



Arte sobre foto de Jittawit/123RF

Fora do lugar: por uma compreensão do sofrimento na escola

Vivian Batista da Silva

resumo

Tomando como ponto de partida as memórias de Edward Said, este artigo destaca seu potencial explicativo sobretudo à luz do que a didática e os estudos sobre a formação de professores produzem para compreender sentimentos vividos no cotidiano da escola. A narrativa interessa pelas descrições do que foi vivido pelo autor em seus tempos de aluno, quando experimentou rupturas, exclusões, frustrações, inseguranças e medos, sentimentos muitas vezes relacionados ao estar *fora do lugar*. São memórias instigantes porque se misturam a contextos históricos e desvendam processos de dominação, que podem acontecer entre estudantes e professores de uma escola, mesmo compartilhando fisicamente o mesmo espaço, ao mesmo tempo. Reflexões como essas são fundamentais ao campo educacional, do ensino e da formação de professores porque permitem apreender os múltiplos sentidos do que se aprende na escola.

Palavras-chave: sofrimento na escola; exclusão escolar; memórias de aluno.

abstract

Taking Edward Said's memories as a starting point, this article highlights its explanatory potential, particularly in the light of what has been produced by didactics and studies on teacher education to understand feelings experienced in everyday life at school. The narrative is interesting for the descriptions of what the author experienced when he was a student, experiencing ruptures, exclusions, frustrations, insecurities and fears, feelings often related to being out of place. They are thought-provoking memories, as they are intermingled with historical contexts and reveal processes of domination, which may happen between students and teachers of a school, even when physically sharing the same space, at the same time. Reflections such as these are fundamental to the field of education, teaching and teacher training, as they enable us to apprehend the multiple meanings of what is learned at school.

Keywords: *suffering at school; school exclusion; student memories.*

O QUE SIGNIFICA ESTAR FORA DO LUGAR NA ESCOLA

W Eu achava que os professores eram sempre ingleses. Os alunos, se tivessem sorte, também poderiam ser ingleses” (Said, 2004). Essas são as primeiras frases de Edward Said quando ele começa a narrar mais claramente suas experiências na escola, vinculadas em seu romance autobiográfico à ideia de estar *fora do lugar*. Quando aluno, ele não teve a “sorte” que mencionou de ser inglês, embora tenha estudado muitas vezes em escolas inglesas. Intelectual de origem árabe, nascido em Jerusalém, membro de família cristã que viveu em sociedades de maioria muçulmana, Edward Said (1935-2003) lecionou na Universidade de Columbia em Nova York e compôs uma notável produção sobre literatura, bastante reconhecida entre os estudiosos do tema, bem como entre aqueles que se dedicam à sociologia, à política e à história. Sua autobiografia chama a atenção porque, embora

tenha se tornado um intelectual reconhecido, teve experiências escolares de sofrimento. É nesse sentido que o presente artigo se propõe a percorrer as páginas de *Fora do lugar* (Said, 2004), pois elas testemunham exclusões vividas no cotidiano, bem como o sentimento de inferioridade posto pela distância entre origens sociais e a cultura valorizada na escola.

Assinalando os sentimentos, distâncias e exclusões na escola, é possível evocar a ideia de cotidiano tal como a delineia Michel de Certeau (1996, p. 31), ao explicar “aquilo que nos é dado cada dia (ou que nos cabe em partilha) nos pressiona dia após dia, nos oprime, pois existe uma opressão no presente”. Edward Said (2004) narra justamente o seu dia a dia de estudante. O autor descreve em

VIVIAN BATISTA DA SILVA é professora associada da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo.

vários momentos o estranhamento que ele sentia por parte de alguns docentes; seu desconforto ao notar roupas diferentes das suas nos colegas de classe; seu incômodo em não conseguir esconder sua fluência na língua árabe ou não poder evitar seu “sotaque” e seu pouco domínio da língua inglesa. Alguns relatos de seu sentimento de exclusão e inferioridade são exemplares: as “aulas sobre a glória inglesa [...] intercaladas com exercícios repetitivos de escrita, aritmética e recitação”; as habituais advertências de sua professora: “Continue sua tarefa”, “Não seja preguiçoso”. Também recorda dos “bons” alunos da turma, “inglesinhos e inglesinhas engomados, com nomes invejavelmente autênticos, olhos azuis e pronúncia cristalina, definitiva”.

Vale mencionar que Edward Said está se referindo à Gezira Preparatory School, mencionada no livro como a GPS, onde ele estudou quando viveu no Cairo, entre outubro de 1941 e maio de 1942 e, depois, de 1943 até 1946. “Durante esse tempo todo [o autor se recorda] não tive nenhum professor egípcio nem percebi nenhuma presença de árabes muçulmanos na escola” (Said, 2004, p. 65). Seus colegas de classe eram, predominantemente, crianças inglesas, muitas delas filhas de professores, além de outros alunos armênios, gregos e judeus. Nesse caso, a nacionalidade colocava-se como o núcleo das classificações que definiam o sucesso ou o fracasso dos estudantes. Numa mesma sala, as exclusões se colocavam porque, como explica Said (2004, p. 70):

“[...] todos éramos tratados como se devêssemos (ou quiséssemos de verdade) ser ingleses, um programa irrepreensível para Dick, Ralph e Derek [alunos de origem inglesa], mas nem tanto para os locais [do Cairo, onde

aquela escola de currículo inglês funcionava] como Micheline Lindell, David Ades, Nadia Gindy e eu mesmo”.

Essa narrativa do cotidiano diz respeito ao que se faz no âmbito das interações entre estudantes e professores e do sofrimento que elas podem gerar. A compreensão dessas situações encontra pistas valiosas n’*A miséria do mundo*, livro escrito por Pierre Bourdieu (2008) e um grupo de pesquisadores que coordenou, reunindo depoimentos de homens e mulheres que falaram sobre sua existência e dificuldade de viver em diversas situações, inclusive na escola. Trata-se de considerar o que se passa em lugares onde as pessoas coabitam, vivem conflitos latentes ou declarados, numa espécie de “miséria cotidiana” da qual não se pode escapar pela própria posição social.

Em 1964, Pierre Bourdieu publicou com Jean-Claude Passeron o livro intitulado *Os herdeiros* (Bourdieu & Passeron, 2014a), que circulou pouco entre os brasileiros e foi traduzido para o português apenas em 2014 (Catani, 2022). Outra notável produção, que circulou mais entre nós, foi *A reprodução* (Bourdieu & Passeron, 2014b), embora ela tenha sido objeto de mal-entendidos e de uma interpretação segundo a qual a escola estaria fadada a reproduzir as desigualdades sociais (Catani, 2022; Catani & Faria Filho, 2002). Em ambos os textos, os autores atentam para os mecanismos de exclusão no interior da escola, que decorrem da valorização e inculcação de determinados comportamentos em detrimento de outros. De forma acurada, *Os herdeiros* e *A reprodução* evidenciam as articulações das desigualdades postas pela origem social na escola e oferecem referências para compreender a história de Edward Said

como uma narrativa da produção cotidiana do sofrimento escolar.

Daí a necessidade de não perder de vista as possíveis dimensões dessa experiência para os alunos. A escola ensina, ordena, avalia, seleciona, exclui ou inclui (Silva, 2018). Desde que foi edificada pelo Estado, no século XIX e em várias partes do mundo, ela vem organizando seus tempos e espaços de modo a distribuir os alunos nas classes, desenvolver lições, verificar os desempenhos, atribuir notas e recompensas para os estudantes “bem-sucedidos” ou repreensões para aqueles que se saem mal. As palavras encontradas num manual de pedagogia publicado em 1908 são ilustrativas e evidenciam marcas de uma herança que pode ser sentida ainda hoje. Na ocasião, ao se dirigir aos professores primários em formação, Feliciano Bittencourt faz recomendações sobre como manter os alunos bem-comportados:

“Pedagogicamente falando, as sanções se traduzem na aprovação ou reprovação da conduta escolar do aluno. O mestre ou sanciona com a sua aprovação tudo quanto faz o discípulo, ou, pelo contrário, reprova o seu mau proceder, sua desídia ou falta de aplicação no estudo. [...] E, pois, bastará a sanção aprobativa do mestre para que o discípulo se dê por bem recompensado; [...] a disciplina é a base de todo o ensino” (Bittencourt, 1908, pp. 213-4).

Afirmações como essas conduzem a pensar que a escola movimentava mecanismos de classificação dos quais não se pode escapar, pois estão presentes em suas ações cotidianas. Em suas lembranças, Edward Said destaca o número infindável de reprovações que sofreu por parte dos professores e dos colegas, o que gerou a sensação predominante de estar

excluído e menosprezado, o sentimento “de sempre estar fora do lugar” (Said, 2004, p. 19). Ao longo das mais de 400 páginas do romance, muitas vezes são evocadas as vivências em meio à cultura da escola, que confirmaram para o autor sua impressão de deslocamento posta também num contexto social mais amplo.

“Todas as famílias inventam seus pais e filhos, dão a cada um deles uma história, um caráter, um destino e até mesmo uma linguagem. Sempre houve algo errado com o modo como fui inventado e destinado a me encaixar no mundo de meus pais e de minhas quatro irmãs” (Said, 2004, p. 19).

Se o sentimento de inferioridade do ponto de vista social reverbera no cotidiano dos alunos, convém compreender a cultura e funcionamento da escola. Isso porque, como afirmam Inês Dussel e Marcelo Caruso (2003, p. 17), ao traçarem a genealogia da sala de aula, “não há melhor maneira de abordar estas questões senão através de uma visão histórica”. Para eles, “no ensino não há lugar neutro nem indiferente: todas as estratégias e opções que utilizamos em nossa tarefa cotidiana têm histórias e significados que nos superam e produzem efeitos sobre os alunos” (Dussel & Caruso, 2003, p. 18). Desde o século XIX, com a edificação e desenvolvimento da escola em diferentes lugares do mundo, temos vivido formas de convivência e aprendizado facilmente reconhecíveis, com espaços estruturados para organizar discentes e docentes em séries escolares e tempos que distribuem as lições de acordo com o currículo escolar. O cenário é, assim, composto de classes graduadas agrupando os alunos; professores atuando individualmente junto a

uma turma de estudantes, com perfil de generalistas, no ensino primário, e especialistas, no ensino secundário; lugares estruturados com arquitetura específica, onde a sala de aula é o núcleo das ações; tempos específicos para atividades e saberes produzidos para, pela e na escola.

Como bem assinala António Nóvoa (1995), é essa gramática do ensino que compõe a chamada “escola de massas”, num sentido que não deve ser confundido aqui com o de “massificação do ensino”. Essa é a tradução do termo, em que a literatura americana e inglesa sobre o tema (Adick, 1989; Meyer et al., 1992; Meyer, Ramirez & Soysal, 1992) comparece com *mass schooling*. O que está em pauta é a escola pública, leiga, obrigatória e gratuita, edificada em diversos lugares do mundo desde o século XIX, conforme já se afirmou no presente artigo. Entretanto, a palavra “massas” não é usada para indicar que a escola tenha assumido configurações idênticas em todos os lugares. Para evitar possíveis mal-entendidos, vale ressaltar dois aspectos: um relativo às questões ligadas à própria tradução de *mass* do inglês para o português e outro referente à opção de não relacionar a ideia de “massas” à de homogeneização. Discussões dessa natureza podem ser encontradas no trabalho de Baudrillard (1994, p. 12), que associou o termo a algo “sem atributo, sem predicado, sem qualidade, sem referência” ou, em outras palavras, “sem realidade sociológica”, porque deixa de levar em conta as interações de um grupo num determinado tempo e espaço. De fato, a expansão mundial da escola e a criação de uma gramática de ensino não corresponderam a uma uniformização dos padrões de escolarização, pois as regras da vida escolar foram apropriadas em diferentes espaços de formas

múltiplas. No caso brasileiro, por exemplo, a história da escola e de sua democratização foi associada aos índices da expansão do número de prédios e matrículas, quando elas puderam ser feitas por camadas mais significativas da população em alguns estados do país, sobretudo a partir de meados do século XX (Beisiegel, 1984).

A escola da qual se está tratando aqui viabilizou formas de ensinar que, como diria David Tyack (1974), compõem “o único melhor sistema possível”¹. Sem se prestar atenção, as práticas de ensinar e aprender na escola não são tomadas apenas como as melhores alternativas, mas as únicas possíveis e imagináveis. Num artigo sobre o chamado “inconsciente da escola”, Bourdieu (2013) destaca as classificações que estão na estrutura da instituição (seus prédios, materiais, planos de curso, boletins escolares, entre outros) e nos cérebros, ou seja, nas maneiras pelas quais se entende e se incorpora esses modos de fazer, percebendo-os como naturais. Talvez não seja exagerado supor estar aí a força e a persistência de práticas que, por mais que pareçam ultrapassadas e questionáveis, ainda permanecem em nossas experiências (Nóvoa, 2015).

Sem desconsiderar a riqueza das interpretações que desvelam mecanismos de poder na perspectiva histórica e material, a reflexão aqui proposta toma como fio condutor a autobiografia de Edward Said e destaca seu potencial explicativo sobretudo à luz do que a didática e os estudos sobre a formação de professores produzem para compreender sentimentos, experiências e descobertas na

1 Essa é a tradução que aqui damos à expressão “*the one best system*” cunhada por Tyack (1974).

escola. Por um lado, *Fora do lugar* passa por processos históricos amplos, como a dissolução da Palestina, a ditadura Nasser no Egito, a Guerra dos Seis Dias e a Guerra Civil Libanesa. Mas, acima de tudo, as páginas do livro enfatizam como ele viveu e entendeu as relações de poder na escola. Outrora aluno de escolas inglesas e norte-americanas instaladas em países árabes, Said teve tarefas complicadas. No prefácio de suas memórias, ele conta:

“Cada um dos lugares onde vivi – Jerusalém, Cairo, Líbano e Estados Unidos – tem uma rede densa e complicada de valências que constitui grande parte do que significa crescer, ganhar uma identidade, formar minha consciência de mim mesmo e dos outros. E em cada local as escolas têm um lugar privilegiado na história, como microcosmos das cidades e metrópoles onde meus pais encontraram essas escolas e me matricularam” (Said, 2004, p. 15).

Edward Said (2004, pp. 15-6) afirmou “a influência que essas primeiras experiências escolares tiveram [...], bem como por que ela persiste e por que ainda [se constituem] experiências fascinantes”. Em *Fora do lugar*, evidenciam-se modos de produção da exclusão, além das tentativas dos alunos que, em decorrência de suas origens sociais, geográficas, econômicas ou linguísticas, não se sentem parte do universo escolar e de quem aí domina. O livro envereda pelas descobertas de Edward Said ao longo de sua vida, através das quais ele caminhou por diferentes lugares, encontrando na “música” e na “literatura” o seu lugar, uma espécie de pátria pessoal. Reflexões como essas são fundamentais para entender o que a escola faz e, no presente

artigo, conduzem a pensar sobre a importância do lugar na constituição das trajetórias escolares e da busca por matrizes teóricas que, incorporadas à pesquisa e ao trabalho pedagógico, permitem apreender os múltiplos sentidos do que se aprende na escola e buscar alternativas mais férteis de formação.

OS SENTIDOS DO LUGAR NAS HISTÓRIAS DE VIDA E FORMAÇÃO

O que é o lugar? E de que maneira a escola nos leva a diferentes lugares? Para tratar dessa problemática, a narrativa de Edward Said interessa sobretudo pelas descrições do que foi vivido pelo autor na escola, onde experimentou rupturas, exclusões, frustrações, inseguranças e medos, sentimentos muitas vezes relacionados ao estar *fora do lugar*. São memórias instigantes porque se misturam a contextos históricos e desvendam processos de dominação e construção de identidades. Elas nos remetem às potencialidades das explicações de Benedict Anderson (2008) em sua ideia de “comunidades imaginadas” e suas reflexões sobre as origens e a expansão do nacionalismo. Cunhada nos anos 1980, a ideia de “comunidades imaginadas” difere daquilo que configura uma comunidade real. Como explica Anderson (2008), elas não se baseiam na interação concreta, os membros de uma “comunidade imaginada” muitas vezes nem se conhecem pessoalmente, mas, mesmo assim, percebem-se como membros de um mesmo grupo. Alguns exemplos, como a nação, partilham de uma imagem, de afinidades mútuas, comungam interesses e identidades.

“A ideia de um organismo sociológico atravessando cronologicamente um tempo vazio e

homogêneo é uma analogia exata da ideia de nação, que também é concebida como uma comunidade sólida percorrendo constantemente a história, seja em sentido ascendente ou descendente. Um americano nunca vai conhecer nem sequer saber o nome da imensa maioria de seus 240 milhões de compatriotas. Ele não tem ideia do que estão fazendo a cada momento. Mas tem plena confiança na atividade constante, anônima e simultânea deles” (Anderson, 2008, pp. 56-7).

Dessa maneira, a nacionalidade, tão central na história de Edward Said e nas exclusões e sofrimentos que sentiu, ultrapassa os espaços físicos e abrange uma realidade social e histórica mais alargada. Morar em diferentes lugares foi possível para o autor graças à ascensão financeira e social do pai, que ficou rico através de suas atividades comerciais e adquiriu a cidadania norte-americana por ter morado nos Estados Unidos e servido ao exército norte-americano na Primeira Guerra Mundial. Os desafios de Edward foram enormes. Ele nasceu em Jerusalém em 1935 e viu nos seus 13 anos de idade a Palestina ser substituída pelo Estado de Israel. Viveu no Cairo, quando, conforme já se assinalou aqui, estudou em escolas inglesas.

“Dizer ‘sou cidadão norte-americano’ numa escola inglesa em tempo de guerra, com o Cairo sob o domínio de tropas britânicas e com uma população que me parecia total e homogêneo egípcia, era uma aventura temerária, um risco a ser corrido em público apenas quando eu fosse forçado oficialmente a enunciar minha cidadania” (Said, 2004, p. 23).

Isso explica por que ao longo da vida ele ouviu comentários e perguntas do tipo: “Você

é o quê?; [...] ‘Você é americano?’; [...] ‘Você não parece americano!’” (Said, 2004, p. 23). Foi uma vida marcada por uma sucessão de deslocamentos e tentativas de adaptação a ambientes “estrangeiros” e “hostis”. Estar *fora do lugar* significa não pertencer a uma comunidade e, no caso do autor, gerou distanciamentos sentidos no próprio nome:

“Levei quase cinquenta anos para me acostumar, ou, mais exatamente, para me sentir menos desconfortável em ‘Edward’, um nome ridiculamente inglês atrelado à força ao sobrenome inequivocamente árabe Said. Verdade que minha mãe me explicou que eu havia recebido o nome de Edward em homenagem ao príncipe de Gales, que fazia bela figura em 1935, ano de meu nascimento, e que Said era o nome de vários tios e primos. Mas os fundamentos racionais do meu nome desabaram quando descobri que nenhum dos meus avós se chamava Said e também quando tentei combinar meu extravagante nome inglês com seu parceiro árabe. [...] A única coisa que eu não podia tolerar, mas que muitas vezes fui obrigado a sofrer, era a reação descrente e, por conta disso, desalentadora: Edward? Said?” (Said, 2004, pp. 19-20).

O mesmo “fardo” do nome foi o “fardo” da língua. Ele lembra em *Fora do lugar* as inúmeras vezes em que foi acusado pelos seus professores das escolas inglesas por onde passou de seu “sotaque”, nas quais se sentiu excluído, envergonhado e inferiorizado por não falar o autêntico e superior inglês britânico.

“Mantive por toda a vida essa vaga sensação de muitas identidades – em geral em conflito umas com as outras –, junto com uma aguda lembrança do sentimento de desespero

com que eu desejava que fôssemos completamente árabes, ou completamente europeus ou americanos, ou completamente cristãos ortodoxos, ou completamente muçulmanos, ou completamente egípcios, e assim por diante” (Said, 2004, p. 22).

Suas origens palestinas e sua trajetória “híbrida”, que permitiram a ele caminhar por espaços e escolas variadas e, como o próprio Edward Said reconhece no excerto acima transcrito, produzem sua obra intelectual, conduzem-nos aqui para as ponderações de Bourdieu (2002) acerca desse processo de mobilidade entre diferentes países, línguas e culturas. O sociólogo alerta para a ilusão de que a vida intelectual seja espontaneamente internacional e de que as viagens constantes e o contato com o exterior sempre produzam ascensão social. Segundo ele, a “vida intelectual, como todos os outros espaços sociais, é o lugar de nacionalismos e imperialismos” (Bourdieu, 2002, p. 5). No caso das experiências narradas por Said, destacam-se os preconceitos, estereótipos, representações da inferioridade, “que se alimentam dos acidentes da vida cotidiana, das incompreensões, dos mal-entendidos, das feridas” (Bourdieu, 2002, p. 5), que, em seu caso, Said descreve de forma envolvente e inspiradora no seu *Fora do lugar*.

Entendido para além dos espaços físicos, o lugar pode abranger também uma realidade social ou, como bem explica Annie Ernaux (2021, p. 14), uma “distância de classe, que não pode ser nomeada, mas bastante singular. Como um amor que se quebrou”. Assim como Said, a autora francesa evoca a ideia de “lugar” no título de um de seus livros, pelo qual foi vencedora do Prêmio Renaudot em 1984. Na edição brasileira publicada

em 2021, o texto foi apresentado como uma autossociobiografia e, em suas páginas, ela narra a história do próprio pai e as relações que teve com ele ao longo da vida. Assim, *O lugar* de Ernaux (2021) entrelaça narrativas de histórias de vida com explicações de ordem sociológica. Mesmo tendo um pai de origem pobre, com pouca instrução formal, Annie veio a se tornar, graças à sua escolarização, professora e uma das mais importantes escritoras francesas da atualidade. Ela nasceu em 1940 (apenas cinco anos após Edward Said), em Lillebonne, na França. Estudou na Universidade de Rouen e foi professora do Centre National d’Enseignement par Correspondance por mais de 30 anos. Mais um ponto em comum, tanto Ernaux quanto Said tiveram uma longa trajetória escolar, calcando aí suas trajetórias docentes e de intelectuais.

Tanto no caso de um autor como do outro, é possível notar o distanciamento das origens. Para Ernaux, o abismo formado entre ela e o pai configurou-se pela posição social. Alguns trechos do livro, ao longo de suas 69 páginas, evidenciam esse distanciamento em experiências do cotidiano. Ela lembra que, quando chegou à universidade, sua vida e suas relações familiares mudaram.

“Eu estudava para as aulas, ouvia música, lia, sempre no meu quarto. Só descia para as refeições. [...] Meu pai entrou na categoria das pessoas simples ou modestas ou boas. Ele já não ousava me contar histórias de sua infância” (Ernaux, 2021, p. 48).

Outro trecho muito significativo do romance destaca os efeitos que as trajetórias de escolarização do pai e da filha tiveram nas vidas de cada um deles, reverberando em compreensões de vida e práticas muito

diversas, mesmo nos tempos em que os dois viviam na mesma casa.

“Os estudos não tinham uma relação com a vida cotidiana para o meu pai. Ele costumava lavar a salada colocando as folhas na água apenas uma vez e geralmente restavam algumas lesminhas. Ele ficou escandalizado quando, levada pelos princípios de desinfecção que aprendemos no nono ano, propus trocarmos a água várias vezes. Outra vez, ficou perplexo ao me ver falando inglês com alguém que tinha pego uma carona com um conhecido nosso e veio ao café. Não podia acreditar que eu tinha aprendido uma língua estrangeira na sala de aula, sem ter ido a outro país” (Ernaux, 2021, p. 49).

O lugar é o testemunho de uma intelectual que ascendeu do povo, iniciando suas lembranças com o dia em que recebeu o certificado de aptidão ao cargo de professora do ensino médio e com a morte do pai, “exatamente dois meses depois desse dia” (Ernaux, 2021, p. 8). Denice Catani (2022) interpreta com argúcia essa trajetória como um “caso de transclasse” sustentada pela sociologia, sendo difícil separar nas páginas do romance o que se constitui como autobiografia ou interpretação sociológica. Trata-se de uma obra literária que, apesar de se referir a histórias individuais, evidencia “determinações sociais de nossas existências” (Catani, 2022). O mesmo é possível afirmar acerca de *Fora do lugar*, onde Said relata inquietações cotidianas ligadas à sua origem social e seus contatos com múltiplos países e línguas, remetendo a experiências e sentimentos que, muito provavelmente, são comuns a estudantes que saíram de seus países, imigrantes ou refugiados. Pelo que foi possível notar,

essa espécie de deslocamento está atrelada ao sentimento de “vergonha”, expresso por Said (2004) inúmeras vezes. O autor destacou a vergonha e a sensação de inferioridade que sentia de si diante de seu pai, de sua família, de seus professores e colegas de escola. Muito provavelmente, os movimentos entre um país e outro, entre uma língua e outra, possam estar associados a transições entre diferentes classes sociais e convém considerar os efeitos desses movimentos e os modos pelos quais a escola, em seu cotidiano, produz relações, inclusões ou exclusões.

POR UMA DESEJÁVEL COMPREENSÃO DOS LUGARES

Fora do lugar na família (Edward Said relata as difíceis relações com o pai e seu sentimento de fraqueza e pouco reconhecimento), fora do lugar pela confusão na origem e entendimentos de seu nome, fora do lugar pela língua falada, pelas suas origens e percursos geográficos. A narrativa dos lugares pelos quais passou decorreu da necessidade de, como ele mesmo escreve, “deixar um relato subjetivo da vida que vivi no mundo árabe [...] e nos Estados Unidos” (Said, 2004, p. 11). Ele decidiu escrever suas memórias após ter recebido o diagnóstico de câncer: “Minha memória mostrou-se crucial para a faculdade de manter-me em funcionamento durante períodos desgastantes de doença, tratamento e angústia” (Said, 2004, p. 11). É nessa perspectiva que o autor narra lembranças que, de outro modo, não viriam à tona, o que conduz a assinalar que as memórias afloram em momentos específicos e ganham contornos nessas circunstâncias. Como bem assinala Michel Pollak (1989), ao analisar o

chamado “jogo da memória”, é o “presente que colore o passado”.

Nas suas memórias, Edward Said (2004) percorre o início de sua vida e reconhece três aspectos fundamentais em sua formação, quais sejam, a linguagem (na cisão básica que se colocou em sua vida entre o árabe e o inglês), a geografia (em suas partidas, chegadas e mudanças de casa) e a cultura escolar, pois “em cada local as escolas têm um lugar privilegiado na história, como microcosmos das cidades e metrópoles onde meus pais encontraram essas escolas e me matricularam” (Said, 2004, p. 15). A escola assume, assim, a amplitude e complexidade de um *lugar* como realidade social. E, ao retomar as lembranças da vida de aluno, são vários os infortúnios daquele que se sente “fora do lugar”. Sobre quando estudou em escola inglesa no Cairo, ele contou:

“A escola não foi interessante como lugar de aprendizado, mas me forneceu o primeiro contato continuado com a autoridade colonial consubstanciada no caráter completamente inglês de seus professores e de muitos de seus alunos. Eu não tinha nenhum contato próximo com crianças inglesas fora da escola; um *cordão invisível as mantinha escondidas num outro mundo que me era inacessível*” (Said, 2004, p. 74, grifos nossos).

Talvez não seja exagerado supor que a escola representa para Edward Said um lugar “difícil”, na acepção de Pierre Bourdieu. E o faz de um ponto de vista particular que permite notar a multiplicidade de experiências que podem engendrar a vida de aluno. Ser “estrangeiro” significa vivenciar um entre inumeráveis sofrimentos possíveis e que, no caso, resultam das separações e

oposições entre classes ou etnias diferentes. Ora mantido a distância, física ou simbolicamente, dos bens que a escola se propõe a oportunizar em suas aulas e nas relações aí engendradas, Edward Said desvela em suas memórias aspectos fundamentais para que se compreenda a especificidade de determinados sofrimentos gerados na escola. Por sua vez, Annie Ernaux narra o abismo estabelecido entre ela e sua família, especialmente seu pai, a partir da ascensão social que ela obteve graças à escola. Ao explicar os “efeitos de lugar”, Pierre Bourdieu (2008, p. 164) explica que a “capacidade de dominar o espaço” ou, por exemplo, de sentir-se à vontade com sua família ou na escola com seus professores e colegas, e sentir-se aceito também em outros lugares, “depende do capital que se possui. O capital permite manter a distância as pessoas e as coisas indesejáveis [e] ao mesmo tempo [...] aproximar-se de pessoas e coisas desejáveis [...] para apropriar-se delas”.

Esses deslocamentos também permitiram a Said estudar nos Estados Unidos e firmar sua carreira de professor e intelectual mundialmente reconhecido. A complexidade de sua trajetória permitiu um olhar arguto sobre as formas pelas quais diferentes grupos e nações interagem. Muito provavelmente, suas experiências reverberam em suas interpretações do mundo social, no caso, no entendimento de que as nações estabelecem relações de dominação, sustentadas por representações de superioridade de umas sobre outras, exemplificadas na ideia firmada por países ocidentais sobre o chamado mundo “oriental”. Daí o autor afirmar, em *Orientalismo*, que o Oriente é uma invenção do Ocidente (Said, 2007).

“Como falei há muitos anos, *Orientalismo* é o produto de circunstâncias que são, funda-

mentalmente, ou melhor, radicalmente, fragmentos. Em meu livro de memórias, *Fora do lugar* (1999), descrevi os mundos estranhos e contraditórios em que cresci, oferecendo a mim mesmo e a meus leitores um relato dos cenários que, penso eu, me formaram na Palestina, no Egito e no Líbano. [...] desejo afirmar que este livro [*Orientalismo*] e, nesse aspecto, minha obra intelectual de modo geral foram, de fato, possibilitados por minha vida de acadêmico universitário. A universidade americana – especialmente a minha, Columbia –, com todos os seus defeitos e problemas tantas vezes apontados, continua sendo um dos raros lugares remanescentes nos Estados Unidos onde a reflexão e o estudo podem ocorrer de maneira quase utópica” (Said, 2007, p. 12).

Orientalismo, por exemplo, é um dos livros mais famosos de Edward Said, um clássico dos estudos culturais publicado originalmente em 1978. Ele explica o chamado “mundo oriental” como uma espécie de identidade construída no processo de expansão colonial europeia e norte-americana. O Oriente pode ser tomado nesse sentido como uma instituição organizada para consolidar a crença numa suposta superioridade da cultura europeia.

As explicações de Edward Said conduzem a pensar sobre as construções de identidades nacionais ou de comunidades mais amplas, que legitimam a crença segundo a qual existem sociedades mais “desenvolvidas” e outras mais “atrasadas”. Essa problemática esteve presente também na difusão mundial do modelo de ensino, tal como evidenciam importantes trabalhos já realizados (Nóvoa & Schriewer, 2000). Conforme assinalaram John Meyer, Francisco Ramirez e Yasemin Soysal (1992), a partir de uma ampla pesquisa feita

sobre a expansão da “escola de massas”, essa difusão ocorreu em várias partes do mundo desde finais do século XIX, a partir da ideia de que havia um “centro”, composto de países europeus e dos EUA, sobretudo, do qual irradiavam os exemplos a serem seguidos em outros países, tidos como mais “atrasados” e economicamente menos poderosos. A circulação de saberes pedagógicos seguiu as relações de poder entre espaços tomados como exemplos e outros não, o que Bendix (1980) e Schriewer (2000) reconheceram como a constituição das chamadas “sociedades de referência”, definidas “sempre que os líderes intelectuais e um público cultivado reagem a valores e instituições de outro país com ideias e ações que concernem ao seu próprio país” (Bendix, 1980, p. 292).

Valeria a pena que na área educacional e da formação de professores a obra de Said pudesse ser mais lida, porque desvela a construção de representações daquilo que há de melhor em educação, bem como as dinâmicas de dominação aí envolvidas. Em *Orientalismo*, é possível compreender esse tipo de estratégia em escalas mundiais e nas relações entre diferentes países. Em *Fora do lugar*, as representações de nacionalidades, histórias e línguas ditas “superiores” reverberam no cotidiano de professores e alunos, em experiências muitas vezes marcadas pelo fracasso e pelo sofrimento. A narrativa autobiográfica pode nos remeter a histórias de vida semelhantes, marcadas também pela exclusão de tantos outros estudantes, em outros momentos e espaços. Ela conduz o leitor a pensar sobre suas próprias experiências e, assim, permite explorar as possibilidades daquilo que Denice Catani (2022) denomina como “compreender e compreender-se”. Para ela, há que se con-

siderar “um de seus mais caros princípios, tantas vezes reafirmado, o que diz respeito ao sentido de produzir conhecimentos que desvelem o impensado de nossas próprias convicções, ideias e ações” (Catani, 2022).

Além de *Orientalismo*, outros títulos de Said poderiam ser evocados aqui pela fertilidade das interpretações já evidenciadas entre aqueles que se dedicam à sociologia, à política e à história. Essa potência também se coloca para os estudos educacionais, pois a obra dá luz à construção de distinções no interior da escola que determinam relações, sentimentos e trajetórias dos alunos. Essas distinções estão presentes no cotidiano, mas nem sempre são percebidas. Leituras dessa natureza enriquecem um conjunto de aportes

teóricos e conceituais a partir do qual as questões relativas às experiências escolares e aos mecanismos de inclusão ou exclusão aí vividos poderiam ficar mais claras. O mesmo se poderia afirmar com relação à obra de Annie Ernaux, especialmente o título aqui mencionado, pois a autora também desvela experiências de sofrimento social geradas da condição de classe. Ultrapassar os efeitos da crença na superioridade de algumas nações, culturas e grupos sobre outros significa oferecer explicações a partir das quais é possível formar professores capazes de promover uma cultura da atenção e cuidado (Catani, 2010), numa perspectiva que certamente favoreceria a escola como espaço de formação e aprendizagens.

REFERÊNCIAS

- ADICK, C. “Education in the modern world system”. *Education*, vol. 40, 1989, pp. 30-48.
- ANDERSON, B. *Comunidades imaginadas: reflexões sobre a origem e a difusão do nacionalismo*. São Paulo, Companhia das Letras, 2008.
- BAUDRILLARD, J. *À sombra das maiorias silenciosas*. São Paulo, Brasiliense, 1994.
- BEISIEGEL, C. “Educação e sociedade no Brasil após 1930”, in B. Fausto (org.). *História geral da civilização brasileira*. São Paulo, Difel, t. 3, vol. 4, 1984, pp. 381-416.
- BENDIX, R. *Construção nacional e cidadania*. São Paulo, Edusp, 1996.
- BITTENCOURT, F. P. *Compendio de pedagogia escolar*. Rio de Janeiro, Livraria Francisco Alves, 1908.
- BOURDIEU, P. “As condições sociais da circulação internacional das ideias” (trad. Fernanda Abreu). *Revista Eletrônica*, vol. 1, n. 1. Rio de Janeiro, 2002, pp. 4-15.
- BOURDIEU, P. “O inconsciente da escola”. *Pro-Posições*, vol. 24, n. 3 (72), set.-dez./2013, pp. 277-93.

- BOURDIEU, P. *A miséria do mundo*. São Paulo, Vozes, 2008.
- BOURDIEU, P.; PASSERON, J. C. *Os herdeiros: os estudantes e a cultura*. Florianópolis, UFSC, 2014b.
- BOURDIEU, P.; PASSERON, J. C. *A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino*. Petrópolis, Vozes, 2014b.
- CATANI, D. B. "Compreender e compreender-se: o campo educacional brasileiro num itinerário de leituras de Pierre Bourdieu". *Educação e Pesquisa*, vol. 48, 2022. Disponível em: http://old.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-97022022000100511.
- CATANI, D. B.; FARIA FILHO, L. M. de. "Um lugar de produção e a produção de um lugar: a história e a historiografia divulgadas no GT História da Educação da Anped (1985-2000)". *Revista Brasileira de Educação*, n. 19. Rio de Janeiro, 2002, pp. 113-28.
- CERTEAU, M. de. *A invenção do cotidiano*, vol. 2. Petrópolis, Artes de Fazer, 1996.
- DUSSEL, I.; CARUSO, M. *A invenção da sala de aula: uma genealogia das formas de ensinar*. São Paulo, Moderna, 2004.
- ERNAUX, A. *O lugar*. São Paulo, Fósforo, 2021.
- MEYER, J. et al. *School knowledge for the masses*. Washington/London, The Falmer Press, 1992.
- MEYER, J.; RAMIREZ, F.; SOYSAL, Y. "World expansion of mass education, 1870-1980". *Sociology of Education*, vol. 65 (2), abr./1992, pp. 128-49.
- NÓVOA, A. "Educação 2021: para uma história do futuro", in D. Catani; D. Gatti Jr. *O que a escola faz?*. Uberlândia, Edufu, 2015, pp. 51-60.
- NÓVOA, A. "Uma educação que se diz nova", in A. Candeias; A. Nóvoa; M. Figueira. *Sobre a educação nova*. Lisboa, Educa, 1995, pp. 25-41.
- NÓVOA, A.; SCHRIEWER, J. (orgs.). *A difusão mundial da escola*. Lisboa, Educa, 2000.
- POLLAK, M. "Memória, esquecimento, silêncio". *Estudos Históricos*, vol. 2, n. 3, 1989, pp. 3-15.
- SAID, E. *Fora do lugar: memórias*. São Paulo, Companhia das Letras, 2004.
- SAID, E. *Orientalismo: o Oriente como invenção do Ocidente*. São Paulo, Companhia de Bolso, 2007.
- SCHRIEWER, J. "Estados-modelo e sociedades de referência: externalização em processos de modernização", in A. Nóvoa; J. Schriewer (orgs.). *A difusão mundial da escola*. Lisboa, Educa, 2000, pp. 103-20.
- SILVA, V. B. da. *Projetos e heranças da escola moderna nos manuais pedagógicos (1870-1970)*. Curitiba, Appris, 2018.
- TYACK, D. *The one best system*. Cambridge, Harvard University Press, 1974.