

O MUNDO DE UMA ESCOLA PÚBLICA: AGONÍSTICA DO LUGAR

THE WORD OF A PUBLIC SCHOOL: AGONISTIC OF PLACE

Helio Fernandes Viana 1

Mayra Rodrigues Fernandes Ribeiro 2

Resumo: Este artigo apresenta uma leitura possível do mundo de uma escola pública a partir das vozes que a habitam no contexto da modalidade dos projetos de ciências. Trata-se de informe de resultado de pesquisa de mestrado. O trabalho sugere que o mundo da escola pública em questão é palco de uma agonística (luta) no seio da qual atrizes e atores ressignificam não apenas suas realizações, mas também a própria imagem da escola pública. Busca-se mover da descrição da imagem para os sentidos que os sujeitos atribuem à escola. Subsidiado pela multirreferencialidade e pela hermenêutica, este trabalho analisa algumas narrativas e percepções que os atores e atrizes sociais abrigam de seu mundo próprio como vivido-sentido, destacando a pertença social e as ressignificações que eles atribuem ao espaço-tempo da escola pública contra um fundo problemático que se manifesta no que chamamos de agonística do lugar. A escola Hermógenes, embora com as deficiências de outra escola pública qualquer, constitui este lugar onde é possível alguém se descobrir pesquisadora ou pesquisador, capaz de produzir artefatos de grande relevância técnica e social.

Palavras-chave: Agonística. Escola Pública. Hermenêutica. Multirreferencialidade

Abstract: This article presents a possible interpretation of the world of a basic and singular public school from the voices of its inhabitants and in the context of the sciences projects production. It aims to inform some research provisional results. The work suggests that this public school world, in relation to the production of sciences projects, becomes stage of an agonistic in which social authors and actresses of public education resignificate not just their realizations but even the school image itself —image in a double sense: as mean (photography) and an specific symbolic and social image (what is said about school). The work try to stablish a movement from the images of the school to the meanings the subjects attribute to the school from their proper wolrd. Inspired by the multirreferentiality and hermeneutic, this article analyses narratives and perceptions that social actors and attrisses shelter as their lived world, remarking their social identity and the senses they attribute to the public school space-time in face of a problematic background wich is manifested as an agonistic place. The Hermógenes school, although with the deficiencies of any other public school, constitutes this place where it is possible for someone to discover themselves as a researcher, capable of producing artifacts of great technical and social relevance.

Keywords: Agonistic. Public School. Hermeneutic. Multirreferenciality

-
- 1 Mestre em Educação pela Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (PosEduc - UERN). Licenciado em Educação pela Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas (FAFIC - UERN). Membro do Grupo de Pesquisa Formação e Profissionalização do Professor – UERN. Pesquisa nas áreas de Filosofia e Educação. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/1065748332121195>. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3770-1789>. E-mail: helio_viana1808@hotmail.com
 - 2 Doutora em Educação pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro – UERJ; Professora Adjunta IV da Faculdade de Educação, docente no Mestrado em Educação (PosEduc -UERN), membro do Grupo de Pesquisa Formação e Profissionalização do Professor - UERN e do Grupo de Pesquisa em Docência e Ciberultura - UFRRJ. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/8542174284521241>. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3118-0265>. E-mail: mayraribeiro@uern.br

Introdução

Recente revisão de literatura titulada *Decifrando o acontecimento* (Viana; Ribeiro, 2020)¹ revelou-nos a riqueza heurística e semântica da noção de *acontecimento*. Tal noção tem alimentado a reflexão em torno à formação humana nas mais diversas áreas, com destaque para a Educação, uma vez que, como fenômeno existencial e polissêmico, remete à emergência de sentidos, instauração da *diferença*, *ressignificação*, *temporalidade outra*, *experiência de retomada política da palavra*, *experiência estética*, etc. Mas apesar da tentativa de aprofundamento no tratamento da questão, essas dimensões não exauram a riqueza nem a complexidade da experiência formacional aí referida. Dita recensão sugere que, por sua complexidade, essas dimensões não podem ser isoladas por “etapas” nem colocadas “lado a lado”, ordinal ou cronologicamente, como se se tratasse de um “objeto” simples e transparente.

Por tratar-se também de um fenômeno da linguagem, é preciso ir ao encontro dos sujeitos e “dissipar a ilusão objetivista” para “fazer reaparecer o liame que liga a ciência ao mundo da vida, isto é, ao mundo cotidiano em que vivemos, agimos, fazemos projetos, entre outros, o da ciência, em que somos felizes ou infelizes” (Dartigues, 1992, p. 79). Dessa forma, considerando o caráter acontecimental no cotidiano, a escola, o bairro, a casa, enfim, o mundo habitado e interpretado dos sujeitos se torna instância riquíssima para compreensão do fazer educativo, bem como parada obrigatória e prévia para toda análise da experiência formativa humana. Visitar esse mundo dos sujeitos da educação torna-se um exercício formativo e enriquecedor da experiência de pesquisadores e professores.

Nesse ver, adotamos com Merleau-Ponty (2018, p. 19) a perspectiva segundo a qual “a verdadeira filosofia é aprender a ver o mundo”. E mundo consiste no “lugar habitado-interpretado pelo sujeito. E nesse sentido uma história narrada pode significar o mundo com tanta ‘profundidade’ quanto um tratado de filosofia”. “Profundidade”, por sua vez, não é um “conhecimento superior” no sentido vertical, não é “profundez” oposta a “superficialidade”. Trata-se, diversamente, de atentar para os detalhes que emergem da própria vida, do ser no mundo e da proximidade refletida a partir da própria vivência cotidiana dos atores e seus pertencimentos ou indexicalidades (Garfinkel, 2006; Coulon, 1995). Essa proximidade permite uma hermenêutica *situada*. E nessa perspectiva, mais rizomática do que arbórea, ou seja, mais horizontal do que vertical, acolhemos o oxímoro da profundidade da superfície² habitada e nos remetemos aos detalhes que provêm das *vozes*, dos dizeres sobre si mesmos, dos testemunhos, das narrativas que, por sua vez, trazem percepções que constituem o real, o vivido-sentido, já que as próprias narrativas são vidas vividas (Larrosa, 2011).

Por sua vez, essas vozes que falam de e no seu mundo nos ajudam a ver, embora não vejam *pelo* pesquisador. Da mesma forma, o olhar do pesquisador é apenas um olhar ajudado, um olhar possível entre tantos outros e não uma verdade absoluta, senão uma hermenêutica tentada. Os atores entrevistados, por sua vez, embora seres no e do mundo real visitado, neste olhar outro, se tornam “personagens conceituais”, isto é, constructos e dizeres interpretados. Daí que a adoção dos pseudônimos³ constitui tanto um ato ético, técnico e metodologicamente dirigido à salvaguarda das identidades dos sujeitos reais quanto uma opção epistemológico-política, uma vez que se trata de seres interpretados (e não fotografias ou reprodução do real).

Condizente com este ver, neste artigo nos propomos a apresentar de forma breve *uma leitura* possível do mundo da escola pública a partir das vozes que a habitam tecidas a nossa própria compreensão do mundo pesquisado no contexto da modalidade dos projetos de ciências. Esta interpretação do mundo da escola constitui resultado provisório fruto da pesquisa de mestrado titulado *Acontecimento-formativo: decifrando sentidos no contexto dos projetos de ciências*.⁴

O trabalho permite sugerir que o mundo da escola pública, em função dos projetos de ciência,

1 Publicado na Revista Educação em Foco em abril de 2020. O artigo pode ser acessado pelo seguinte link: <https://periodicos.uff.br/index.php/edufoco/article/view/30434>.

2 No sentido de “uma ontologia da superfície” como proposta no artigo de Dinucci (2018), Epicteto e os estoicos: uma ontologia da superfície.

3 Os entrevistados cujas identidades não foram reveladas por meios públicos têm suas identidades protegidas pelo uso de Pseudônimos.

4 Pesquisa apresentada à banca examinadora em 14 de julho de 2021.

é palco de uma *agonística* (luta) no seio da qual atrizes e atores da educação pública ressignificam não apenas suas realizações, mas também a própria imagem da escola pública. Buscamos aqui estabelecer um olhar multirreferenciado, fenomenológico-hermenêutico, descritivo-interpretativo, que se desloca da superfície da *imagem* da escola — *imagem* em dois sentidos: imagem meio (a fotografia) e imagem simbólica (que paira como imaginário da escola pública) — para os sentidos que os sujeitos atribuem à escola e a si mesmos em função de suas realizações.

Este artigo recolhe as reflexões de um subcapítulo *O mundo do Hermógenes e sua agonística* no qual interpretamos movimentos, narrativas e percepções que os atores e atrizes sociais abrigam do mundo escolar como vivido-sentido, destacando a pertença social e as ressignificações do estabelecimento (a escola pública) contra um fundo problemático que se manifesta como uma *agonística do lugar*. Dessa forma buscamos tecer uma “imagem” narrativa (e a partir de narrativas) do mundo sentido da Escola Hermógenes em função da modalidade de produção de projetos de ciências. Procuramos assim oferecer um panorama, embora singular e não generalizável, que ajude não apenas a compreender as condições existenciais e materiais enfrentadas pelos sujeitos, mas também, e principalmente, as ressignificações e reafirmações do lugar (a escola pública) a partir das realizações dos projetos de ciências.

Uma escola entre as escolas: o mundo do Hermógenes

Figura 1. Escola Hermógenes Nogueira Costa



Fonte: acervo pessoal autores (2021).

A imagem (digital) acima nos apresenta o “rost”o colorido da Escola Estadual Prof. Hermógenes Nogueira Costa, localizada à Rua Coronel Cícero, no bairro Abolição IV do município de Mossoró. Se não quisermos passar da constatação física, ou da “primeira impressão”, a escola Hermógenes está inteira nessa imagem. A estrutura pouco difere de outros tantos edifícios da educação pública brasileira. Resguardado o perímetro por muros altos, à maneira de outras instituições, dá a impressão de estar separada do resto do mundo ou querer proteger-se dele. O desenho arquitetônico é comum: salas retangulares unidas por corredores e um pátio recreativo. Como outras tantas escolas, conta com 12 ambientes dos quais 7 são salas de aulas, uma sala de leitura (biblioteca), um laboratório de informática, um laboratório de robótica (relativamente recém-instalado), a direção e uma quadra de esporte muito antiga e teimosamente inconclusa. Como a maioria das escolas públicas, as instalações precisam de reformas e equipamento. Aliás, se se permanecesse na descrição das instalações, poder-se-ia concluir que a escola em pouco difere de outras escolas públicas brasileiras. Mas isso seria uma hermenêutica da insuficiência e, portanto, uma hermenêutica insuficiente. Mas um olhar que se detém nas insuficiências não enxerga as potencialidades.

É preciso então não reduzir nem confundir a imagem material captada pelo *meio* digital, nem nossa pré-compreensão de escola, com o mundo do Hermógenes. É preciso colocar entre parêntese momentaneamente essa primeira impressão e ir “à coisa mesma”, a esse mundo específico, vivido-sentido que desborda a imagem estática. À imagem faltam os seres, os sentidos, enfim, o mundo. O que a imagem *meio* permite e provoca em nós, muitas vezes, é nos situarmos no simbólico social já dado e nesse conceito muito geral de escola pública. A imagem *meio*, como um

“se diz” que vaga pela publicidade, nos traz *uma* “ideia geral”, uma “impressão” e, às vezes, um pré-conceito da escola pública que se tornou um capital social que habita nosso imaginário. Entretanto, torna-se necessário compreender a imagem *meio* e a imagem que temos do objeto (nossa ideia de escola pública) como duas realidades diferenciáveis, mas que se deve distinguir apenas como “duas caras da mesma moeda, às quais não é possível separar, embora estejam separadas pelo olhar” (Hans, 2007, p. 16). Além disso, é preciso *re-ver*, olhar *outra vez* e *olhar de outro modo* para esse lugar.

Assim, para conhecer o mundo de uma só escola pública, ou de qualquer instituição humana, é preciso adentrar seus muros, ir para além das imagens comuns, do já lá, dos estigmas que o mundo social já construiu e instalou no imaginário popular. É preciso, se demorar junto ao mundo da escola que está para além de seu edifício, mundo que consiste essencialmente de sujeitos, projetos, mundo de vivências que só podemos acessar a través das percepções dos atores e atrizes sociais que o habitam e que o constitui. Nesse sentido, na perspectiva aqui adotada, o mundo é o que é vivido e interpretado pelos sujeitos e no qual mundo-e-ser são inseparáveis ontológica e socialmente (Heidegger, 2015; Schutz, 1979). O mundo da escola é compreendido como espaço-tempo transversalizado pelo imaginário e que vive a dinâmica instituído-instituinte. Nesse ver, instituição é “tudo o que é instituído pelo homem e que carrega consigo também seu outro lado, o instituinte, ou seja, a dimensão criadora, na qual estão presentes o ruído, o conflito, o que desestabiliza” (Barbosa, 2010, p. 23).

Contudo, detenhamo-nos por um momento na imagem *meio*. Ela nos sugere indícios que apenas cobram vida se interpretados. A fachada colorida, o esmero de uma pintura nova, a simplicidade, enfim, alguns detalhes revelam o toque singular de uma comunidade viva. Vê-se aí um esforço de dar uma “cara” própria, de fugir à impessoalidade do muro branco ou cinzento do ambiente e dos edifícios burocráticos. Já em tal pequeno aceno vê-se o instituído posto em xeque e o caráter instituinte se insinuando nas entrelinhas. O mundo escolar está para além de seus edifícios. O “toque” humano já nos diz algo sobre o mundo e o ser em questão. Mas, muito embora esses detalhes constituam indícios de que por detrás desse portão agora fechado há uma comunidade que vai cobrando uma identidade própria nas minúcias, tal identidade só aparecerá autorizada nas vozes dos membros, atores e atrizes sociais que habitam esse mundo e, outra vez, o constituem. É preciso ajudar o olhar recorrendo ao olhar indexado dos membros (Garfinkel, 2006). O primeiro socorro nos chega de um membro dessa comunidade a quem mostramos a imagem que é lida desde sua pertença:

As palavras que me vêm quando vejo essa foto é falta, vazio, saudade, tristeza. Enfim, acho que essas palavras resumem um pouco o sentimento, né. Quando eu vejo essa foto sinto falta da vida em torno dessa escola. Falta da vida que os alunos passam para a gente quando eles estão nesse entra e sai, produzindo, com suas dificuldades também trazendo até nós na convivência escolar. E me faz lembrar muitas coisas: correrias, cansaço, mas ao mesmo tempo, agora, o sentimento maior é de saudade mesmo e um pouco de tristeza (Kaisa, depoimento de 6 de abril de 2021).⁵

Kaisa⁶ é professora de biologia, colaboradora do programa *Ciências para todos* e orientadora de projetos de ciências na escola. Para ela, a imagem não mais aparece no contexto de uma generalidade vazia da “escola pública”. A imagem lhe traz um mundo familiar, vivido-sentido. A imagem já vem interpretada desde um *pertencimento* a um mundo singular, suscitando afetos, emoções, memórias. Apenas alguém que tem algum laço emocional pode sentir “falta, vazio, saudade, tristeza”. Ao mesmo tempo, a imagem revela um momento histórico muito específico que gera angústias, que vai se revelando como “falta, vazio, saudade, tristeza” e que interrompeu um cotidiano outrora carregado de vida, de “correria, cansaço”.

O mundo da escola aparece para Kaisa e para nós em um contexto específico: o da pandemia

5 Informe verbal. KAISA. Descrição da figura 2: Escola Hermógenes Nogueira Costa. Whatsapp: Kaisa. 1 mensagem de Whatsapp. 6 de abril de 2021.

6 Pseudônimo.

do Covid-19, o Corona vírus. Isto explica o “rosto silencioso” desse espaço atual e que contrasta com uma realidade viva de outros tempos. A pandemia se instalou desde inícios de 2020 e obrigou à quarentena e, portanto, ao encerramento das atividades escolares presenciais decretando esse “vazio”. Mas aquele mundo que vem à memória como *intenção vazia*⁷, isto é, como referência, esse outro mundo do Hermógenes, não é um mundo inexistente nem longínquo. Na temporalidade própria dos membros, trata-se de um mundo próximo, recente, lembrado porque sentido e caracterizado pela “vida que os alunos passam para a gente quando eles estão nesse entra e sai, produzindo, com suas dificuldades também trazendo até nós na convivência escolar”, mundo que gera “correria, cansaço”, “saúde” e ao qual se quer voltar. O mundo da imagem acima máscara um mundo outro, um mundo tornado mais silencioso, sentido como “vazio”, impactado por um acontecimento (no sentido de evento, acontecido de grande magnitude) histórico que abre outra realidade:

A pandemia nos trouxe uma outra realidade que foi esse ensino remoto. [...] Aí a gente se deparou com uma realidade da escola pública difícil porque nem todos os nossos alunos têm acesso à internet. Então isso dificultou um pouco porque, por exemplo, a aula síncrona ficou muito difícil. [...] Então assim, alunos que só tinham internet quando o pai chegava em casa do trabalho. Alunos que tinham que usar internet do vizinho. Então, nós nos deparamos com inúmeras dificuldades. Resumindo, não foi nada fácil, não está sendo fácil. Nós conseguimos concluir 2020 já agora em março (2021) [...] porque tiveram muitos alunos que nem sequer conseguiram fazer, alguns desistiram. O que a gente conseguiu alcançar, a escola fez todo um trabalho de ir atrás dos alunos, criar grupo de Whatsapp, sabe? Mas, assim, não conseguimos atingir a todos. [...]. Não foi fácil, nem para o professor, nem muito menos para o aluno. Foi difícil, desafiador, está sendo muito [difícil] ainda (Kaisa, depoimento de 6 de abril de 2021).⁸

A chegada da pandemia “mostrou outra realidade”. Como a luz que ilumina um rosto do cubo por vez, a pandemia colocou em evidência o “lado” mais frágil desse mundo. Ela acentuou as limitações estruturais e escancarou as “inúmeras dificuldades”. Nisso também o Hermógenes pareceria não diferir de outras escolas públicas brasileiras. A pandemia, em termos gerais, paralisou parcialmente a educação básica. O recurso aos meios digitais veio paliar a situação e impedir a paralisia total. Porém, devido às condições socioeconômicas e estruturais o estado de *quase* exclusão digital da comunidade (“nem todos os nossos alunos têm acesso à Internet”) reforçou indicadores negativos como a desistência. No contexto dos projetos de ciências, a escola Hermógenes (talvez como muitas outras) não pode sequer apresentar projetos de ciências no ano de 2020. Assim, a escola perdeu um pouco de seu mundo, um pouco de “vida”, isto é, a dinâmica viva de seu mundo social como até então vivida.

Nesse sentido, foi imperativo voltar ao mundo do Hermógenes mais de uma vez em busca de reconstruir a *situação*⁹ ou seja, o mundo interpretado dos atores e atrizes sociais que viviam os projetos de ciências e cujas existencialidades orbitavam, e ainda orbitam, de alguma forma, essa atividade formativa. E quando a impossibilidade física não o permitiu, devido às medidas de enfrentamento à pandemia, recorreremos aos meios digitais para nos aproximar dos atores implicados (*WhatsApp, Facebook*). Dessa forma, buscamos tecer uma compreensão *do* e *no* cotidiano ao redor do qual se desenvolvem ações, interações, interpretações e alterações dos atores e atrizes implicados(as) nesse mundo social —já que não podem ser compreendidos a não ser a partir desse

7 Termo técnico da fenomenologia que significa uma intenção que tem como alvo algo que não está ali, algo ausente (Sokolowski, 2004, p. 42)

8 Informe verbal. KAISA. Descrição da figura 2: Escola Hermógenes Nogueira Costa. WhatsApp: Kaisa. 1 mensagem de WhatsApp. 6 de abril de 2021, 14h31.

9 Situação é termo técnico tanto da fenomenologia-hermenêutica quanto da etnometodologia, refere-se ao fundo existencial por um lado (Heidegger, 2015) e, por outro, ao fundo percebido pelos sujeitos em função do qual eles agem (Coulon, 1995, p. 40-41), cf. nota de rodapé 8.

mundo e de suas indexalidades (Garfinkel, 2006, Coulon, 1995, Schultz, 1979, Heidegger, 2015). Assumindo os princípios da etnometodologia, urgia “ir ao encontro do ponto de vista do outro para, a partir daí, e só daí, interpretar suas realizações” (Dartigues, 2010, p. 64). Isto é, construir nossa própria compreensão (narrativa) desse e nesse mundo.

O mundo do Hermógenes no contexto dos projetos de ciências: uma agonística do lugar

No início de 2019 realizamos várias visitas à escola, participamos de aulas de robótica e conversamos com meninos e meninas que participavam dos projetos. Em 20 de março agendamos entrevistas com alguns membros da escola diretamente envolvidos nos projetos de ciências no intuito de compreender como esses autores percebem o mundo da escola e se percebem a si mesmos em função das realizações dos projetos de ciências. Nesse dia, chegamos às 13h30 e, por um momento, enquanto esperávamos a bibliotecária abrir seu espaço de trabalho, espreitávamos a vida entrar, jovem e alvoroçada, pelo portão da escola. Gritos de alegria desesperada, risos, som de mãos que se encontravam, enfim, um clima de colmeia marcava o reencontro. Nos dirigimos para a biblioteca. Se dizia, com razão, que esse era “o espaço mais concorrido e disputado da escola”. De fato, já havíamos tomado mais de um cafezinho com Diana¹⁰ ali. Aliás, ela era um dos principais motivos da popularidade desse espaço: sempre sorridente, solícita, carinhosa no uso das palavras. Para além do fator humano, a biblioteca não tinha nenhum atrativo extraordinário. Consistia em uma sala de aula adaptada para comportar as estantes de livros e algumas mesas dispostas para a leitura. E a maestria na arte da improvisação praticada pela bibliotecária não apenas driblava a falta de espaço, mas também cativava a “clientela”¹¹.

Quando entramos, o ar-condicionado trabalhava intensamente para aliviar o calor que tremulava lá fora. Com Diana, a conversa se instalava sem dificuldade (talvez essa conversa fácil e amigável seja um dos maiores atrativos desse espaço). Pedimos para gravar a conversa e ela assentiu prontamente. Havia tocado o horário de aula. Por isso, havia um relativo silêncio nos corredores da escola. Mesmo assim, a porta teimava em se abrir com certa frequência. Uma quantidade significativa de meninos e meninas, hora sim hora não, vinham à procura de livros (alguns, me parece, com a sincera intenção de lê-los). Diana, veterana no ramo e conhecedora das táticas dos filólogos de ocasião, “desenrolava” os “desdobros” com uma autoridade firme e brincalhona. Depois negociava o retorno dos bibliófilos desgarrados às suas respectivas salas de aula e informava que emprestaria os livros durante os intervalos, então os leitores retornavam às suas aulas e nós a nossa conversa. E entre uma interrupção e outra, Diana falou-nos sobre a escola, sobre o público em geral que ali assistia e sobre os meninos e meninas que participavam dos projetos de ciência. Em um momento dado, em busca de compreender o que caracterizava o mundo da escola, perguntamos mais especificamente sobre sua percepção da Escola e do contexto socioeconômico no qual se inseria e ela respondeu:

Bem. Nossa escola é uma escola de periferia que abrange nossa comunidade, Abolição 4, Favela do Fio, Pro-morar, Parque das Rosas, Santa Delmira. Então, a maioria de nossa clientela vem daí. São bairros pobres, periféricos. Então esse público vem de lá. Mas eu acho que, apesar de eles virem de lá, eles têm um *comportamento diferenciado*. Entendeu? Quando vejo eles *voltados para a Internet*, quando vejo eles *voltados para a pesquisa*, vejo eles saberem fazer coisas no computador que eu sei que eles não têm condições pra isso. Que eu sei que os pais não têm condições de pagar, a maioria desses meninos não têm. Nunca tiveram esses cursos. E mesmo assim *eu acho que eles se superam* (Diana, entrevista de 20 de março de 2019).

10 Pseudônimo.

11 *Clientela* é a palavra usada por nossa informante para referir-se aos sujeitos que frequentam a Escola. Vide nota de rodapé 16.

A descrição de Diana ajuda a construir a *situação*, ou seja, o que W. Thomas entendia como “ambiente” percebido pelo ator social e em função do qual o indivíduo age e ao qual deve fazer frente (Coulon, 1995). Diana caracteriza a *situação* dos meninos participantes dos projetos em dois âmbitos: o da *geografia socioeconômica*, por um lado (“Nossa escola é escola de periferia...”) e, por outro, o do modo de *realizar* de seus membros (“eles têm um comportamento diferenciado”).

No primeiro âmbito, a escola parece não diferir de muitas outras escolas públicas de periferia. Está localizada em bairro periférico (no Abolição IV) e recebe meninos e meninas provindos de outros bairros populares, alguns novos, outros mais antigos, bem como de regiões ainda mais carentes, como favelas. Embora a escola receba alunos de outros setores da cidade menos vulneráveis (i.e.: o bairro Santa Delmira etc.), a vulnerabilidade socioeconômica marca a realidade da maioria dessa “clientela”. Tal vulnerabilidade vem à tona nas limitações estruturais próprias das periferias (não apenas mossoroense) que rondam a comunidade escolar e, portanto, compõem esse mundo desafiador. A proveniência desses meninos e meninas compartilha uma origem comum que, na fala, se materializa como a falta de condições (“eles não têm condições para isso” / “os pais não têm condições...”). Daí que a maioria não tenha acesso, por exemplo, a cursos técnicos de computação (“Nunca tiveram esses cursos”). Assim, a realidade socioeconômica incide diretamente sobre o acesso aos conhecimentos técnicos.

Por outro lado, Diana revela um segundo âmbito: o do modo de ser ou característica comportamental dos sujeitos (“eles têm um comportamento diferenciado”). Deve-se atentar aqui para o contraste que a fala revela entre as condições socioeconômicas e um comportamento que se materializa nas realizações técnicas dos sujeitos, isto é, por um lado, o mundo desafiador com suas insuficiências e, por outro, como se verá, os modos de ser diferenciado, altamente produtivo e implicado, desses atores sociais. As falas devem ser compreendidas desde essa proveniência sócio-existencial. É interessante notar que o que singulariza o mundo da escola Hermógenes, isto é, o que nossa colaboradora revela como central na sua fala, não é tanto a estrutura ou falta de estrutura, nem mesmo o lugar geográfico, que é semelhante a muitas outras escolas públicas brasileira, mas o que distingue a escola é o modo de ser de seus atores e atrizes sociais. A pergunta pela percepção da escola e de suas condições recebe como resposta o contraste entre o que o espaço socioeconômico pareceria possibilitar ou impossibilitar e o modo de ser dos sujeitos. Assim, modo de ser e espaço sociogeográfico aparecem em uma relação aparentemente dialética em que um estado de coisas produz justamente seu oposto, isto é, o que não se supõe que devia advir daí, mas não apenas advém como advém justamente como fruto dessa situação.

Mas, o que há de singular nesse comportamento dos sujeitos? Diana justifica com precisão o que percebe como distintivo nos modos de ser dos sujeitos: os meninos e meninas (que participam nos projetos) estão “voltados para a Internet”, “voltados para a pesquisa” e sabem “coisas no computador que eu sei que eles não têm condições pra isso”¹². Perceba-se que não se trata de afirmar que os atores dominam estes meios digitais enquanto outros atores de outras unidades educativas não o fariam. Trata-se realmente de praticantes culturais que têm a informática e a pesquisa como práticas cotidianas, habitam a ubiquidade do ciberespaço (Levy, 1999; Santos, 2019.). Mas, além disso, o que destaca nossa informante é o fundo, isto é, a condição desafiadora em meio à qual e apesar da qual esse comportamento diferenciado, este “estar voltado para”, acontece. Apesar das limitações materiais que supõe a situação socioeconômica, os sujeitos logram entabular uma relação outra para com as tecnologias (embora se saiba que eles “não têm condições para isso”). E esse modo outro de ser, que se apresenta como inesperado ou pelo menos digno de nota para atores desse *lugar* de proveniência, é percebido como um ato de superação (“eles se superam”).

É importante anotar que na conversa (em geral) não há o lugar comum da crítica a qualquer característica física ou mesmo estrutural do estabelecimento e de suas insuficiências. Nossa colaboradora não se detém nas limitações materiais. O que há de fundamental no mundo da escola, o que pode ser destacado como característico para Diana, como ela o percebe, é o caráter desafiador desse mundo e o modo de ser diferenciado dos atores sociais que o compõem. Assim, de forma sintética, o mundo do Hermógenes aparece aqui vinculado às realizações de seus sujeitos e a seus modos de ser. É justamente esse modo de superar-se e de lidar com as tecnologias o

¹² Eles não contavam com aulas de programação na escola. As aulas de robótica só foram introduzidas efetivamente na escola a partir de 2019, através do programa ROBOT, em parceria com a UFERSA.

que distingue esses atores sociais e, portanto, o mundo do Hermógenes. Em outras palavras, a compreensão do espaço-tempo escolar é inseparável dos sujeitos que ali assistem e, por sua vez, inseparáveis de suas realizações, de seus modos de enfrentar esse mundo desafiador. Na hermenêutica aqui adotada, isto é compreendido pelo fato de os sujeitos se perceberem sempre a partir de seus mundos (Schultz, 1979, Heidegger, 2015, Garfinkel, 2006, etc.). Assim, sobre a impressão desse depoimento, anotamos:

Desde seu pertencimento (percebo que nossa informante fala com afeição e usa a expressão “nossa escola” com frequência) Diana se expressava com clara satisfação que denota uma autoafirmação e pertença ao lugar de fala. A descrição é rapidamente, senão abruptamente, elipsada. Vai rapidamente da descrição socioeconômica à da realização e modos de ser dos atores. Como se não quisesse se alongar nas “insuficiências” e, ao contrário, destacar o que há de essencial, de meritório, para dar a conhecer. Isto quer dizer que o Hermógenes não é apenas visto desde o ponto de vista do lugar socioeconômico que ocupa em determinada geografia, mas é aqui compreendido a partir da pertença e das realizações de seus atores sociais. Esta perspectiva do sujeito constitui um primeiro sinal de *negatividade* enquanto ao direcionar do olhar do pesquisador: eu ia em busca das deficiências, dos obstáculos, dos problemas. Entretanto, a depoente trai minha perspectiva, desvia meu olhar para outro objeto que não as condições estruturais e me faz atentar o olhar para o modo de ser dos sujeitos. Diana não se detém nas carências, na questão da quadra de esportes precarizada, nem descreve o pátio apertado, nem fala da precariedade do teto ou de qualquer aspecto físico ou outro lugar comum que habitava meu olhar ou o do senso comum. Não que essas questões não sejam importantes e até óbvias. Mas ela escolhe um ângulo para seu olhar: seu próprio ângulo, seu ver. Ela quer destacar justamente o que é essencial para um membro autóctone desse mundo que ela conhece tão bem porque o habita e a ele pertence. Ela mostra o que a plena luz do cotidiano pode permanecer no escuro. Ela destaca o que é essencial: o modo de ser outro desses meninos e meninas deixando em segundo plano o um fundo problemático. Então ela passa do lugar de proveniência ao modo de ser dos sujeitos *na* e *da* escola. Assim, embora aponte para a dramática realidade socioeconômica, o que salta aos sentidos na descrição é o “comportamento diferenciado” desses meninos e meninas (*Anotações* – Helio viana / 21 de março de 2019).

Outra vez, por um lado, Diana assume a condição de pertencimento dos sujeitos a uma realidade desafiadora e, por outro, ela entende que eles não se conformam passivamente às determinações e limitações dos lugares de proveniências, senão que, de alguma forma, as transcendem¹³ (“se superam”) na imanência de suas existências. O que distingue os sujeitos da escola e lhes imprime identidade é justamente essa diferença que manifestam em relação ao que se espera deles e o que eles fazem (ou como se comportam). Pode-se dizer que eles traem certa (falta de) expectativa que paira sobre eles como (im)possibilidade. Assim, pode-se entender essa distinção, ou seja, essa *diferença* entre o que o lugar parece permitir e os modos de ser que emerge,

13 Transcender para traduzir a capacidade de auto-superação. Dizer que “se superam” equivale a dizer que a vitória que obtêm é, ao mesmo tempo, objetiva e subjetiva. Objetiva porque há de fato logros materiais e qualitativos (eles produzem algo, eles alcançam algo, se tornam autores de devices, etc) e subjetiva porque há logros quanto aos modos de pensar, atuar que referem à liberdade dos sujeitos (eles se comportam diferente, eles “se superam” embora o sistema social não pareça sofrer grandes modificações, ou “superações”, eles se tornam autores de si).

como o que Jacques Ardoino (1998) chamou de *negatricidade* (Ardoino, 1998). Os sujeitos não se conformam às determinações que os lugares e as situações sugerem, nem se rendem ao estigma que a “ordem social” tenta impor como “etiquetas” (*labels*). Os sujeitos, em seus comportamentos, em alguma medida, transcendem os “lugares” simbólicos impostos, se tornam outros ou, nas palavras de Diana, “se superam” e superam, assim, o “destino” que o lugar lhes pretende assignar.

Mas é preciso demorar-se e compreender em que consiste essa “diferença”. Os atores “são diferenciados” em relação a quê? Essa diferença parece irromper em face do quê? A resposta óbvia seria: em relação às insuficientes condições materiais, a falta de estrutura, a falta de conectividade, enfim, em face de todas as carências estruturais. De fato, isto aparece em primeiro plano, é um problema óbvio, e suficientemente elencado pelos atores sociais, embora eles não se detenham demasiado nesse aspecto. Quando os atores falam das carências, não o fazem com o intuito de colocá-las em primeiro plano. É preciso compreender aqui, como sugeria Michel de Certeau, que o “discurso aí se caracteriza não tanto por uma maneira de *se exercer*, mas antes pelas coisas que mostra”. Eles querem destacar algo para além das insuficiências materiais. Portanto, torna-se necessário “entender outra coisa do que aquilo que se diz. O discurso produz então efeitos, não objetos. É narração, não descrição. É uma arte do dizer. [...] Algo na narração escapa à ordem daquilo que é suficiente ou necessário saber e, por seus traços, está subordinado ao *estilo* das táticas” (Certeau, 2014, p. 142).

Nessa compreensão, pode-se dizer que a imagem do discurso “mostra outra coisa”. Desde nossa perspectiva, o que se mostra pode ser compreendido como uma *agonística do lugar*¹⁴, isto é, uma luta, uma busca de gestação de sentidos que se confronta com certa “ideia” do que (não) se espera dos sujeitos e desse *locus* de proveniência. Daí a impressão de que aquilo que os sujeitos superam, em alguma medida, consiste não apenas nas limitações materiais que enfrentam, mas também daquilo que o mundo social, em seu caráter simbólico, lhes impõe como (im) possibilidade. Os sujeitos são diferenciados, isto é, se tornam outros que não aquilo que o *lugar*, na hierarquia do imaginário social, “determina” para eles como (im)possibilidade. Assim, à maneira de questionamento interpretativo, nos perguntamos se esses atores e atrizes sociais, de alguma forma, não apenas superam limitações materiais, mas principalmente prejuízos que pairam sobre eles e sobre seu mundo e instituem para si mesmos um modo de ser que dissona do “esperado”, do sabido, do instituído no discurso para atores de mundos periféricos¹⁵. Em uma linha: a “escola é de periferia”, mas seus sujeitos transcendem as “etiquetas” (*labels*) impostas para conquistar um lugar ao sol pelo modo de ser diferenciado. Nesse sentido, a ordem do *lugar* seria, não totalmente vencida ou superada, mas, pelo menos, desafiada¹⁶ e resistida por um modo outro de ser?

Outra vez, só é possível interpretar os sujeitos a partir do mundo e da situação que enfrentam. Esse mundo é ao mesmo tempo uma “ordem social” instituída. Dessa forma, “a definição da *situação*, portanto, depende ao mesmo tempo da ordem social tal como se apresenta ao indivíduo e da história pessoal deste” (Coulon, 1995, p. 41). A “ordem social” implica o instituído tanto com suas condições materiais quanto simbólicas. *Algo* na ordem e na situação dos atores não espera que eles tenham “um comportamento” caracterizado por estar “voltado para” a ciência ou para o lidar com a tecnologia. Algo “diz” —tacitamente— que tal ser não lhes corresponde. O sujeito e sua história social se deparam com uma ordem que lhe é adversa ou que, pelo menos, não esperaria muito do sujeito devido às limitações de seu mundo. Nesse sentido, é preciso ter em mente que “sempre há um conflito entre a definição espontânea de uma situação por um indivíduo e as definições sociais que sua sociedade lhe oferece” (*idem*). Ou seja, o sujeito em sua tentativa de “definir”, explicar, ou “dar conta” (*to account*) da sua realidade revela antagonismos, conflitos entre suas compreensões de mundo, e de si mesmo, e aquelas que o instituído (ordem social, opinião pública, sociedade) oferece como canônicas.

Consequentemente, é preciso perguntar-se ainda *por que nos admiramos com as realizações desses sujeitos?* Certamente as carências materiais respondem parcialmente a essa questão. Mas não a esgota. Nossa colaboradora, embora reconheça essa realidade (“eu sei que

14 Do grego *Agon* (agon) que quer dizer luta, conflito.

15 Este âmbito do simbólico e da autoimagem se tornará fundamental adiante (cf. 4.6).

16 Pode ser vista como uma vitória, mesmo que parcial, não capitalizada, do lugar sobre o tempo o que constitui um acontecimento (Certeau, 2014). Sobre a teoria da “etiqueta” (label theory).

eles não têm condições para isso?") não se detém nela. Deter-se nas insuficiências não seria um preconceito consagrado na nossa sociedade em relação aos sujeitos dos mundos periféricos? Não seria necessário fazer a genealogia desse preconceito? Não será que subestimamos a capacidade criativa dos sujeitos, a riqueza de seus repertórios culturais, seus etnométodos, sua capacidade de *negatização*, *alteração* e alteridade? A questão fica aberta.

Todavia, o que salta desse fundo ainda é o fato de que em meio a um mundo adverso e árido floresce um modo "diferenciado" e inesperado de ser. Em algum momento alguns sujeitos suscitaram práticas que os distingue no mundo já que tais práticas não seriam "esperadas" para tais atores e atrizes. Essa fala traz vestígios de *acontecimentos*. Ela revela que, em algum momento, os sujeitos estabeleceram um modo de ser outro, "diferenciado", não esperado para eles. Há forte indícios de *negatização*, *alteração* e *alteridade* nesse ser outro e inesperado. Há vestígios de instauração de uma temporalidade outra que "suscita novas práticas" (Dosse, 2013, p. 155). A instauração de um modo de ser que, em tese, não se esperava para esses indivíduos ("eu sei que eles não têm condições pra isso") é já um *acontecimento* que convoca o olhar.

Com esse indício, fomos à procura de outros sujeitos e, pouco a pouco percebemos que essa afirmação de *alteração* e *alteridade*, bem como o pertencimento ao mundo social comum da escola, foram se apresentando como traços distintivos nas declarações dos sujeitos da pesquisa. Tal qual podemos perceber na fala de Diana ou de Kaisa ("Nossa escola", "nossa comunidade" / "nós", "a gente", sempre no plural, etc.), há uma forte afirmação de identidade. E embora não se possa negar a existência de conflitos internos, próprio do estabelecimento e das construções políticas que o perpassam, contudo, os atores afirmam com frequência sua pertença política ao mundo do Hermógenes e, por extensão, ao mundo da escola, como é possível notar na seguinte declaração que uma das alunas do Hermógenes faz a um jornal local quando entrevistada em vista de ter sido premiada em feira de ciência:

Sempre estudei em escola pública e tive apoio de muitas pessoas para desenvolver meus projetos. Meus professores deram todo o apoio necessário, a escola sempre foi acessível e nos despertou essa paixão pela ciência. A minha orientadora, Kiara, foi a pessoa ideal para poder me ajudar em tudo isso (Jornal Mossorohoje, 2019)¹⁷

Na fala a aluna declara sua pertença à escola pública ("sempre estudei em escola pública"). Ao mesmo tempo, o Hermógenes é identificado com esse mundo maior, o da escola pública. Aqui, entretanto, não se fala da escola como uma noção genérica. Se trata de um mundo muito concreto, o muito singular da escola pública vivido-sentido por ela como origem. Sua declaração implica um ato político de reconhecimento de um pertencimento a uma tessitura social à qual se liga de forma pessoal ("apoio de muitas pessoas"), institucional ("professores", "a escola sempre foi acessível") e emocionalmente ("despertou essa paixão"). Cada um desses âmbitos da vida relacionados à escola, isto é, o social, o estrutural¹⁸, o emocional, o político, sempre entrelaçados, joga um papel importante na trajetória da aluna. Ela se percebe fortemente ligada ao espaço-tempo da escola pública como também pode ser observado em outra fala:

Ser estudante de uma escola pública e onde a gente percebe que não tem estrutura, não tem laboratório é realmente um desafio muito grande. Mas eu acredito que foi aqui nessa escola que eu descobri a ciência que eu descobri a pesquisadora que eu sou hoje. Eu sou muito grata à escola Hermógenes, por todos os professores, a direção, toda a equipe que faz essa escola. Por que não tem estrutura, mas eu acredito que tem o principal que são pessoas que acreditam no sonho de

17 Matéria referente a aluna da escola Hermógenes Nogueira veiculada pelo jornal eletrônico Mossorohoje (15 de março de 2019) "Aluna de escola pública ganha 19 prêmios com projeto desenvolvido da castanha de caju". Disponível em: <https://mossorohoje.com.br/noticias/26674-aluna-de-escola-publica-ganha-19-premios-com-projeto-desenvolvido-da-castanha-de-caju>. Acesso em: 03 jun. 2020.

18 Estrutural aqui quer apontar para as condições materiais, a possibilidade de acesso, por exemplo, à educação, aos meios informáticos, a recursos mínimos etc.

cada aluno e que nos apoiam a conseguir tudo isso. Então, ter estudado durante meu ensino médio e também meu ensino fundamental 2 aqui foi muito importante pra mim (Entrevista em agosto de 2019)

A aluna se percebe membro desse mundo e participante das condições materiais limitantes, porém não determinantes, desse *lócus*. Ela ressalta o fato de ter sido “nessa escola”, neste lugar específico, onde ela descobriu a ciência e se descobriu como a pesquisadora que é hoje. E então, como se dialogasse com o depoimento de Diana, ela ressalta que embora a escola não tenha a estrutura necessária ela “tem o principal que são pessoas que acreditam no sonho de cada aluno e que nos apoia a conseguir tudo isso”. Ela não apenas reconhece as limitações materiais, mas ressalta as potencialidades humanas desse mundo compartilhado, das aspirações compartilhadas, das lutas compartilhadas. Assim, um *lugar* próprio de fala é recobrado e ressignificado. A escola mesma é ressignificada como *lócus genético* que contribui decisivamente para seu *devoir si* mesma (“o que eu sou hoje”).

Essa toma da palavra pública tem efeitos e quer “mostrar outra coisa” (Certeau, 2014). Pode-se dizer que essa fala contribui ao revelar explicitamente a pertença do sujeito e, assim, quer destacar o próprio *lugar* desde o qual o sujeito se reafirma, isto é, a escola pública (“sempre estudei em escola pública”). Trata-se de uma declaração pública de pertencimento e, conseqüentemente, uma reivindicação de um outro olhar para esse lugar de pertencimento. Aqui também cabe perguntar-se: em face do *que* se alça essa fala reivindicativa? Pode-se dizer que o sujeito aproveita a ocasião, isto é, o acesso à palavra pública em vista da repercussão do projeto premiado, para operar uma afirmação do lugar? Não é difícil responder afirmativamente, embora possa haver muitos outros motivos menos óbvios fundantes desse discurso.

Caso a resposta fosse positiva, a essa hipótese reivindicatória do lugar de fala viria corroborar uma entrevista concedida por um dos professores, orientador de projetos de ciências da escola Hermógenes, para uma matéria do programa televisivo Revista Eletrônica, TS News, de 19 de novembro de 2019, intitulada *Aluno de escola pública desenvolve dispositivo para auxiliar deficientes visuais em sala de aula*. Na entrevista o professor expressa sua satisfação de que o feito premiado tenha sido realizado precisamente por “alunos de escola pública”, apesar do cenário complexo e da vulnerabilidade desse *lócus*. Nas palavras dele:

Pra mim, enquanto professor de escola pública, é uma realização você ver dois alunos de escola pública construir um projeto dessa magnitude [...]. Pra mim é muito gratificante ver um aluno de escola pública vencer. A gente está acostumado à violência no nosso país. A gente vê muitos ex-alunos envolvidos de alguma maneira perderem a vida novos. Aí quando a gente vê alunos de escola pública vencer, ou tentar vencer, pela educação é muito gratificante. Então, pra mim, eu digo pra eles, que eles estão me ensinando muito. [...] Esse pessoal deficiente visual e auditivo eles serão contemplados, quando ele terminar o projeto, com um aplicativo fantástico. Então, uma coisa vinda da escola pública [que] hoje em dia não se imagina. O dinheiro da escola pública está em contingenciamento de receitas e você vê que a escola pública ela consegue sobreviver. Ela incentiva os alunos de alguma maneira a partirem para esse lado. Então pra mim, como professor é um aprendizado (TS News, 19 de novembro de 2019)¹⁹.

Nesse depoimento o professor fala “enquanto professor de escola pública”. O nome da escola Hermógenes, isso é, o *lócus* singular, se desvanece no oceano mais vasto da “escola pública” como instituição coletiva. E desde esse pertencimento o professor declara sua satisfação (“realização”)

¹⁹ Gondim, Damião. Entrevista concedida à TS NEWS: “Aluno de escola pública desenvolve dispositivo para auxiliar deficientes visuais em sala de aula”. Disponível em: https://www.facebook.com/permalink.php?story_fbid=1618063431668995&id=757971387678208. Acesso em: 06 jun. 2020.

quando vê que “alunos da escola pública” conseguem realizar um projeto de grande relevância social. O motivo dessa satisfação se relaciona, outra vez, à realização dos sujeitos em face das sérias condições de vulnerabilidade social a que estão expostos. Pode-se dizer que a “realização” do professor, sua satisfação ao constatar essa vitória, parte de uma familiaridade com o mundo vivido-sentido desses atores e atrizes sociais. O professor conhece a *situação*, fala de uma “violência” que ele sabe que paira sobre esses meninos e meninas. E quando se compreende a aridez do lugar, compreende-se também a magnitude da vitória.

Mas esse quadro desfavorável não explica todo o peso da vitória. Acontece que tal vitória de uma escola pública resulta ser algo que “hoje em dia não se imagina”, diz ele. Se trata de algo inesperado que, contra todos os prognósticos, acontece. Outra vez, e isto é essencial, volta nesta fala a ideia de que há uma expectativa negativa em relação a esse espaço (Quem não “se imagina” essa vitória? Contra o que ou quem se reafirma essa vitória? Por que não se imagina que tais realizações possam vir de tais atores? Há algo ou alguém que não reconhece a potencialidade da escola pública?). Outra vez, a narrativa mostra uma luta desses atores contra algo mais do que as desafiantes condições materiais. Há algo que torna comum um discurso segundo o qual não se espera nem se imagina grandes realizações de atores advindos da escola pública ou do mundo da periferia? Paira uma ameaça de subestimação dos atores ligada à proveniência? Mas quem subestima? As falas mostram uma agonística, isto é, uma luta. Entretanto, não declaram o agressor. Fazendo uma triangulação, pode-se perceber essa incógnita (o não-dito nas falas) ao modo de um reflexo mudo que paira. Torna-se recorrente a ideia de que não se esperava tais realizações por parte desses meninos (“eu sei que eles não têm condições” / “uma coisa vinda da escola pública [que] hoje em dia não se imagina”).

Assim, a *realização* de um projeto de ciência —e cada momento de toma da palavra possibilitada a partir daí— torna-se, portanto, uma ocasião para inverter e reafirmar *o lugar* de fala dos sujeitos. As falas mostram o “outro lado da moeda”, o caráter diferenciado do lugar precarizado material e simbolicamente. Com a realização surge a ocasião e o momento para uma construção política de sentidos e reivindicação para o mundo da escola pública. E por extensão, há uma retomada política da palavra por parte dos próprios atores e atrizes que habitam esse espaço-tempo ameaçado e que conquistam um lugar ao sol que “não se esperava” para eles. Meditando essa situação, anotamos:

O mundo da escola é, pouco a pouco, ressignificado a partir da realização dos sujeitos. A vitória do herói torna-se a vitória do templo. A satisfação do professor se fortalece no fato de que, contra todas as previsões, esses meninos e meninas oferecem à sociedade “uma coisa [um produto científico] vinda da escola pública [que] hoje em dia não se imagina”, isto é, um produto técnico que não se espera que a “escola pública de periferia” (esse lugar inferiorizado simbolicamente e materialmente) pudesse oferecer à sociedade. E, contudo, apesar desse prejuízo, esses atores e atrizes “sacam de suas cartolas” óculos e bengalas que darão luz aos cegos e algum apoio aos passos trêmulos de uma parcela da sociedade que navega pelos oceanos virtuais. Mas não se trata de um passe de mágica. A vitória desses meninos e meninas torna-se uma vitória daqueles que participam de uma agonística partilhada por outros atores do mundo da escola Hermógenes (Embora não unanimemente partilhada, já que a escola é lugar de conflitos internos, também há uma unidade na luta e o velho Heráclito continua explicando o mundo!) (*Anotações* – Helio Viana / 25 de junho de 2020).

A escola, portanto, aparece ressignificada como *lócus* de potencialidades para além dos clichês que a ligam a um espaço adverso (e paradoxalmente, potencializada por pertencer a esse *lócus*). Contra um ver que paira na sombra, ela se revela como técnica e socialmente produtiva, portanto, relevante. A conquista técnica vem gerar, assim, outra conquista: abaliza a possibilidade

de um olhar outro para a escola, tornando-se também possibilidade de vitória no campo simbólico: o acontecimento técnico, os *devices* produzidos, pouco a pouco, vão dando lugar a outros *acontecimentos* que vão se sedimentando nas falas, envolvendo o produto, ressignificando o lugar, ensejando construções de identidade, propiciando um outro olhar para o espaço-tempo escolar, enfim, oportunizando ressignificações *da* e *na* escola pública e de seus atores sociais implicados.

Considerações finais

Chegamos ao final da tessitura desse texto podendo dizer, a partir do vivido, sentido, narrado, que estes membros da escola Hermógenes a percebem e a descrevem a partir de seus pertencimentos não apenas geográficos e socioeconômicos, mas sobretudo, existenciais. Há, portanto, uma *agonística* da qual participam os membros desse mundo. Eles a percebem a partir de suas implicações como agentes, alunos, professores etc. Eles ressaltam a comunidade na *agonística*, isto é, na luta contra uma “imagem” simbolicamente atribuída ao que se (não)espera da escola pública e seus atores. Assim, quando falam da escola, eles não se detêm nas estruturas materiais, nem se demoram nas limitações. Os atores e atrizes sociais do Hermógenes se veem e se reconhecem como escola a partir das realizações alcançadas. O mundo da escola é o conjunto das experiências, pertencimentos e realizações de atores e atrizes sociais. Em suma a escola Hermógenes, embora com as deficiências de outra escola pública qualquer, constitui este lugar onde é possível alguém se descobrir pesquisadora ou pesquisador, capaz de produzir artefatos de grande relevância técnica e social.

Outra vez, devemos ter em conta que o mundo em questão é aquele interpretado e compreendido a partir da participação nos projetos de feiras de ciências do Hermógenes. E embora não se proponha aqui uma generalização, ou seja, não se pretende dizer que se estenda a todos os sujeitos do estabelecimento, todavia, é possível sugerir que essa *agonística do lugar*, isto é, essa luta por afirmação diante do instituído material e simbolicamente, pode caracterizar um anelo próprio dessa comunidade (o que comportaria outros estudos), mas que é ao mesmo tempo uma realidade que se replica, guardando suas singularidades, nos diferentes micromundos, das escolas públicas brasileiras em que os projetos de ciências vêm se instalando como modalidade formativa. Nesse contexto, esse caráter reivindicativo do mundo da escola se apresenta como indício de que, em torno a uma experiência ou realização, gesta-se outros olhares para o lugar e seus sujeitos. A realização torna-se o ponto de convergência de sentidos outros e ressignificação do espaço-tempo escolar em meio a sua *agonística*.

Referências

ARDOINO, Jacques. Abordagem multirreferencial (plural) das situações educativas e formativas. *In*: BARBOSA, J. (org.). **Multirreferencialidade nas ciências e na educação**. São Carlos: EDUFScar, 1998.

BARBOSA, Joaquim G. (org.). **Multirreferencialidade nas ciências e na educação**. São Carlos: EdUFSCar, 1998.

BARBOSA, Joaquim Gonçalves; HESS Remi. **O diário de pesquisa**: o estudante universitário e seu processo formativo. Brasília: Liberlivro, 2010.

BELTING, Hans. **Antropologia de la imagen**. Trad. Gonzalo. M. V. Espinosa. 1. ed. Buenos Aires: Katz Editores, 2007.

CERTEAU, Michel de. **A invenção do cotidiano**: 1. Artes de fazer. Trad. Ephrain F. Alves. 22. ed. Petrópolis, RJ: vozes, 2014.

COULON, Alain. **Etnometodologia**. Trad. Ephrain Ferreira A. Petrópolis. Vozes: 1995.

DARTIGUES, André. **O que é fenomenologia**. Trad. Maria José J.G. de Almeida. 3. ed. São Paulo: Editora Moraes Ltda, 1992.

DOSSE, François. **Renascimento do Acontecimento**: um desafio para o historiador: entre Esfinge e Fênix. Trad. Constança Morel. São Paulo: Editora Unesp, 2013.

GARFINKEL, Harold. **Estudios en etnometodología**. Trad. Hugo Antônio Pérez. (Rubi) Barcelona: Anthropos Editorial; México: UNAM. Centro de Investigaciones transdisciplinarias en Ciencias y Humanidades; Bogotá: Universidade Nacional de Colombia, 2006.

HEIDEGGER, Martin. **Ser e tempo**. Trad. Márcia de Sá Cavalcante. 10. ed. Petrópolis, RJ, Vozes: 2015.

LARROSA, Jorge. **La experiencia de la lectura**. Estudios sobre la literatura y formación. México, DF: Fondo de Cultura Económica, 2011.

LEVY, Pierre. **Cibercultura**. Trad. Carlos Irineu da Costa. 3. ed. São Paulo: Editora 34, 1999.

SANTOS, Edméa. **Pesquisa-formação na cibercultura**. Teresina: EDUFPI, 2019.

SHULTZ, Alfred. **Fenomenologia e Relações Sociais**. Trad. Ângela Melin. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1979.

SOKOLOWSKY, Robert. **Introdução à fenomenologia**. Trad. Alfred de Oliveira Maraes. São Paulo: Edições Loyola, 2004.

VIANA, Helio F., RIBEIRO, Mayra R. F. Decifrando o acontecimento. **Revista Educação em Foco**. v. 25, n.1, jan./ abr. 2020. Disponível em: <https://periodicos.ufjf.br/index.php/edufoco/article/view/30434>. Acesso em: 19 jun. 2021.

Recebido em 23 de maio de 2023.
Aceito em 25 de outubro de 2023.