



## DEBATES EM EDUCAÇÃO

Programa de  
Pós-graduação  
em Educação (PPGE)



UNIVERSIDADE  
FEDERAL DE ALAGOAS

ISSN Eletrônico 2175-6600

Vol. 12 | Número Especial | 2020

### Gulherme Augusto Rezende Lemos



Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ)

[guilhermealemos0@gmail.com](mailto:guilhermealemos0@gmail.com)

### Elizabeth Fernandes de Macedo



Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ)

[bethmacedo@pobox.com](mailto:bethmacedo@pobox.com)

## ESCOLA, PEDAGOGIA E DESASSOSSEGO<sup>1</sup>

### RESUMO

Este artigo foi construído em torno de uma experiência empírica realizada com professores da Rede Pública Municipal de Ensino de Niterói, Rio de Janeiro, Brasil. Durante o ano de 2019, teve lugar um esforço colaborativo de produção curricular no espaço da escola, com foco em suas relações concretas e em suas demandas locais. Tal projeto interinstitucional parte do pressuposto de que o currículo é produzido na escola. Neste texto, mobilizam-se tradições fenomenológico-existenciais da reconceptualização americana do currículo, deslocadas por provocações pós-estruturais, de modo a trazer narrativas dos professores para defender uma vinculação mais intensa das políticas públicas com suas necessidades e singularidades. Ao tomar emprestada a articulação aristotélica entre sentimento, ética e lógica, trabalhou-se a partir de excertos de falas dos professores para discutir o paradoxo da subjetividade atravessada pelo desejo de fundamento e pela consequente busca por identidade. Com isso, pretende-se fazer emergir sentidos para a experiência educacional que vêm sendo constantemente reprimidos seja pelas decisões políticas, seja por grande parte da teoria pedagógica.

**Palavras-chave:** Currículo. Professores. Narrativa.

## SCHOOL, PEDAGOGY AND UNREST

### ABSTRACT

This paper was built around an empirical experience carried out with teachers from the Niterói Municipal Public Education Network, Rio de Janeiro, Brazil. During 2019, a collaborative effort of curricular production took place in the school space, focusing on its concrete relationships and local demands. Such an interinstitutional project assumes that the curriculum is produced at school. In this text, phenomenological-existential traditions of the American reconceptualization of the curriculum are mobilized, displaced by post-structural provocations, in order to bring teachers' narratives to advocate a more intense link between public policies and their needs and singularities. When borrowing the Aristotelian articulation between feeling, ethics and logic, the work is based on excerpts of the teachers' statements to discuss the paradox of subjectivity crossed by the desire for foundation and the consequent search for identity. With this, it is intended to make meanings emerge for the educational experience that have been constantly repressed either by political decisions or by a large part of pedagogical theory.

**Keywords:** Curriculum. Teachers. Narrative.

**Submetido em:** 15/04/2020

**Aceito em:** 26/05/2020

**Publicado em:** 10/12/2020



<http://dx.doi.org/10.28998/2175-6600.2020v12nEsp371-386>



Esta obra está licenciada com uma Licença [Creative Commons Atribuição-NãoComercial-SemDerivações 4.0 Internacional](https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/).

<sup>1</sup> Texto vinculado ao projeto “Uma alternativa às políticas centralizadas: formar professores e produzir currículo nas escolas”, financiado pelo Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), na chamada nº 22/2016 – Pesquisa e Inovação em Ciências Humanas, Sociais e Sociais Aplicadas.

## I NOTA INTRODUTÓRIA

Partimos de uma pesquisa que vem se desenvolvendo em quatro municípios, sob a óptica de uma das atividades realizadas na cidade de Niterói, no estado do Rio de Janeiro, em 2019<sup>1</sup>. O projeto aposta na produção local de currículos como política pública e, entre outras atividades, promoveu rodas de conversas sobre currículo e escola com professores e professoras das redes de ensino. Em tais conversas, partíamos do “vazio” como a totalidade de possibilidades de tornar-se. O que ali “seria” era, antes, o vazio; era nada. Interessava-nos, portanto, o tornar-se: como do vazio emergia, precipitava-se o sentido, ou o que ganhava forma para desfazer-se em outro vazio que se tornaria outra forma fluida a esvaziar-se, derramar-se em totalidade de possibilidades. Neste texto, a partir de excertos de falas de professoras e de professores durante a atividade, discutimos o paradoxo da subjetividade atravessada pelo desejo de fundamento e, pela conseqüente, busca por identidade.

## 2 O PROJETO E AS CRENÇAS QUE O ANIMAM

Uma noção de reforma e pesquisa da escola situada reforça meu trabalho de modo que eu olho para formas como situações particulares podem tornar professores e eu mesma capazes de reescrever e retrabalhar qualquer discurso de reforma e pesquisa educacional que venham a generalizar, universalizar, padronizar e reificar as identidades de professores e pesquisadores. Precisamos fazer isso, como sugere Butler (1993), utilizando a sempre presente ameaça de fora para expor os pressupostos fundantes do de dentro, para reescrever a história e os próprios usos desses termos e para expandir os sentidos do que e de quem conta em situações particulares.

Janet Miller (2005, p. 176).

Em um momento em que a hegemonia do *homo oeconomicus* (FOUCAULT, 2008; BROWN, 2015) alija a experiência do humano de todas as esferas da vida, não é simples tomar o paradoxo da subjetividade como algo concernente à educação. A proposta de Miller não é recente – trata-se de um texto cuja primeira publicação ocorreu em 1996 e traz reflexões de uma pesquisa colaborativa desenvolvida nos anos de 1990 – nem original ou única<sup>2</sup>. Ela dá conta de algo que nos mobiliza neste texto, e na pesquisa a ele relacionada, qual seja: a defesa da escola e do próprio ato de planejar e fazer currículo como produção subjetiva. Naquele momento, a autora respondia aos ecos da tradição tyleriana na educação americana, que reaparecem, nas políticas curriculares recentes, tanto no compromisso de produzir “capital humano” para a economia de mercado quanto na promessa de garantia de equidade.

<sup>1</sup> As atividades foram organizadas na forma de um “curso de extensão”, que ocorreu de maio a dezembro de 2019, em local providenciado pela Secretaria Municipal de Educação, Ciência e Tecnologia de Niterói, para dois grupos de professores: Educação Infantil e Ensino Fundamental. Embora oferecido pela Secretaria, em horário destinado à formação docente, a inscrição era facultativa, sendo importante destacar que a secretaria e os professores têm boa relação. Atuaram no “curso”, os pesquisadores associados à pesquisa: Alice Casimiro Lopes, Elizabeth Macedo, Guilherme Lemos, Maria de Lourdes Tura, Marize Peixoto, Renata Oliveira, Rita Frangella, Rosanne Dias Evangelista, Talita Vidal, Thiago Ranniery e Verônica Borges.

<sup>2</sup> No Brasil, a herança de Paulo Freire, os estudos dos cotidianos, as etnografias da escola e da sala de aula também o fazem.

Atualmente, como na década de 1990 ou mesmo nos longínquos anos de 1970<sup>3</sup>, as políticas públicas em currículo insistem na abordagem técnica e no controle como as mais eficientes, senão as únicas, formas de garantir uma educação de qualidade. Os objetivos transmutaram-se em competências, e os domínios de Bloom – cognitivo, afetivo e psicomotor – rearticularam-se em termos como socioemocionais, a designar competências sem as quais é mais difícil aprender. Os atores sociais que dizem o que e como os professores “devem ensinar” se ampliaram, com a participação cada vez mais insidiosa de fundações privadas ou igrejas, no planejamento do currículo e das aulas. Em texto mais recente, Miller (2014) pergunta-se o que foi feito da teoria curricular quando a técnica e o controle do currículo parecem voltar como vingança.

Este texto surge de uma intervenção que assume que educação e subjetividade são inseparáveis e que, portanto, todo currículo é autobiográfico. Dialoga, por conseguinte, com essa teoria curricular que, na avaliação de Miller (2014), parece cada dia mais invisibilizada, razão pela qual julgamos necessário trazer algumas crenças que animam essa intervenção. Não se trata de tarefa fácil, posto que o projeto é uma ação colaborativa, que integra pesquisadores de oito universidades brasileiras e duas estrangeiras, com redes escolares e escolas dos quatro municípios: Niterói, Rio de Janeiro; Rondonópolis, Mato Grosso; Cachoeira e São Felix, Bahia.

Como pesquisa e subjetividade estão também imbricadas, o projeto tem sido vivenciado diferentemente por cada pesquisador, sem partilha teórica ou metodológica para além do acordo de que os currículos intersectam as vidas dos sujeitos de múltiplas e diferentes maneiras, e emergem como sentido para desfazer-se em outros vazios, fluidos e incapturáveis. Concordamos, também, que é disso que se faz a política educacional que importa, aquela que é capaz de impactar as vidas das pessoas, tornando-as, nas palavras de Butler (2015), vidas vivíveis (MACEDO; RANNIERY, 2018).

A teorização curricular que mobilizamos, neste texto, para pensar a experiência de subjetivação dos professores em seu trabalho (e não apenas nele) é herdeira da reconceptualização americana de matriz fenomenológica. Nela, o currículo-*currere* surge como “[...] a experiência existencial das estruturas institucionais” (PINAR; GRUMET, 1976, p. vii) ou como “[...] a construção do self, a experiência vivida da subjetividade” (PINAR, 2004, p. 37). Pinar e Grumet (1976) chegam a argumentar que os sujeitos da educação estão sempre em situação biográfica, pondo em ação a compreensão fenomenológica da ação subjetiva a partir da aporia da subjetivação/sujeição. Criar é um ato poderoso, incontrolável e imprevisível, mas não é simples abandonar o desejo de imputar ao outro aquilo que não lhe é próprio. No diálogo com a noção de *currere*, queremos tornar explícitos três aspectos da fenomenologia – ainda que sem poder detalhá-los ou relacioná-los –, importantes para pensar as experiências de subjetivação, a saber: as ideias

---

<sup>3</sup> Referimo-nos aqui ao momento que o movimento da reconceptualização do currículo, do qual Miller participou ativamente, surgiu nos Estados Unidos da América, questionando a tradição tyleriana (PINAR et al., 1995).

do ser e do ente, em Heidegger; a existência como liberdade em Sartre; e o sujeito como narrativa em Ricoeur.

Retomemos a perspectiva de Pinar e Grumet a que nos referimos anteriormente - os sujeitos da educação estão sempre em situação biográfica: O que aqui significa sujeito, educação e biografia? Do que se constitui a “compreensão fenomenológica da ação subjetiva”? Em primeiro lugar, “sujeito”, na visão fenomenológica, é subjetividade e não algo ou alguém, assim como a fenomenologia é um movimento plural, fundado por Edmundo Husserl, que tenta compreender as formas do existir, prescindindo de uma essência *a priori*. São, portanto, muitos os caminhos da fenomenologia, e eles não necessariamente coincidem ou concordam. Martin Heidegger, por exemplo, em sua *Carta sobre o Humanismo*, discorda frontalmente de Sartre (2019) em seu *O existencialismo é um humanismo*. Para Heidegger (1991), o existencialismo não é um humanismo, muito além de um “ismo”, é aquilo que revela a verdade da essência do homem: ser, como totalidade de possibilidades do existir. Assim como a narrativa de Ricoeur (2010) em nada coincide com a palavra como morada do ser em Heidegger, para citar os autores que escolhemos. Entretanto, há algo no modo operatório desses três autores que pode nos esclarecer acerca do universal e do particular no âmbito da ação subjetiva. Afinal, a escola, nosso objeto, tende a crer que pode universalizar particulares, e essa aporia nos interessa.

Na primeira página de *Ser e Tempo*, Heidegger (1993, p. 27) diz que “[...] ‘ser’ é o conceito mais universal e o mais vazio. Como tal, resiste a toda tentativa de definição”. Posto no mundo, o ente, qualquer que seja ele, projeta-se, precipita-se na existência. Essa é a condição *sine qua non* do existir: o ser é, por isso, evidentemente universal, mas o ente é singular. Existir é universal, mas o modo da existência é singular. Como seguimos, ainda hoje, embebidos em certa metafísica da substância, desejosos de fundamento ou certeza, tendemos a crer que o existir é uma dádiva de algo que nos antecede, como se fôssemos um ente de um ser *a priori*. O que a fenomenologia ensina, no entanto, é que a existência precede a essência: primeiro é o ente que, existindo, possui o ser. É, conseqüentemente, existindo, que o ente essencializa seu ser.

A tendência mais comum no meio educacional é entender que o ser do homem é o humano, que o homem busca o humano, como se o humano fosse uma essência velada, que o processo educativo ou culturativo pudesse revelar ou produzir, tornando o homem humano. Em Sartre (2019), o termo “humano” ganha destaque, como a condição do ser existencial em que “o homem” é indefinível, posto que, antes de existir, não era nada. O autor propõe que “[...] por existencialismo, entendemos uma doutrina que torna a vida humana possível e que, por outro lado, declara que toda verdade e toda ação implicam um meio e uma subjetividade humana” (SARTRE, 2019, p. 16). Na sentença sartreana, no entanto, o termo “humana” não se refere a um fundamento que identifica todos os seres humanos. Ao assumir-se como um existencialista ateu, o autor conclui que “[...] não há natureza humana, pois não há

um Deus para concebê-la” (SARTRE, 2019, p. 19). Nesse sentido, de forma análoga a Heidegger, para Sartre, o que é universal a todos os homens é sua condição de existente, uma existência que é única.

Esse primeiro sentido do existencialismo em Sartre é aprofundado quando o autor vislumbra certo poder de escolha ao ser humano, entendido como “ser” homem. Tal escolha não equivale à ação do querer, mas do projetar-se: “[...] o homem será, antes de mais nada, o que ele tiver projetado ser” (SARTRE, 2019, p. 19). É importante atentar para a distinção que Sartre estabelece entre subjetivismo, da ordem do indivíduo, e subjetividade, da ordem da humanidade. O homem, quando escolhe, assevera um valor para sua escolha; desse modo, ele nunca escolhe o mal, escolhe sempre o bem, que é um bem para todos. Nesse sentido, o humanismo é o conjunto das escolhas do homem e não existe fora do existencialismo. Isso implica a condenação do homem a ser livre, não o indivíduo, mas o “ser” humano que é totalidade de possibilidades e, portanto, livre para tornar-se, projetar-se, precipitar-se. Isso remete à historicidade e à temporalidade de outros fantasmas que também precisam ser desessencializados.

Em *Tempo e Narrativa*, Ricoeur (2010, p. XI) propõe que “[...] é a narrativa que torna acessível a experiência humana do tempo, o tempo só se torna humano através da narrativa”. Heidegger (1987, p. 44) já enfatizava que: “É na palavra, é na linguagem, que as coisas chegam a ser e são”, que é na palavra que o ser se precipita, se projeta. Encerrada a palavra, o ser oculta-se no ente, na medida em que este revela seu ser ao se expressar. Em Ricoeur (2010), o tema da existência como experiência humana do tempo pela narrativa é deslizado para outra paisagem, onde não importa muito a emergência do ser pela expressão, mas a historicidade pela experiência do tempo. Não se trata aqui de um registro, sempre passado, da experiência da existência humana, mas de uma “intriga”, uma síntese do heterogêneo. Em tal síntese, objetivos, causas e acasos se fundem em uma unidade temporal, produzindo algo análogo à metáfora e ao poder de persuasão da tríade aristotélica *pathos/ethos/logos*, com a qual seguimos neste texto. “Metaforizar bem, dizia Aristóteles, é perceber o semelhante” (RICOEUR, 2010, p. 2); na narrativa, coisas díspares ganham unidade. Ela não é a história, a experiência contada, mas a historicidade como sedução.

Assim, é como “experiência humana” que entendemos o currículo-*currere* neste texto, como totalidade de possibilidades. Percebemos que as conversas com os professores eram momentos que cada um deles precisava viver a conciliação de personalidades em jogo, as diferenças/divergências próprias dos ajuntamentos humanos a produzir *différance*<sup>4</sup>. Neste texto, só é possível trazer alguns fragmentos capturados nesses momentos, como fantasmas que permitem que a conversa siga se movimentando e produzindo sentidos existenciais, construindo uma narrativa que sutura dissensos. Pretendemos, com isso,

---

<sup>4</sup> Propositamente, usamos o termo de Derrida (1994) como forma de deixar explícitos os deslizamentos teóricos que produzimos na pesquisa. Como lembra Miller (2005, p. 28), as orientações “[...] neomarxistas ou fenomenológicas que caracterizaram a pesquisa inicial dos reconceptualistas [deu lugar a] uma coleção desordenada de perspectivas teóricas que apontam para concepções de currículo expansivas e complexas”. Como exemplo de uma leitura pós-estrutural da discussão autobiografia e currículo que vimos fazendo na pesquisa, ver Miller e Macedo (2018).

jogar as experiências em um lugar de desconforto e desassossego. Para tanto, tomamos emprestada a articulação aristotélica entre sentimento, ética e lógica. Chamaremos tais experiências de experiências de emersão de um *pathos/ethos/logos*, as três formas da persuasão propostas na articulação aristotélica, para discutir o paradoxo da subjetividade atravessada pelo desejo de fundamento.

A identidade é um lugar onde o ser não cabe, posto que o “ser” resiste a toda e qualquer definição; ele é totalidade de possibilidades. No currículo, o desejo de fundamento surge em políticas – e também em teorias – que projetam alunos e professores como condições universais. Ele se manifesta em currículos nacionais que definem objetivos, competências e/ou conteúdos para um “todos” que quer sufocar a singularidade. Animam também políticas e teorias que reificam identidades – profissionais, mas não apenas –, assim como o compromisso com a educação para uma utopia emancipatória. Desse modo, em nome da equidade e da justiça social, políticas públicas e teorias vão suprindo o desejo por fundamento e justificando os universalismos. Nas conversas com os professores, esse desejo efetivo de entregar a promessa, ao mesmo tempo que movimentava a ação docente, dava lugar ao desespero, à desesperança e à culpa por não conseguir fazê-lo. As falas seguiram impregnadas de certo sentimento moral e da defesa de uma ética fantasmática de um “dever ser” universal.

Nossa ação disruptiva foi em outra direção, assumindo o currículo-*currere* como a possibilidade de fazer aparecer as formas de projetar-se e precipitar-se de cada um que vivia no ambiente escolar, ainda que a condição de aluno e de professor possa ser tida como universal. Há um enorme risco de que o “produto final” de tal currículo seja um esquizofrênico *patchwork* de particularidades inconciliáveis, mas a ação docente é, a nosso ver, isso mesmo: um eterno bordar de sentidos sobre telas inconciliáveis. Nesse sentido, o currículo – e seu planejamento<sup>5</sup> – é autobiográfico, não porque seja a culminância das experiências vividas até então, mas porque é uma experiência humana, um devir.

### **3 A PROVOCAÇÃO E ALGUNS EXCESSOS: PATHOS, ETHOS E LOGOS**

As conversas que tivemos com os professores e as professoras foram detonadas por uma espécie de “anamnese”, a partir do lançamento de perturbações existenciais, de modo a evocar dois temas visceralmente ligados aos discursos sobre a escola: a utilidade da escola e a força dos afetos. Com os professores e as professoras de Educação Infantil, arguímos sobre as relações afetivas produzidas no cotidiano escolar, pela importância do preparo afetivo para lidar com crianças de tão tenra idade e em tempo integral. Com os professores e as professoras do Ensino Fundamental, cujo cotidiano é impregnado

---

<sup>5</sup> Interessante notar que Pinar *et al.* (1995) descrevem o campo do currículo por meio de duas grandes narrativas que, de toda forma, falam da utilidade do estudo do tema: o desenvolvimento curricular (planejamento) e o entendimento do currículo. No primeiro grupo, os autores localizam boa parte da teorização técnica (não apenas) contra a qual se contrapõe à reconceptualização. Nesse sentido, usar a noção de desenvolvimento do currículo (planejamento) é uma forma de disputar esse sentido como um dos que produz uma teoria curricular responsável para com as demandas da alteridade.

pelo sentido do útil – ensinar a ler e escrever –, a pergunta inicial e um tanto quanto capciosa foi: “Para que serve a escola?”.

Em ambos os casos, as falas fluíram, de certa forma, à deriva da pergunta. A resposta de um/a instigava o pensamento e contaminava a resposta do/a outro/a, fazendo a conversa migrar para campos impensáveis, mas que, globalmente, faziam emergir um conjunto de sintomas que permitiam certa “anamnese”: a totalidade de possibilidades. Os excertos de falas que se seguem trazem temas centrais das falas, na ordem em que foram proferidos, para que se perceba a trajetória da construção coletiva do pensamento. Essa estratégia só foi possível porque os encontros foram filmados, o que também oferece, a futuros interessados/as, a possibilidade de reinventar o caminho.

### Educação Infantil

Desconstruir  
Prática diferente de teoria  
Não somos ouvidos  
Construir  
Educação Infantil é muito diferente  
Escuta sensível: o que as crianças propõem?  
Refletir sobre a existência  
Encontrar um terreno fértil: é aqui que tudo começa  
Temos um referencial e não um currículo  
Os pais têm expectativa sobre o nosso trabalho  
Busca de conhecimento  
Por que mudar o referencial?  
Transmitir para a equipe o que a gente quer trabalhar  
O melhor para as crianças  
Fui formada pela professora da Educação Infantil  
Revisão por conta da BNCC  
Produção de conhecimento da criança  
Currículo que considere a questão da criança  
Currículo como produção  
A criança como propósito do currículo  
A criança é a razão de todo trabalho  
Arte – literatura – natureza  
Espaço físico como currículo  
Criança x adulto  
O uso da liberdade propõe desafios  
Currículo contraditório  
Currículo de horário integral  
Promessas não cumpridas  
Não entendi para que servem as leis  
Onde estava a afetividade?  
Bi-docência  
Tri-docência  
Registro escrito  
Revisitar os documentos  
Trabalhar com uma equipe de 90% de novos  
Atendimento individual  
Aprender por si só  
Se envolver no “pedagógico”  
Currículo como construção em rede  
Perder a departamentalização  
Movimento dos sem títulos  
Que demandas surgem no cotidiano?

### Ensino Fundamental

Conviver melhor  
Acesso ao conhecimento historicamente construído  
Encontro e acolhimento  
Garantia de direitos  
Troca cotidiana da experiência vivida  
Meio de realização social  
Convívio com a diferença  
Lidar com frustrações e sucessos  
Ensinar a ser-amar-respeitar-ser-feliz  
Salvar vidas  
Imergir e produzir cultura  
Ler e escrever  
Ser autor  
Aprender os caminhos da sociedade  
Conhecimento = poder  
Quem estuda mais tem os melhores trabalhos  
A escola é a fada madrinha: já que muda a realidade  
Despertar a vontade de sonhar  
Traduzir e produzir conhecimento  
Produção e preservação dos direitos humanos  
Preparar para intervir na vida social  
Transformar a formação em informação  
Compartilhar diálogos  
Produção de saberes  
Estamos conseguindo educar?  
Não somos redentores da sociedade  
Potência da escola pública como formação  
Ensino formal somado às questões culturais  
Reconhecer as subjetividades  
Serviu para experimentar a vida  
A escola tem que servir para alguma coisa?  
É preciso subverter a regra  
A escola não é interessante  
A escola que a gente tem x a escola que a gente quer  
Dar acesso a quem é especial  
Oferecer a aquisição de conhecimentos que façam sentido  
Buscar autonomia  
Valores familiares  
Um espaço de oportunidades  
Lugar da ação do outro  
Espaço de convivência fluido

Regular ações docentes	Templo aberto
Um referencial que não seja um Frankenstein	Serve para desassossegar
Sou contra qualquer base comum: Niterói não aderiu	Necessário para o convívio social
Imagem e currículo	Depende do referencial
Espaço de elementos da natureza	Fazer o outro acreditar na importância da escola
Descompasso entre o que a Secretaria propõe e o que acontece na rede	Formação humana e de pessoas para a autonomia
Estratégia: sair do espaço	Serve para incluir e para excluir
Ajuda de alguns pais	Para adestrar e para libertar
A inadequação como propulsora de criação	Conhecimento x existência
A gente fica presa na escola e não vê o que está em volta	O trabalho da escola é coletivo
Parece que temos uma receita pronta	É preciso muito amor
	A escola é um lugar privilegiado para dar sentido
	O sentido da escola muda ao longo da vida escolar
	Aprender a viver junto
	Lugar de compartilhar
	A escola é produto da sociedade
	Resgate da rede de afetos
	Local de oportunidades
	Local da ação da alteridade
	Espaço de desafios incessantes
	Lugar da ação dialógica
	Lugar da arte do convívio
	Lugar de metamorfose
	Lugar de conquista do outro
	Lugar do corporativismo e do mercado
	Formar e transformar todos os envolvidos nela
	Aquisição de conhecimento e de ampliar a ideia de mundo
	Substituir o “servir” pelo “representa”
	Responder às demandas do tempo histórico
	Escola não é salvação
	O ser humano é incompletude
	A educação tem sido reduzida ao ensino
	Construção e desconstrução

Em tais excertos, podemos perceber que há muita coincidência dos sintomas nos dois grupos. Não temos a pretensão de esgotar as possibilidades de explorá-los; ao contrário, pretendemos evocar certos sentidos para lidar com os paradoxos e aporias de que são feitas as escolas, as pedagogias e os currículos. Trazendo a proposição de Aristóteles, dividimos a reflexão em três partes. Em a **escola ou pathos**, defendemos a ideia de que a escola é muito mais um sentimento, uma opinião persuasiva, do que um conceito, proposta ou promessa. Em **pedagogia ou ethos**, falamos da pedagogia como um juízo ou valor moral, como um desejo de um “dever ser” universal, de uma produção identitária que justifica a escola como sentimento e subsidia o discurso racionalizado. Por fim, em **desassossego ou logos**, percebemos como se produz um verniz de racionalidade (narrativa?) para o que é puro paradoxo e aporia. Que fique claro que, também para nós, o que importa não é o resultado, mas o caminhar, essa busca constante e pensante pelo ato criativo, pela experiência estética que é a relação ensino-aprendizagem a que todos/as estão submetidos/as no ambiente escolar, dentro e fora das salas de aula.



## 4 ESCOLA OU PATHOS

A tese fundamental, fundadora do empreendimento, é forte: é a narrativa que torna acessível a experiência humana do tempo, o tempo só se torna humano através da narrativa.

Paul Ricoeur (2010, p. XI).

Se, ouvindo Ricoeur (2010), suturarmos heterogêneos em uma única narrativa, associando excertos de cinco professores e professoras, poderíamos começar inferindo que a escola, *lugar de corporativismo e do mercado*<sup>6</sup>, que *adestra, onde nem mesmo os professores são ouvidos, promete aquilo que não poderá cumprir*. Com isso, levantamos a suspeita, propugnada por uma outra professora: *Será que estamos conseguindo educar?* Mesmo que esse não seja o tom das falas de professores e professoras, ainda responsáveis e engajados/as em seu trabalho, elas não deixaram de estar presentes em nenhuma das conversas ao longo do “curso”. De certa forma, elas reverberam um discurso sobre a escola muito presente em nosso imaginário: uma escola muito ruim, fincada em uma suposta área de risco, com professores e professoras desmotivados/as e precarizados/as, submetidos/as a *bi* ou *tri-docência*, sem recursos de toda sorte, feia e maltratada. Ainda assim, ela está ali, cheia de alunos/as, de professores/as, de diretores/as e de funcionários/as que resistem submetidos/as a todo tipo de infortúnio. Não apenas resistem, mas *criam, garantem direitos, salvam vidas, incluem, despertam a vontade de sonhar*, como apontam algumas professoras. Isso nos leva a crer em um consenso de que a escola, mesmo muito ruim, é boa ou, pelo menos, necessária para todos os seus atores. Esse é o primeiro paradoxo sobre a escola que nos parece interessante trazer: o que há de bom ou necessário nessa instituição, apesar da dor – e, sem exagero, em alguns casos, do martírio – que infringe a alguns de seus atores? O que convence toda gente de que a escola é um valor positivo? E o que convence o professor e a professora do caráter bom, e mesmo redentor, da escola e de seu trabalho?

Parece que há muitas escolas na escola genérica e muitos sentimentos nos sujeitos que as habitam. Isso leva a um segundo paradoxo, qual seja: a instituição das escolas como unidades escolares – tanto no que diz respeito ao edifício e ao registro legal, quanto a serem alvos das políticas educacionais e, até mesmo, em construtos teóricos de respeito à singularidade como, por exemplo, o termo “cultura da escola” popularizado por diferentes autores. As falas dos professores e das professoras, assim como o fluxo de relações cotidianas, as pedagogias e os sentidos de educação em jogo em cada unidade, os usos desiguais de seu projeto arquitetônico – quando esta não é uma adaptação de algo que antes não era escola – escancaram que não há sentido de unidade. Estamos, pois, diante de um credo em um valor positivo ou necessidade, construído moral e metafisicamente. Valor e credo que se dizem unidade, sendo puro dissenso.

<sup>6</sup> Usamos itálico quando usamos palavras dos/das docentes.

Se não há escola sem currículo e se a escola resiste a uma conceituação unívoca e começa a se configurar mais como um sentimento do que como uma razão, sendo supostamente o lugar da razão, o currículo não passa imune por tal paradoxo. Não há consenso, por parte dos atores da escola, sobre o que deve e como deve ser ensinado ou mesmo sobre se ensinar é mesmo a função da escola. Mesmo quando um currículo é instituído pelo poder público, parece não haver consenso: compartilhar diálogos, experimentar a vida e adquirir e acessar conhecimentos; redes, registro escrito e documento revisitado. Diante de tantas respostas à provocação, talvez seja pertinente perguntar: O que é mesmo a escola?

Os professores e as professoras arguem sobre o lugar da subjetividade ou a dúvida do papel que professores/as e alunos/as cumprem política, pedagógica e socialmente no cotidiano escolar. Ainda que as falas não pareçam duvidar, mas decidir, elas respondem a provocações de uma alteridade antecedente, que incita a fala seguinte deixando a anterior sob o prisma da suspeita. Algo já está lançado, como um projeto (projétil), responde-se àquilo que lá está posto; por isso, é possível que não haja escolha, mas circunstância. O que reforça os paradoxos acerca da subjetividade e encaminha para um aprofundamento acerca da dúvida.

As primeiras falas dos professores e das professoras de Educação Infantil são, ainda, supostamente, contaminadas pela pergunta acerca dos afetos – *Desconstruir; Prática diferente de teoria; Não somos ouvidos; Construir; Educação Infantil é muito diferente; Escuta sensível: o que as crianças propõem?; Refletir sobre a existência; Encontrar um terreno fértil: é aqui que tudo começa*. De imediato, percebemos que uma pergunta só direciona a resposta quando a condiciona a opções previamente dadas. Se oferecido o vazio, tudo dali pode surgir, a imprevisível totalidade de possibilidades. A primeira palavra – “desconstrução” – toma por referência a ideia derridiana de que desconstruir não significa desmontar, mas escavar o modo do construído de certa visão do real. A desconstrução coloca a nu as idiosincrasias de algo a que, no senso comum, atribuímos logicidade e concretude. Em relação ao afeto, talvez a noção de desconstrução tenha sido “pescada” na nossa fala introdutória ou sugira o afeto como desconforto, mas independente de seu contexto de aparecimento. Essa fala é seguida de algo que a contesta – *prática diferente de teoria* – esta é seguida de um protesto – *não somos ouvidos* – depois retoma-se o tema da pergunta – *Escuta sensível: o que as crianças propõem?* – espalha-se ao infinito – *refletir sobre a existência* – e desce ao patamar do útil – *Encontrar um terreno fértil: é aqui que tudo começa*.

Essa sequência de falas é reveladora dos sentidos conflitantes que povoam o cotidiano das escolas. Todas elas possuem caráter persuasivo e o desejo do bem, do certo, como quem revela ao outro um aspecto da paisagem que não está sendo observado, ou que não está recebendo o devido valor. Todas as falas carregam consigo o desejo de ser causa, de ser verdade, pois só no fundamento, mesmo que precário e inverossímil, encontram sentido e logicidade. A escola, nesse sentido, revela-se como um *pathos*, como um sentimento pulsante de muitos reais que se auto afetam, como o lugar da *differáncia*.

Naquele espaço escolar, tudo se precipita em afeto e, talvez, essa seja a sua riqueza e não o seu desvario.

O afeto é persuasivo.

No grupo de professores e de professoras do Ensino Fundamental, as falas abordam outras paragens, mas não diferem na complexidade que apresentam: *Conviver melhor; Acesso ao conhecimento historicamente construído; Encontro e acolhimento; Garantia de direitos; Troca cotidiana da experiência vivida*. Se a pergunta detonadora da discussão foi de caráter eminentemente pragmático – para que serve a escola? –, o sentido do útil que se revela é de uma multiplicidade desconcertante. Ele aborda a convivência despreziosa, o usufruto da herança cultural da humanidade, o serviço social, a cidadania e, por fim, o vazio dos vazios, talvez o próprio “inútil” – *troca cotidiana da experiência vivida* – ou a totalidade de possibilidades, posto que indefinível.

A fala de uma professora do Ensino Fundamental insinua bem o que vimos desenvolvendo ao longo deste texto e que nos interessa como tema de estudo: *fazer o outro acreditar na importância da escola*, persuadir. A escola parece precisar ser um credo inabalável, um sentimento, um valor moral identitário, para garantir sua existência e persistência. A escola precisa ganhar ares de universalidade ética e talvez seja este o trabalho das pedagogias: dar cientificidade ao culto da escola.

## 5 PEDAGOGIA OU ETHOS

Quando vivemos a autenticidade exigida pela prática de ensinar-aprender, participamos de uma experiência total, diretiva, política, ideológica, gnosiológica, pedagógica, estética e ética, em que a boniteza deve achar-se de mãos dadas com a decência e com a seriedade.

Paulo Freire (2015, p. 26).

Freire entende a pedagogia como “saberes necessários à prática educativa” e alerta que “[...] o preparo científico do professor ou da professora deve coincidir com sua retidão ética” (FREIRE, 2015, p. 18). Até agora, vimos trabalhando com a ideia de que o que há de generalizado na prática docente é o dissenso, a diferença – embora concordando com Sartre que toda escolha do ser homem (humano) só pode ser boa porque marcada por um valor que se quer como um bem. Assumimos, também, que a ética é um desejo de “dever ser” universal, ideia a partir da qual Sartre (2019, p. 21-22) reflete sobre a pergunta: “O que aconteceria se todos agissem do mesmo modo?”. Para o autor, aquele que se conforma com o fato de que “nem todo mundo age assim”, está desconfortável com sua consciência. Entende que sua ética não serve a todos; de fato, não possui uma ética e transforma a mentira em um valor universal. Por isso o homem é angústia, o que decide para si, decide para a humanidade inteira.

Se concordarmos com Freire que a pedagogia é também uma ética, estamos assumindo que ela deve possuir caráter universal? Pedagogias de doutrinas opostas seriam, portanto, autoexcludentes, ou se está agindo de má-fé. Este é o princípio do conflito: uma ética não convive com outra ética. Entretanto, a escola, na voz de seus professores e de suas professoras, é descrita, por eles/as próprios/as, como *lugar*

da arte do convívio, de metamorfose, de conquista do outro, do corporativismo e do mercado, de compartilhamento, da ação dialógica. Talvez a ética não seja a melhor forma de pensar a escola e a pedagogia, talvez seja apenas necessário desconstruir a ética como conceito universal, pois, apesar das éticas conflitantes na escola, todas lá convivem. Apesar dos sentimentos dissonantes que ali convivem, no entanto, a ética segue sendo um valor positivo.

Das falas dos professores e das professoras sobre a pedagogia, queremos propor que o tal *ethos* escolar não é o da ética, como pensamento doutrinário de caráter universal a produzir valores e regras morais, um modo de existência, sempre particular e mesmo singular. Em *Pedagogia das encruzilhadas*, Rufino (2019), em nota introdutória, fala da pedagogia como:

Uma oferta. Um sacrifício arriado nas barras do tempo. Aí está um ebó cuspidado nas esquinas do hoje. Uma política parida nos vazios, uma pedagogia que se tece nas invenções cotidianas. Iniciarei pelo caos, por aquilo que em meio aos escombros permanece vivo. No final, já reerguidos, cantaremos que os caminhos são inacabados. (RUFINO, 2019, p. 5).

Na orelha da mesma obra, Nascimento (2019) alerta que aquele não é um livro sobre pedagogia, permitindo que se imagine a possibilidade de falar de uma pedagogia que não seja pedagógica ou de ser pedagógico fora da pedagogia. Esse é o caótico ponto de partida para discutirmos o paradoxo e a aporia acerca do que seja a subjetividade e a escola e o que elas podem ter em comum. Mesmo a escola mais “inescolhível” – o lugar em que tudo de ruim parece acontecer – é escolhida, sem nenhuma unidade cosmológica para o seu caos vivente. Para uma pedagogia *como construção em rede*, tecida, como propõe Rufino (2019), nas invenções cotidianas, há também a desconcertante associação entre escola, pedagogia, currículo e conhecimento. Tal associação é, possivelmente, a que mais prevalece nas falas dos professores e das professoras: *acesso ao conhecimento historicamente construído, ler e escrever, busca de conhecimento, conhecimento = poder*.

Lyotard (2006, p. 4), ao discutir a posição do saber nas sociedades ditas desenvolvidas, pergunta: “Pode-se então esperar uma explosiva exteriorização do saber em relação ao sujeito que sabe?”. Parece que a tradicional compreensão de que a formação é indissociável da aquisição do saber é posta em xeque – precisa ao menos ser discutida –, o que nos leva à questão derridiana sobre a herança. Esta é, possivelmente, uma das mais importantes aporias postas para a escola de nossos dias. Como toda aporia, deixa-nos sem um cais universal onde aportar. É possível que se produza aí o lugar da diferença, sem o fantasma da má-fé e da mentira.

Estamos diante da reivindicação de espaço para outros saberes no currículo na escola, para além do conhecimento transposto da ciência que costumamos nomear conhecimento escolar. Parece visível, nas mesmas falas dos professores e das professoras que colocam o conhecimento em lugar privilegiado da escola, uma demanda para que se amplie o conhecimento escolar para além do âmbito das ciências: *experimentar a vida, compartilhar, viver junto*. E não se trata de um outro do conhecimento; há, nas falas, uma imbricação mais complexa do que o simples isso e aquilo. Nesse sentido, o problema do

conhecimento ou do conteúdo revela-se como a segunda forma persuasiva a positivar a escola, a defendê-la como necessária, onde suas idiosincrasias ocultam-se em pedagogia, não como ética, mas como estética, como modos de ser que se querem irmanados, apesar de todos os pesares. A logicidade surge como uma cortina de densa fumaça, tão densa que parece intransponível.

## Desassossego ou *logos*

A noção de encruzilhada emerge como disponibilidade para novos rumos, poética, campo de possibilidades, prática de invenção e afirmação da vida, perspectiva transgressiva à escassez, ao desencantamento e a monologização do mundo.

Joel Rufino (2019, p. 13).

Em Heráclito de Éfeso (V a.C.), *logos* era o conjunto harmônico de leis que comandavam o universo, formando uma inteligência cósmica onipresente que se plenificava no pensamento humano. Hoje, o *logos* pode ser pensado como o que entendemos por realidade ou pela construção coletiva da ilusão de real em que estamos imersos. Seria, assim, uma ação gerúndia sem nenhum paradeiro, cosmologia ou harmonia, na qual estamos condenados a nos reinventar a cada instante, sem nenhum apoio ou auxílio. Nosso *logos* seria, portanto, puro desassossego e *différance*.

O *logos*, de alguma maneira, tenta organizar o caos pensante em logicidade, tenta dar ordem e sentido ao paradoxal, tenta solucionar racionalmente a aporia insolúvel. Como tentativa quase desesperada de se construir uma narrativa persuasiva que congregue o caos iminente, ecoam as seguintes vozes: *Produção de conhecimento da criança; Currículo que considere a questão da criança; Currículo como produção; A criança como propósito do currículo; A criança é a razão de todo trabalho; Arte – literatura – natureza; Espaço físico como currículo; Criança x adulto; O uso da liberdade propõe desafios; Currículo contraditório; Currículo de horário integral* e, por fim, o inevitável: *Promessas não cumpridas*.

Este é, talvez, um dos aspectos mais gritantes das falas dos professores e das professoras durante todas as atividades que fizemos em conjunto e, possivelmente, até uma das razões para estarem ali. Buscam algum tipo de certeza, sujeitando-se a pensamentos, éticas, afetos, ideologias, pedagogias, gnosiologias e estéticas “prontos”, a que aderem sob pena de perderem a si próprios. No mais das vezes, o fazem de forma impensada, na correria da *bi* e *tri-docência*, e nem sempre conseguem manter sua adesão quando interpelados/as pelo/a outro/a. Sujeitam-se e, no mesmo movimento, tomam para si a sujeição como ação positiva do exercício do poder sobre seus pares. Põe-se em ação uma logosofia outra – errante, *différente* – que não oferece tranquilidade, mas um desassossego “particulante”.

Uma das falas dos professores evoca certa distância entre *a escola que a gente tem e a escola que a gente quer*. A escola, como disse uma outra professora, *é o lugar das promessas não cumpridas*, o lugar de frustração. Lembremos, contudo, lá estão esses professores e essas professoras cheios/as de ideias e de alunos/as que seguem apostando na escola *pathos*, mesmo que feia, precária e maltratada. O modo

operatório desse ambiente, com diferentes sujeitos ocupando um mesmo espaço geográfico, mas vivendo em mundos diferentes, precisa ser pensado para além de (ou para fora de) regras. Sujeição e subordinação irmanam-se na torrente das paixões desse *lócus* chamado escola: “[...] o poder que inicia o sujeito perde a continuidade com o poder que é a ação do sujeito” (BUTLER, 2017, p. 21).

O discurso da escola justifica-se como sujeição e subordinação. Não há saída ou escolha, é-se “colocado” na escola e a expectativa é, com isso, garantir o acesso ao conhecimento socialmente construído e aos valores da sociedade. À criança, a escola não só é imposta, como é um dos primeiros lugares de abandono que ela sofre na vida. A escola é, para muitos, a primeira arena perceptível onde se aprende a enfrentar ou a sujeitar-se aos “leões”. A escola impõe as dores e as delícias da vida em sociedade, habitua e disciplina à interdependência. No entanto, ela quer-se lugar de subjetivação e o é.

A escola ensina a diferir, dos outros e de si mesmo. Ela é anti-família, um lugar onde se é forçado a viver sem a proteção familiar. Na escola, nos são impingidas expectativas que não são nossas, mas que passam a ser nossas. As expectativas dos outros passam a ser nossos objetivos, para os quais nos exigem “foco e fé”. Nesse viver com o outro, sujeitar-se ao outro, constitui também o que entendemos por subjetivação. Nesse sentido, emerge a terceira forma persuasiva que faz crer na escola como lugar da logicidade, como lugar onde as coisas do mundo encontram sentido, como o lugar da promessa (não cumprida) de dias melhores, mas também como o lugar onde reificamos nossas perversões.

## 6 PARA FINALIZAR

Ao discutir os paradoxos e aporias de que são feitas as escolas, as pedagogias e os currículos, gostaríamos de persuadir nossos leitores e nossas leitoras e, por que não, as políticas curriculares de que a complexidade da educação torna impensável e imprestável soluções que apostam na formação do *homo oeconomicus*.

A fenomenologia, desde Husserl, ensina-nos que a existência precede a essência: primeiro é o ente que, existindo, possui o ser. O ente essencializa seu ser, existindo. Esse ente, a escola, essencializa-se no seu percurso existencial. A escola é devir e porvir. A escola não se enquadra em definições prévias, nem responde a expectativas de planejamento. A escola, essa evocação metafísica que todos os dias abre suas portas e acolhe o heterogêneo, persuade-nos de sua necessidade por promessas que não pode cumprir: o afeto congregador, a ética universal e o logos iluminador.

O que faz da escola esse lugar de positividade que nem a realidade mais dura e ultrajante a faz arrefecer? A escola é eminentemente o lugar do agir político e, por isso, o lugar da produção subjetiva. A escola não produz ou é feito de sujeito, ela é o sujeito, ela sujeita e se sujeita, em um moto contínuo de produção subjetiva cujo futuro é imprevisível. A escola não acata ordens e produz desordem por suas

estratégias disciplinares. A escola ensina a desobedecer, obedecendo, a não se submeter, submetendo, a fingir ordem, onde é puro caos.

A escola essencializa-se em sua trajetória existencial, faz de si totalidade de possibilidades, de tal forma que o que mostra como inteireza é uma pequena nuance de uma das suas infinitas possibilidades, amanhecendo sempre inesperada e paradoxal. A escola ensina-nos a mostrar, não a verdade ou a luz, mas aquilo que as circunstâncias nos exigem; ela nos ensina a persuadir, como quem paga com um cheque sem fundos. Por isso, é necessária, posto que desmascara nossa pretensa autonomia.

## REFERÊNCIAS

BROWN, Wendy. **Undoing the demos**: Neoliberalism's stealth revolution. New York: Zone Books, 2015.

BUTLER, Judith. **A vida psíquica do poder**: teorias da sujeição. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2017.

BUTLER, Judith. **Quadros de Guerra**: quando a vida é passível de luto. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2015.

DERRIDA, Jacques. **Espectros de Marx**: o estado da dívida, o trabalho do luto e a nova Internacional. Rio de Janeiro: Relume-Dumará, 1994.

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

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2015.

HEIDEGGER, Martin. **Carta sobre o humanismo**. São Paulo: Editora Moraes Ltda., 1991.

HEIDEGGER, Martin. **Introdução à Metafísica**. 3. ed. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1987.

HEIDEGGER, Martin. **Ser e tempo**. Parte I. Petrópolis, RJ: Vozes, 1993.

LYOTARD, Jean-François. **A Condição Pós-Moderna**. Rio de Janeiro: José Olympio, 2006.

MACEDO, Elizabeth; RANNIERY, Thiago. Políticas públicas de currículo: diferença e a ideia de público. **Currículo sem Fronteiras**, v. 18, p. 739-759, 2018.

MILLER, Janet L. **Sounds of silence breaking**. New York: Peter Lang, 2005.

MILLER, Janet. Teorização do Currículo como antídoto contra a cultura da testagem. **e-Curriculum**, São Paulo, v. 12, n. 3, p. 2043-2063, dez. 2014.

MILLER, Janet L.; MACEDO, Elizabeth. Políticas públicas de currículo: autobiografia e sujeito relacional. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 13, p. 948-965, 2018. DOI: <https://doi.org/10.5212/PraxEduc.v.13i3.0018>

NASCIMENTO, Wanderson Flor do. Primeira orelha. In: RUFINO, Luiz. **Pedagogia das encruzilhadas**. Rio de Janeiro: Mórula Editorial, 2019.

PINAR, William. *What is curriculum theory?* Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum, 2004.

PINAR, William; GRUMET, Madeleine. *Toward a poor curriculum*. Dubuque: Kendall/Hunt, 1976.

PINAR, William et al. *Understanding curriculum*. Nova York: Peter Lang, 1995.

RICOEUR, Paul. *Tempo e narrativa*. São Paulo: Martins Fontes, 2010.

RUFINO, Luiz. *Pedagogia das encruzilhadas*. Rio de Janeiro: Mórula Editorial, 2019.

SARTRE, Jean-Paul. *O Existencialismo é um Humanismo*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2019.

## COMO CITAR ESSE ARTIGO

### **Associação Brasileira de Normas Técnicas (ABNT)**

LE MOS, Guilherme Augusto Rezende; MACEDO, Elizabeth Fernandes de. Escola, Pedagogia e Desassossego. *Debates em Educação*, Maceió, v. 12, p. 371-386, set. 2020. ISSN 2175-6600. Disponível em: <https://www.seer.ufal.br/index.php/debateseducacao/article/view/10014>. Acesso em: dd mmm. aaaa.

### **American Psychological Association (APA)**

Lemos, G., & Macedo, E. (2020). Escola, Pedagogia e Desassossego. *Debates em Educação*, 12(Esp), 371-386. doi: <https://doi.org/10.28998/2175-6600.2020v12nEsp371-386>