Filosofia e Ciências da Educação pela Universidade de Santiago de Compostela (Espanha), com Pós Doutorado na UNAM (México) e na Universidade do Porto (Portugal).

Carmen Sanches: Começamos nossa conversa falando de seu próprio processo de formação? Seus estudos, interesses iniciais, relações com a educação, com o pensar a educação a partir da experiência e alteridade...

Carlos Skliar: Para mim, a formação não é uma linha no tempo, uma sequência planejada, consciente; muito menos aconteceu comigo de dar continuidade a algo mais. Questões, temas, problemas e inclusive palavras não continuaram desde o início. Também a escrita mudou muito. Então, eu vejo esse processo como um processo cheio de encontros e desencontros com pessoas concretas, com textos, com palavras ditas, com silêncios, com ações, com instituições...

Dediquei muitos anos da minha vida trabalhando na educação informal, na educação não-formal. Na época, foi o que aqui, na Argentina, chamávamos de “professor de recreação”. Um trabalho realizado nas férias com adolescentes: oficinas de poesia, música, esportes. Mas, quando começou a faculdade, tudo isso mudou e nunca mais voltei a pensar nisso. É interessante porque existem algumas coisas que pertencem ao passado e elas voltam em momentos totalmente inesperados. E voltam de outro jeito. Por exemplo, agora estamos discutindo algumas questões sobre os formatos escolares e não-escolares, e estou me lembrando muito dessa minha formação: uma formação não-sistemática, realizada durante o trabalho, desde os 15 até os 21 ou 22 anos. Participei de muitas experiências de recreação, em cidades diferentes. Vivi, também, uma pequeníssima experiência, como professor em uma creche, em uma época em que isso era proibido para homens. Assumi a suplência de um professor de educação física que precisava largar o trabalho.

Foi um contato muito mais ligado à transição entre a creche, a Educação Infantil e a Educação Fundamental. Nessa passagem, a necessidade de levar mais a sério a leitura; levar mais a sério algumas coisas e a interrupção, para as crianças, do jogo, do tempo livre. E, naquela época, pensava muito por que precisava ser assim: essa passagem tão violenta, sem sentido para muitas crianças. Consegui conversar com elas sobre o que, para elas, era o fim da infância, naquele momento. E elas me falavam, através do desenho, da representação no geral, que sentiam muito essa infância que acabava. Lembro que me sentia à vontade para conversar com as crianças. Ao mesmo tempo, para mim, estava acabando minha juventude... Era um encontro muito interessante. Mas, tudo acabou quando entrei na faculdade, por muitas razões. Uma delas se relacionava com o tipo de formação, com o tipo de sedentarismo necessário para cursar uma faculdade: sentar, estudar textos indicados pelos professores, sem nunca discutir nada!

Fiz fonoaudiologia como primeira formação porque me interessava, desde então, a questão da linguagem. Sabia que era uma formação clínica, mas pensei que podia relacionar essa

perspectiva com a linguagem. Um pouco mais tarde, me encontrei com o mundo dos surdos e a prática fonoaudiológica me incomodava. Então, praticamente larguei o trabalho (de atendimento) individual e comecei a trabalhar mais voltado para a educação, desde muito jovem. Ainda assim, fiz uma licenciatura e um doutorado em fonoaudiologia só para finalizar a carreira na universidade, mas sabia que o meu trabalho não poderia ser um trabalho individual, a portas fechadas. Por muitas razões, mas a principal é essa questão de estar voltado para a comunidade, para o grupo, nunca para um indivíduo.

Foi assim que comecei a sentir muitas interrupções; a primeira foi a passagem entre a clínica e a educação. A segunda foram, dentro da educação, as múltiplas leituras possíveis de realização de uma mesma coisa. E foi fundamental o encontro com outras pessoas e seus textos. No entanto, a experiência direta já era uma experiência vivida com surdos... A questão é como ler essa experiência. Nem tanto como fazê-la, mas como lê-la.

Houve vários encontros com pessoas concretas que, sem querer, apontavam para outra realidade, outra linguagem, outro discurso. O encontro e a amizade com essas pessoas ampliaram o passo para que eu pudesse pensar de outro jeito, sem esquecer também do meu prazer pela poesia, que ficava longe das questões acadêmicas. Mas, ao mesmo tempo, lembro que em todos os textos, inclusive em minha tese de doutorado, sempre colocava alguma poesia. Eu, como qualquer outro, sou fragmentos. A academia tenta fazer de nós um sujeito só. E a educação também tenta fazer-nos um sujeito uniforme, coerente, consciente... Acho que somos puro fragmento. Muitos fragmentos. E o melhor que podemos fazer na vida é manter esses fragmentos sem poluição, sem contaminação, mantê-los vivos. Nunca matar um fragmento em nome de um, ou por outro, fragmento que seja mais interessante ou mais importante.

Nesse sentido, acho que a educação precisa contar com a presença de muitos fragmentos na hora de passar alguma informação, na hora de se fazer presente.

Carmen Sanches: E, ainda hoje, como você ressaltou, nessa passagem da educação infantil para o ensino fundamental, as brincadeiras e o tempo livre vão sendo substituídos pelas atividades “sérias”...

Carlos Skliar: Mas já não há outros espaços para compensar essa perda, como na minha época... A cidade mesmo era um lugar de passagem, lugar de travessia, lugar de brincadeiras. Está ficando apenas a escola e eu diria que fica mais trágica essa desapareção da infância. Lembro-me dessa época pela simples razão de que, para mim, aprender sempre foi não esquecer. Mais do que incorporar o novo. Eu sempre lia nas teorias da aprendizagem que aprender era reter na memória

uma nova experiência; aprender era uma tarefa da memória. E sempre pensava que aprender não era trazer o novo, mas jamais esquecer o que tinha acontecido até esse momento. Não como memória fixa, mas, talvez, como uma leitura do novo, no sentido de que o passado é quem melhor ensina a reconhecer o novo. Sobretudo agora, numa época em que todo o novo parece ser melhor, eu digo que depende da memória das pessoas e não necessariamente da informação. Depende de como o corpo recebe, com sua biografia, essa novidade.

Carmen Sanches: Nesse processo, como aconteceu o encontro com a filosofia? A relação entre filosofia, educação e diferença?...

Carlos Skliar: Quando cheguei, em 1994, à Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), eu trazia uma leitura da educação especial. Mas me acompanhava, também, uma intuição de que era necessário fazer uma leitura diferente, vista desde uma perspectiva da educação, em geral. Nesta universidade, encontrei vários grupos que, claro, estavam fazendo essa leitura e gostei muito, particularmente, de algumas pessoas que trabalhavam com a filosofia, filosofia e educação. Encantei-me com algumas leituras porque não apenas retratavam o outro, mas te colocavam na relação com este outro. E isso é o que, para mim, falta muito na educação. Não é tanto quem é o outro ou o que acontece com o outro, o que lhe falta, mas talvez qual é o pensamento ético que liga você com o outro ou dois outros diferentes entre si. Parece-me que algumas filosofias dão conta dessa questão.

De um lado, a filosofia, e de outro, a literatura. No encontro com Jorge Larrosa, em uma Anped, em Caxambu, posso dizer que ele me libertou. Não nos conhecíamos pessoalmente, mas já havíamos passado em alguns lugares comuns. Algumas pessoas me diziam: “Tens de conhecer o Jorge Larrosa”. O Jorge me disse que recebia uma mensagem parecida. Quando o encontrei foi um abraço já muito carinhoso, como se nos conhecêssemos. E, conversando com ele, na Anped, ouvi: “Por que tu lês filosofia, poesia e escreve ainda como um acadêmico clássico?” Não era uma crítica, mas uma dúvida que ele explicitava. Ele me dizia que eu possuía uma oralidade tão literária, tão filosófica, mas, na hora da escrita, o meu trabalho era muito mais... Entrava num “sistema”. Acho que isso me libertou, me autorizou, me deu uma permissão para poder... E alguém tem de dar essa permissão.

É por isso que penso que a formação é feita de encontros e desencontros, e não necessariamente de decisões pessoais ou de uma tomada de consciência, de repente. Relaciona-se com tudo isso. Muitas pessoas podem te falar ao ouvido da importância da leitura, a importância da escrita, mas, na verdade, tem um momento em que isso precisa acontecer contigo mesmo. Um momento em que você sente: “Eu já sei que é importante, mas hoje eu descobri esse fato no meu

corpo”. É como o amor, quando as pessoas dizem “o amor é importante, não dá para viver sem”. Mas as pessoas têm de descobrir esse momento para elas – o amor. Ainda que a experiência do amor seja universal e se repita ao longo da história, é só nesse momento, que não é uma novidade no sentido moderno da palavra, mas é a primeira vez. Acho que muito da educação relaciona-se com essa “primeira vez”. Esse momento no qual o aluno, o outro, descobre, pela vez primeira, uma coisa que tem sido repetida já muitas vezes. “É importante a educação, sim, mas foi hoje que eu percebi que de fato é importante. Eu descobri em mim, não porque você me disse. Ou não porque vocês me contaram, mas porque eu descobri em mim mesmo”.

Carmen Sanches: Esse encontro com a filosofia, com a literatura, com o Jorge... Aconteceu no Brasil!

Carlos Skliar: Sim! E têm várias coisas que só me aconteceram, reconheço, no Brasil ou graças ao Brasil. As condições de trabalho, na época, eram muito diferentes das que tínhamos aqui, na Argentina, e isso permitia uma dedicação um pouco mais séria e mais continuada do que aqui, com a necessidade de trabalhar em vários lugares assumindo muitas aulas. E, quando cheguei ao Brasil, é verdade que cheguei como pesquisador visitante na pós-graduação, o que me garantia um trabalho com muita tranquilidade e serenidade. Muito tempo para pensar e para escrever. Mas, acho que alguns encontros só acontecem em alguns lugares. Não podem acontecer em qualquer lugar. E o Brasil é um lugar de encontros mesmo, pois ainda que algumas pessoas não gostassem das coisas que fazíamos, escrevíamos ou dizíamos, possibilitavam o encontro. E essa minha experiência no Brasil foi bem isso... Saber de coisas que algumas pessoas não gostavam e ainda assim poder conversar sobre isso. Parece-me que o Brasil tem muito essa possibilidade, não sei como analisar historicamente, geograficamente, politicamente. Mas tem mesmo. O importante é que essas relações continuam existindo. Ainda que já sejam seis anos que não mais estou no Brasil, quando volto a alguns lugares, para onde me convidam, sinto que continuo a conversa. Não é aquela coisa de desapareição. Ou seja: o Brasil me deixou existente lá dentro. Existente!

Carmen Sanches: Skliar, ao ler “Pedagogia improvável da diferença – e se o outro não estivesse aí?”, encontrei a seguinte afirmação: “a mesmidade da escola proíbe a diferença.” E, desde então, a vontade de interrogar essa afirmação passou a me acompanhar. Portanto, a pergunta: a mesmidade da escola proíbe a diferença?

Carlos Skliar: A primeira coisa que eu gostaria de dizer é que esse livro foi escrito em 2001, nas madrugadas de Barcelona, no tempo em que fui professor visitante na universidade de Barcelona. Foi aí que consegui que a minha escrita me acompanhasse bem... E, também, que tomasse o seu próprio rumo, sem me ser fiel completamente. O livro, que primeiro foi publicado em espanhol,

teve o título invertido: “E se o outro não estivesse aí”, como título, e “notas para uma pedagogia improvável da diferença”. Quando chegou ao Brasil, o editor pensou que era melhor trocar o título porque pensava que deveria aparecer primeiro a questão da pedagogia. Esse livro, na Argentina, na Espanha, nos países de língua espanhola e no Brasil, teve uma história completamente diferente. É um livro muito conhecido nos países de língua castelhana. Já são oito ou mais edições e, em português, ele ficou diferente, não sei por quê. A tradução foi muito boa. Eu trabalhei muito com a tradutora (Giane Lessa), pois achava o livro literário... Não eram apenas questões pedagógicas, mas também culturais, políticas, epistemológicas... com todas as leituras que estava realizando sobre alteridade, durante o período em Barcelona. Então, existem várias afirmações muito fortes, que pode(ria)m ser lidas como violentas...

Meu desejo era de que a escrita funcionasse como um lugar para fazer perguntas ou fazer afirmações um pouco diretas, um pouco fundamentais. Nesse caso, lembro-me muito bem dessa frase, da relação entre mesmidade, mesmice e alteridade. E, então, pensei que poderia ser uma metáfora para melhor compreender porque aconteciam algumas coisas no interior das instituições educativas. Para mim, era uma metáfora que me deixava ler algumas questões acontecidas nas instituições, no cotidiano das instituições educativas, na hora em que uma criança ou um jovem, qualquer um, era de alguma forma repreendido em nome do normal ou do correto. Sei que a escola é um lugar da mesmidade, sempre foi! Não sei se poderia ser de outro jeito, mas eu sei que uma coisa é educar e outra coisa são as instituições educativas. Nesse sentido, o que seria educar? Não é que eu ache que a escola já está feita de uma vez e para sempre. Depende muito do que fazemos no interior das instituições educativas. O que seria a escola? Prefiro não dizer o que a escola é, mas tentar ver o que acontece no seu interior. Mas vejo uma diferença entre o ato de educar e o que são as instituições educativas. Para mim, não são duas coisas idênticas. Continuo pensando que temos ainda muito por pensar e fazer sobre o que significa educar. Agora, o que significam as instituições educativas? Elas têm fragmentos de muitas coisas que não dependem de nós. Educar, essa relação singular entre quem está na posição de transmitir alguma coisa e quem recebe; há muito para se pensar. E naquele momento, na escrita do livro, pensei mais no ato de educar do que no ato de pensar as instituições educativas. É verdade que as instituições são lugares de mesmice, da homogeneidade. Ainda que haja muitos novos discursos sobre a diversidade, me parece que continua sendo e continuará sendo lugar pensado para a homogeneidade.

Ainda assim, acho que, na hora da relação (o que eu chamo educar: é uma relação, não é uma instituição), uma relação com pessoas concretas, que estão frente a frente, nesse momento, acho que uma das questões principais do ato de educar seria acabar com a mesmice do professor e

do aluno. Educar seria criar a alteridade todo o tempo. Outros autores chamam isso de outra forma; podemos abrir um orifício na ideia do normal. E isso também é acabar com a mesmice. A pedagogia do acontecimento; a pedagogia das experiências, das narrativas, mas todas elas – me parece – se voltam para uma questão do ato de educar que seria o fato de poder criar alteridade, o que na síntese seria como ser outras coisas diferentes daquilo que já pensamos que somos e como a educação poderia contribuir para além de nós mesmos. A educação não poderia ser apenas afirmar, confirmar, reafirmar o que já somos e ficarmos felizes e contentes, porque essa seria a escola mais desigual - simplesmente permanecer no que já somos, no que já temos, na incapacidade de criar mudanças de alteridade.

Carmen Sanches: Ainda nessa perspectiva, podemos afirmar que as políticas de inclusão, cada vez mais, colocam no centro do debate educativo a questão do atendimento à diversidade como equivalente ao trabalho com a diferença. No entanto, como você afirma, a identificação, nomeação e discriminação do outro, do diferente (que necessita ser incluído) tem provocado um processo de diferencialismo, de obsessão pelos diferentes. Nesse sentido, o que pode ser a educação fora da obsessão pelo outro?

Carlos Skliar: Poderia ser muitas coisas. Penso que não precisa dessa obsessão. Na época, eu também fiz uma oposição, ainda que eu não seja muito amigo de trabalhar com oposições todo o tempo, mas são duas palavras bem diferentes para mim, que têm uns sons, feitos na prática, bem diferentes. De um lado, seria a obsessão e, do outro, ficaria a preocupação.

Posso observar políticas educativas, práticas escolares sobre essa diferença: uma preocupação e uma obsessão. Eu acho que a preocupação forma a parte da ética e a obsessão forma a parte da política. Nesse sentido, são bem diferentes. Em todo caso, eu preferiria que as pessoas tivessem mais obsessão pela ideia da igualdade do que pela ideia da alteridade, porque, necessariamente, uma ideia obsessiva sobre as diferenças acaba sendo diferencialismo e acaba marcando sujeitos concretos como se fossem sujeitos equivocados, como se estivessem errados etc.

Por que uma obsessão pela igualdade? Não no sentido sociológico do termo, mas ainda assim continuo a pensar o quanto as políticas que falam da diversidade, do outro, em nome do outro, representações dos outros, continuam achando que a igualdade vai ser um resultado final, quando, na verdade, para mim, e para muitas outras pessoas, a igualdade é o ponto de partida. É pensar o outro como igual a você, os outros são iguais. Nesse sentido, falo no sentido de uma ideia de qual alteridade ou... Não sei como chamar isso em português, necessariamente um neologismo, que seria, assim, uma imagem inicial de que você está trabalhando com qualquer um, para além das especificidades individuais, porque a responsabilidade do educador não tem a ver com medir,

avaliar as diferenças individuais, mas tem a ver com passar tudo aquilo que achar possível para qualquer um. Não fazer isso é já criar desigualdade. Então, me parece que as políticas de inclusão precisariam ser repensadas, retraduzidas como políticas de “qualqueridade”. Porque, senão, ficam presas a questões da presença ou ausência de sujeitos concretos quando, na verdade, o acesso universal já resolveu tudo isso, de a maioria estar na escola...

A questão é: como eu faço para ensinar a qualquer um? Sei que isso não seria suficiente. Isso seria como uma parte do trabalho, na medida em que seria a primeira parte do trabalho. Pensaria em uma formação que atendesse a qualquer um. Só que a educação, e já disse isso um pouco antes, também tem a ver com ser outras coisas. Então, sei que o que há em qualquer um, há também em cada um: algo específico, singular.

Logo, seriam dois momentos: uma arte de saber que no início é o trabalho com qualquer um e, com o passar do tempo, com o passar da conversa, com a experiência, com o trabalho, vamos saber identificar o que tem de cada um nesse qualquer um. Mas não se trata apenas dos outros como cada um e como qualquer um; nós também somos qualquer um e cada um. Parece que vale a pena pensar o quanto essas políticas têm parado na primeira questão, que seria: como ensino a todos; quando, na verdade, não se trata tanto de pensar quem é o aluno, quem é o professor, quais são as suas características, quais são as suas especificidades. Mas, sim, o que fazemos juntos, o que seria possível fazer juntos. E isso é independente de quem é um e quem é o outro. Fazer alguma coisa junto já é alteridade; já é a terceira coisa. E não é nem você nem eu. Para mim, a educação tem muito mais a ver com essa terceira coisa – ler, escrever, brincar, pensar, olhar, tocar etc. – do que “quem é você e quem sou eu?”.

Tenho um colega na Espanha (José García Molina) que fala muito da educação ao desconhecido, no sentido de que temos de educar, temos de criar essa terceira coisa com o desconhecido. Não precisamos conhecer uma pessoa para criar uma terceira coisa. A gente tem de fazer muitas experiências para fazer coisas... E não esperar conhecer o outro no sentido mais disciplinar, acadêmico do termo, para depois fazer. Porque esse depois fazer tem muito... de analítico, pouco educacional.

Carmen Sanches: Talvez... prescritivo?

Carlos Skliar: Prescritivo no sentido de um saber mais racional e não um saber relacional com o outro. A pedagogia, para mim, é um saber de relação, não é um saber de disciplina. Nesse sentido, me parece que seria bom pensar que todas essas políticas da diversidade, da diferença, elas não

valorizam o fazer coisas em comum, porque primeiro é preciso se conhecer. Eu acho que a gente se conhece fazendo coisas juntos. Não fazer é que é estranho para mim!

Carmen Sanches: Podemos afirmar, então: encontrar o outro, ouvir o outro e conversar são constitutivos das relações pedagógicas?

Carlos Skliar: Sim, eu concordo. Mas precisa mudar muito como pensamos a figura do professor porque estamos formando professores pesquisadores, professores falantes, professores ativos. E penso em um outro tipo de professor: um professor que escuta; um professor que lê, não tanto que pesquisa. Vejo uma diferença fundamental entre ler e pesquisar. Um professor atento, disponível! Parece que, com as características que a formação está tendo, não estamos deixando muito espaço para o estudo, para a leitura. Há uma ação, mas sem o outro. Sem a conversa, não é possível escutar. Se não escutamos, não há conversa. Há depoimento, há discurso, mas não há conversa. E entendo a conversa como uma conversação sobre o que você e eu podemos fazer para além do que você e eu podemos fazer sozinhos.

O problema é que o modelo de conversa que se tem na academia é um modelo diferente. Temos muito mais convencimento do que conversação. Porque, na conversa, a questão não pode ser planejada e a conversa vai tendo a sua história, o seu próprio desenvolvimento. É preciso ter coragem para trabalhar a partir de uma conversa, porque o que fazemos depende do que escutamos. E não tanto do que planejamos.

É verdade que temos uma responsabilidade diferente nessa conversa. Diferença de idade, diferença de profissão, diferença de responsabilidade, de posição na instituição. Sinto-me responsável pelo o que ensino. Mas não me sinto responsável pelo o que o outro aprende. Hoje, a educação não ensina quase nada praticamente e avalia quase tudo. É avaliar como controle, como regulação. Ainda não está aprendida essa lição de recuperar nossa responsabilidade de ensinar e deixar para o aluno a responsabilidade de aprender. Muitos não gostam dessa ideia porque acham que ensinar e aprender vêm juntos, que temos também responsabilidades sobre o que aprendem as crianças. Falo, entretanto, de uma coisa muito mais específica e, quem sabe, mais honesta, pois sabemos que não se sabe o que se aprende. Ainda que seja muito interessante pensá-lo, averiguá-lo, analisá-lo, sabemos que aprender acontece em outro momento, em outro tempo, em outro espaço em relação àquele momento em que alguma coisa foi ensinada.

Então, gosto muito da ideia de ensinar como a de oferecer. É uma definição grega no sentido mais clássico do termo, que seria oferecer alguma coisa – signos – que o outro necessita decifrar no seu tempo, do seu jeito. Não posso controlar o tempo e o jeito do outro. Isso é, para mim, o

principal empecilho para imaginar essa relação de conversa, porque se eu converso com você, mas eu controlo, regulo e avalio todo o tempo, me parece que é uma posição hipócrita. Logo, assumo para mim e para as instituições nas quais trabalho, assessoro e com quem compartilho algumas ideias essa sensação de que precisamos ser responsáveis, precisamos nos preocupar pelos signos que oferecemos mais do que pela forma como o outro vai aprender e vai decifrar esses signos.

Carmen Sanches: Você atuou como coordenador do Núcleo de Pesquisas sobre as diferenças e Formação Docente na Secretaria de Municipal de Ensino de Porto Alegre durante o tempo em que esteve no Brasil, como professor e pesquisador. A partir dessa experiência, o que significa, para você, pensar (e praticar) processos de formação – inicial e permanente – de professores e professoras, na perspectiva de uma pedagogia da(s) diferença(s)? Uma pedagogia comprometida com a ideia de responsabilidade frente à singularidade e alteridade do outro?

Carlos Skliar: É necessário dizer que vivemos e continuamos acontecendo boas experiências, nesse sentido. Lembro que conseguimos criar um programa novo de formação. Naquela época, na educação de surdos, não havia cursos de especialização. Levamos esse projeto para muitos lugares no Brasil e, depois, para outros países. E dava resultados por uma questão que, no caso dos surdos, era essencial: um professor que sabe conversar com o outro para fazer coisas juntos, para além do que cada um é ou acha que é. Não existia outra possibilidade do que não começar pela Língua de Sinais. Inexistia a discussão sobre qual era a língua dos surdos, a língua majoritária, minoritária... Essas discussões a gente apagou e passou a dizer: “Bom, para educar temos que conversar.” Se não tem conversa, não tem educação. Esse era o nosso posicionamento mais concreto porque trabalhei com pessoas que conversavam com surdos. Isso permitiu registrar sensações, biografias, histórias de vida de muitos estudantes surdos, e foi possível acompanharmos muito rapidamente os efeitos de “um certo tipo de formação”.

Fomos radicais nesse sentido: “precisamos de outro programa. Precisamos fazer essa experiência de um modo que as pessoas se sentissem à vontade, aprendendo ou já sabendo outra língua, a deles [dos sujeitos surdos]”. E esse gesto: para educar um outro preciso primeiro aprender a sua língua, para mim, era um gesto ético, fundamental, que não se vê em muitos outros casos. Querem educar, mas sem fazer esse gesto ético de conversar e, portanto, de se apropriar, conhecer outra língua, que não a própria.

Foi uma experiência não apenas sobre a questão da língua. Uma vez que a conversa se dá, a questão da língua desaparece. Mas, em alguns grupos e comunidades se discute todo o tempo questões superficiais que levam todo o tempo de formação. Discute-se se eles [os surdos] são pessoas ou não são; se são como os demais ou não. Diretamente, te convencem de que eles são

anormais e que, portanto, a pedagogia tem de ser superespecífica. E um dia chega a inclusão e deixam de ser especiais, anormais e passam a ser diversidade. Penso que ainda não sabemos como nos colocar frente a isso.

A experiência que vivemos era muito simples: aprender a língua com eles e, durante essa aprendizagem, cuja referência é a conversa e não o ensino formal, o processo de conhecer como essa comunidade e os indivíduos se posicionam, como aprendem, como escrevem, quais são as vontades, ilusões, desejos... E, no momento de estar à frente de uma turma, não esquecer esse processo. E desse modo funciona, outra vez, a questão da aprendizagem pessoal como memória, não como esquecimento do velho para o novo, como já falei antes. Parece-me que, no mínimo, se formaram duas ou três gerações que ainda permanecem trabalhando na área. Tem professoras surdas que realizaram concurso público para professor universitário. Esses são efeitos de que não se pode duvidar. Efeitos de uma formação que muda uma geração, que muda uma história que não tem porque ser natural. É possível atuar quando a conjuntura política e a lógica cultural de um lugar o permitem, porque tem vezes em que os contextos não são favoráveis para podermos fazer essas transformações. Agora, também a pedagogia e a formação em pedagogia geral podem mudar. Por exemplo, colocando isso que chamam práticas no início da formação e não fazendo com que a prática seja a prática na sala de aula como a única relação e único formato espacial e temporal que temos. Essa mudança de ir conhecer, ir conversar, mudou muito os olhares!

Porém não se trata apenas de conversar na formação. Foi preciso criar literatura, porque nos deparamos com a seguinte situação: as representações dos estudantes sofreram mudanças, mas a literatura na área se mantinha um passo atrás. Sentíamos falta de uma bibliografia outra que acompanhasse essas mudanças. Acho que foi nessa época que começamos a publicar alguns livros, resultados desses processos. A discussão sobre identidade, sobre diferenças, sobre movimentos, sobre artes. Enfim, muitas discussões que precisavam aparecer em livros para que as pessoas pudessem ter acesso a uma literatura mais próxima das experiências vividas.

Foi muito legal esse momento. Um momento muito radical, de muita produção, mas também um momento no qual as comunidades [surdas] cresceram. E o ideal é que a mão que eu ofereço possa se retirar; possa sair, para que as coisas continuem para além das pessoas que as estão fazendo. Para mim, esse momento era fundamental para criar um boom da literatura, uma hiperprodutividade e que a formação não precisasse se voltar para uma literatura que ficasse atrás. Essa foi um pouco a política vivida na época.

Carmen Sanches: Skliar, você pode falar um pouco mais desse deslocamento vivido por vocês, o de levar “as práticas” para o início da formação?

Carlos Skliar: Poderia dar um exemplo dentro dos equívocos e dos problemas que acontecem, resultado dessa forma de compreender a formação: eu sei tudo sobre uma questão, por exemplo, sei tudo sobre infância, para trabalhar com crianças...

Carmen Sanches: Tudo sobre alfabetização para poder alfabetizar...

Carlos Skliar: Exato. E tem muita descontinuidade. Por exemplo, estou trabalhando sobre uma dessas descontinuidades, para mim, muito sérias, que é a leitura; nem tanto a alfabetização, mas a leitura mesmo. A gente se forma pensando como seria convencer o outro da importância da leitura. E que deveriam existir boas razões, bons motivos para que os outros leiam. Comecei a procurar o que dizem os escritores – Por que escrevem? –, o que fecharia um pouco essa relação entre “eu vou ler, porque alguém escreveu antes”... Mas, será que as minhas boas razões compartilham as motivações de quem escreveu?

Comecei a procurar depoimentos de escritores ao longo da história, quando eram perguntados do porque escreviam. O que encontrei? Não havia nunca boa razão do tipo: “eu escrevo porque quero ser alguém no mundo, porque preciso entrar no mercado de trabalho”. Todas as razões que a educação apresenta a alguém para ler são na verdade, para os escritores, motivos ruins. E, estou pensando, agora: uma pedagogia ruim para a leitura, no sentido de que essa descontinuidade entre a leitura e a escrita, por exemplo, produz efeitos terríveis; um deles é que não lemos; os professores não leem. Mas, se conseguíssemos entender que a escrita tem sempre motivos terríveis, como o que falam muitos contemporâneos, pois sem a escrita não poderiam fazer outra coisa na vida e que não é para ser alguém, como a educação pretende, mas porque, sem a escrita, eles ficariam praticamente sem respiração. Penso que precisamos ensinar essas razões, que são ruins, não são boas. Não são boas ou sedutoras, inclusive. Elas são terríveis, têm a ver com a existência mesmo!

Convencer alguém a ler é a grande tarefa da educação. Alguém diria também que é preciso convencer o outro a aprender matemática... Mas todas elas [as disciplinas] precisam de leitura. E aparece, então, o desafio da formação. Fazer uma indagação muito séria sobre os gestos de leitura e escrita que apareceram na vida, porque sem eles não há transmissão de coisa alguma. E essa é a principal descontinuidade que percebo na formação; é apenas um exemplo, mas, para mim, muito contundente.

É preciso procurar outra didática que não seja aquela das boas razões, porque essas boas razões já não existem mais. As pedagogias têm de agora, infelizmente, pensar o lado ruim da

questão e não o lado bom; quase o diabólico da questão. E os depoimentos dos escritores, dos grandes escritores, são todos eles terríveis nesse sentido.

Carmen Sanches: Gostaria de retomar a discussão sobre professor-pesquisador e professor-leitor porque para você há uma diferença fundamental entre ler e pesquisar...

Carlos Skliar: Tenho sempre a sensação de que, nos últimos anos, o professor tem se transformado em um pesquisador porque foi levado para isso. Não é natural o fato de que o professor ensine e, além disso, necessite pesquisar a realidade da aula, a realidade dos alunos, a realidade da comunidade, a realidade da instituição; enfim, esse desejo do real. Para mim, isso não seria um problema se não tivessem acabado com a figura do professor leitor. Então, me parece que, no movimento de recuperar o professor leitor, eu pediria para o professor não pesquisar tanto; não pesquisar em um formato atual de pesquisa. E palavra “pesquisa” claramente relaciona-se com o que as agências estão pensando sobre o que é pesquisar.

Para mim, acabou sendo uma oposição muito clara na noção do tempo; o tempo que têm os professores que, hoje, precisam pesquisar. E, isso ocupa o tempo da leitura. Na verdade, nos poucos estudos que se tem sobre o que os professores estão lendo, a literatura converteu-se em uma literatura de pesquisa; uma literatura da psicologia, da didática. E, então, no final do processo, já não no dia-a-dia, mas como modelo de ensino, sempre vou preferir um professor que seja leitor do que um professor que seja pesquisador. Para mim, isso se dá também entre os colegas com quem converso. Prefiro uma pessoa que goste da literatura, que conheça de outros tempos e outros espaços, que possa imaginar outras possibilidades geográficas, temporais etc., do que o professor que sabe o real e fica preso ao real. Essa a questão colocada por mim.

Talvez eu esteja pensando na figura de uma paixão, e daí também poderíamos ir para além da literatura; não temos apenas a literatura. Mas, sempre prefiro alguém apaixonado que, ainda sem saber muito das didáticas contemporâneas, tenho certeza de que vai criar uma coisa que vai ser lembrada no futuro. Pensar, todo o tempo, sobre aquelas coisas que estão acontecendo com um pouco de saudades para frente; não é tanto de saudades para trás.

Continuo a pensar, nesse tom, que a literatura pode ser esse passado que ainda está hoje, mas acho que já está acabando. As novas gerações não terão a mesma relação com a literatura e praticamente está desaparecendo uma relação como a conhecemos atualmente, com a literatura. Então, não sei se tenho de pensar a educação como essa relação urgente com o presente, com o que tem de ser aprendido hoje, mas talvez como, no hoje, você aprende coisas do passado, de outras épocas, de outras pessoas.

A escola não está feita, precisa ser feita. E, para mim, é também o único lugar que ainda pode pensar o tempo livre. Já comentei sobre isso. Pensar esse tempo da instituição como um tempo totalmente diferente dos outros tempos que já chegaram; outros tempos carregados de obrigações, de preocupações... O início da morte, nesse sentido. Prefiro pensar em um professor que consiga deter um tempo, um artista da detenção do tempo. E, nesse sentido, toda uma relação com o que chamamos de “gestos mínimos”...

Não falei apenas da diferença entre o professor pesquisador e o professor leitor, mas também entre o professor explicador e o professor que escuta. Pensar em uma formação de um professor que escute, um professor escutador... É uma ideia muito criticada, mas é escutar para conversar, não é escutar apenas passivamente. Não existe outra ação na educação senão escutar primeiro. É o outro quem fala; é o outro quem traz, é o outro quem diz, é o outro quem inaugura esse tempo. Então, precisa escutar, mas a formação atual não deixa escutar.

Carmen Sanches; Compreendo o que discute, mas penso o(a) professor(a) pesquisador(a) como aquele(a) que investiga no sentido de refletir, de se interrogar, de fazer perguntas sobre a própria prática...

Carlos Skliar: ...Mas a força dos nomes e dos modelos faz com que muitas pessoas achem que essa seria uma única figura possível. Assim como dizer da reflexão-ação, da teoria baseada na ação; acabam sendo modelos. O problema não é tanto de quem apresenta os modelos, mas, sim, de quem escuta, porque essa figura cobre todos os aspectos da vida do professor. A frase poderia ser mais longa, mais alargada... Tem um professor leitor que claramente precisa se perguntar sobre as coisas que acontecem no interior da experiência educativa. Pesquisar, sim, também! Mas como retirar da palavra pesquisar todos os cheiros que ela já tem? Não gosto quando as pessoas me perguntam: “o que você está pesquisando?”. Parece que essa pergunta vincula-se mais com o que você está fazendo, está lendo, porque pesquisar parece uma atividade... um artifício, como se fosse uma atividade não relativa à vida. Penso, na verdade, que não pesquisamos. Lemos. Estudamos. Conversamos. E depois chega um momento em que tudo isso vai para um formato mais ou menos aceitável para a época. Mas isso é a última parte. Necessário, portanto, comunicar esse processo. Para mim, verbos mais simples são suficientes. Verbos que utilizamos na vida cotidiana, para muitas outras coisas, não apenas para a academia. Sempre que aparece um artifício, prefiro continuar falando a minha língua e ficar com as palavras que sei. Qual a imagem que se cria de um professor que se sente pesquisador? É preciso perguntar para ele (ou para ela) se ele é leitor ou não!

Na educação, tudo está impregnado dessa sensação de que mudar a educação é sempre questão de heróis. E a história da educação está cheia de grandes pensadores, grandes professores,

grandes obras. Mas, quando começamos a conversar com pessoas que viveram experiências institucionais em educação, as lembranças são de pequenos gestos.

Não sei se é uma questão da memória, mas você sabe muito bem que só se aprende quando a memória toma a decisão de com o que ficar e de com o que não ficar. Portanto, me parece muito interessante pensar que, ao lembrar a educação, o que se lembra é o pequeno gesto. Aquele professor que um dia... Aquela palavra...

Carmen Sanches: Aquele professor ou professora que me ouviu, que se debruçou sobre mim e segurou na minha mão...

Carlos Skliar: Isso! Aquele toque, aquela ajuda na hora X. Sei lá. Tem tantos exemplos para falar disso. As pessoas deveriam fazer um esforço de lembrar e reconstruir o educativo a partir dessa lembrança. Gosto da figura do professor lembrador. Eu não sei se existe essa palavra... Aquele que sempre está se lembrando do importante que se traduz no pequeno. Não do importante que exija grandes momentos; é preciso lembrar todo o tempo de experiências, do seu passado ou do passado dos outros; ter à disposição muitos exemplos de gestos mínimos para saber provar, para experimentar... Para saber o que seria responder com gestos mínimos a uma situação emergencial.

As biografias, não apenas dos grandes pensadores, dos grandes escritores, podem ser uma coleção de gestos mínimos. Não sei se já te contei que tomei essa expressão do Nietzsche. Ele falava de experiências mínimas. Literalmente, de uma passagem quando ele vai falar de escritos autobiográficos e está pensando qual seria o relato de uma vida, como se poderia construir um relato de uma vida. Ele fala das pequenas experiências, experiências mínimas que todo homem e toda mulher tem para compor a sua vida. Um passeio, um encontro, uma leitura... E, eu diria... um parágrafo de um livro...

Não sei se a ideia dos gestos mínimos está precisando de uma teoria. Ainda não sei, por isso não posso falar nunca muito mais do que já falo sobre os gestos mínimos... Penso, todo o tempo, na vida mesmo; penso que o único lugar onde pensar esses gestos mínimos é na vida, na experiência da vida. Fico pensando: será necessária uma teoria sobre os gestos mínimos? Ou essa apelação de pensar na vida já é suficiente? Sempre pensei que poderíamos retratar muitos gestos mínimos e... conversar sobre eles!