



ENSINO, ARQUIVO e DOCÊNCIA

Angélica Vier Munhoz
Fabiane Olegário
Inauã Weirich Ribeiro
(Organizadoras)

Angélica Vier Munhoz
Fabiane Olegário
Inauã Weirich Ribeiro
(Organizadoras)

Ensino, arquivo e docência

1ª edição



EDITORA
UNIVATES

Lajeado/RS, 2024

Ensino, arquivo e docência

Angélica Vier Munhoz, Fabiane Olegário, Inauã Weirich Ribeiro (Organizadoras)

Apoio:



Universidade do Vale do Taquari - Univates

Reitora: Profa. Ma. Evania Schneider

Vice-Reitora e Pró-Reitora de Ensino: Profa. Dra. Fernanda Storck Pinheiro

Pró-Reitor de Pesquisa e Pós-Graduação: Prof. Dr. Carlos Cândido da Silva Cyrne



EDITORA
UNIVATES

Editora Univates

Coordenação: Prof. Dr. Carlos Cândido da Silva Cyrne

Editoração: Marlon Alceu Cristófoli

Foto capa: Elisandro Rodrigues

Avelino Talini, 171 – Bairro Universitário – Lajeado – RS, Brasil

Fone: (51) 3714-7024 / Fone: (51) 3714-7000, R.: 5984

editora@univates.br / <http://www.univates.br/editora>

E59

Ensino, arquivo e docência [recurso eletrônico] / Angélica Vier Munhoz, Fabiane Olegário, Inauã Weirich Ribeiro (org.) – Lajeado : Editora Univates, 2024.

Disponível em: www.univates.br/editora-univates/publicacao/427
ISBN 978-85-8167-322-6

1. Ensino. 2. Arquivo. 3. Docência. I. Munhoz, Angélica Vier. II. Olegário, Fabiane. III. Ribeiro, Inauã Weirich. IV. Título.

CDU: 37.01:651.54

Catálogo na publicação (CIP) – Biblioteca Univates
Bibliotecária Gigliola Casagrande – CRB 10/2798



As opiniões e os conceitos emitidos, bem como a exatidão, adequação e procedência das citações e referências, são de exclusiva responsabilidade dos autores e não refletem necessariamente a visão do Conselho Editorial da Editora Univates e da Univates.

APRESENTAÇÃO

Em 2021, a temática do ensino começou a ocupar um lugar de destaque em nossas pesquisas. Como Grupo de Pesquisa¹, estamos vinculadas a um Programa de Pós-Graduação em Ensino, no qual algumas perguntas começam a fazer sentido, tais como: por que um Programa em Ensino? Qual a diferença entre ensino e educação? O que fazemos em ensino que não é educação?

Por outra via, entendemos que, nas últimas décadas, a noção de ensino como prática docente passa por uma desvalorização, decorrente de, no mínimo, três motivos: investimento na noção de aprendizagem, a partir das pedagogias contemporâneas, que colocam o aluno na centralidade do processo educativo; avanço das regulações e *rankings* dos processos de aprendizagem; perspectiva de uma sociedade aprendente, na qual já não é mais preciso um professor para ensinar. A obra de Gert Biesta, *A (re)descoberta do ensino* (2020, p. 88)², citada por muitos autores deste livro, afirma que “libertar o ensino da aprendizagem [é compreender] que *ensinareaprender* não é uma palavra só”, visto que “aprendizagem é uma forma muito particular [...] com a qual podemos nos envolver e existir no mundo”. Além disso, o autor esclarece que “não existe uma ligação *conceptual* necessária entre ‘ensinar’ e ‘aprender’” (Biesta, 2020, p. 67).

Havia ainda outra perspectiva que nos interessava e que estava associada a outras duas – o trabalho com o arquivo. Desde 2018, enveredamos pelas pesquisas arquivísticas, a partir de Michel Foucault e Jacques Derrida, dentre outros autores. Operar com o arquivo implica, fundamentalmente, a inquirição do próprio presente e de forças discursivas que se deslocam, se transformam e se atualizam de modo permanente. Nas palavras de Foucault (2008, p. 147)³, “o arquivo não é, tampouco, o que recolhe a poeira dos enunciados que novamente se tornaram inertes e permite o milagre eventual de sua ressurreição; é o que define o modo de atualidade do enunciado-coisa; é o sistema de seu funcionamento”.

Os estudos e pesquisas de arquivo levam-nos a afirmar que arquivar remete a um gesto político, cuja responsabilidade envolve a dimensão ética e estética, visto que arquivamos o que nos interessa, o que queremos impetuosamente que não morra. Essas inquietações desdobraram-se na pesquisa intitulada *A produção discursiva da área de conhecimento de Ensino: o que o arquivo nos diz?*, que vem sendo realizada com apoio da Fundação de Amparo à Pesquisa do Rio Grande do Sul (FAPERGS).

O eixo articulador da coletânea que aqui se apresenta é a questão do ensino – o que estamos pensando, produzindo, escrevendo, experienciando como área de conhecimento em Ensino da CAPES no Brasil? O que compreendemos por ensino no cenário educacional contemporâneo? O que fazemos como ensino? Portanto, ensino enquanto área, enquanto conceito, enquanto prática docente, enquanto arquivo. Trata-se, pois, de circundar a palavra “ensino” para que possamos adentrá-la de várias formas.

1 O Grupo de Pesquisa Currículo, Espaço, Movimento (CEM), vinculado ao Programa de Pós-Graduação em Ensino da Universidade do Vale do Taquari Univates, foi criado em 2013 e credenciado no Diretório do CNPq em 2014.

2 BIESTA, Gert. *A (re)descoberta do ensino*. Tradução de Ana Sebastiana Monteiro Ribeiro. São Carlos: Pedro & João Editores, 2020.

3 FOUCAULT, Michel. *A arqueologia do saber*. Tradução de Luiz Felipe Baeta Neves. 7ª ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2008.

Convidamos, então, um grupo de pesquisadores a partilharem de nossas inquietações. São pesquisadores de diversas universidades brasileiras (UFRGS, UFABC, UCS, UNIOESTE, UFPR, UNIVATES, UFSE, UFSM e UFMT), mas também da Universitat de Lleida/Espanha e do Instituto Politécnico de Lisboa/Portugal. Os 15 artigos aqui colocados em tela mostram diferentes aproximações da temática, e decidimos agrupá-los em três grandes blocos.

No primeiro bloco, encontram-se sete textos, compondo a parte da coletânea que denominamos de *Ensino e Arquivo*. Entendemos que todos esses textos, em alguma medida, se aproximam dessa temática.

O texto de Inauã Weirich Ribeiro e Angélica Vier Munhoz abre esse bloco, pois está diretamente relacionado à pesquisa que resultou na organização deste *e-book*. Com o título “A Área de Ensino da CAPES – Brasil: Dos discursos que circulam em torno de uma área de conhecimento”, a pesquisa utiliza a arqueogenealogia foucaultiana, com o propósito de mostrar os arquivos em torno da Área de Conhecimento do Ensino.

O texto “Ensino, arquivo, *différance*”, de Silas Monteiro, propõe pensar o ensino nos marcos conceituais do arquivo e *différance*, sob a operação de desconstrução de Derrida. O autor investe em disseminar sentidos da experiência de ensinar, tomando como ponto de partida os livros de Derrida, como *A escritura e a diferença* e *Do direito à filosofia*, e alguns outros que seguem.

Também vinculado à pesquisa propulsora dessa coletânea, o texto de Nelilsa Rabelo de Oliveira e de Fabiane Olegário apresenta um recorte de um projeto de mestrado. Com uma perspectiva corazziana, no texto “Ensinar e Aprender: o que o arquivo nos diz?”, as autoras levantam a questão da corporificação de objetivos de aprendizagem nos processos educativos a ponto de se negligenciarem objetivos do ensino. Elas partem do arquivamento de escopos de periódicos vinculados aos cursos de pós-graduação da área de Ensino da CAPES, com o intuito de investigar como os enunciados sobre ensino-aprendizagem (com hífen) e ensino e aprendizagem (separados pelo aditivo e) emergem nesse arquivo.

O texto “Montagens sensíveis: nebulosas, mesas, palavras”, de Elisandro Rodrigues, convida o leitor a dialogar sobre as montagens sensíveis dos arquivos. O autor busca pensar em como registrar o acontecimento em um pensamento-arquivo.

Glória Jové, Ferran Lega e Roser Miarnau, no texto “Como un espacio y un archivo patrimonial devienen en un contexto de aprendizaje para repensar la enseñanza”, propõem confeccionar um inventário que inclui toda a coleção material da Fàbrica Museu Trepàt, de Tàrrega, na Catalunha. Relatam como o arquivo do Museu Trepàt tornou-se um espaço museístico-patrimonial, espaço de aprendizagem e de criação onde se desenvolvem projetos de formação docente universitária da Universitat de Lleida/Espanha.

“Ensino, fantasmagoria docente e imagética viral” é o título do texto apresentado por Cristiano Bedin da Costa. Decorrente da convergência de outros tantos escritos do autor, o texto mobiliza as noções de imagética viral e fantasmagoria como articuladores de uma realidade do “novo-normal”, instaurado pela pandemia de COVID-19, em meio à qual o trabalho de formação docente é perspectivado sempre no presente.

No texto “Práticas em educação especial: entre diagramas, discursos e cartografias”, Claudia Cunha e Lilianny Repnoski Franco propõem um diálogo entre o arquivo de Foucault e a cartografia de Gilles Deleuze e Félix Guattari. Tal diálogo permite às autoras perceberem a interferência dos movimentos sociais na construção de políticas voltadas à educação especial do município de Curitiba (PR).

O segundo bloco é composto de cinco outros textos, os quais associam o ensino ao exercício da docência. Intitulamos essa segunda coletânea de *Ensino, Prática Docente e Aula*.

O texto de Morgana Domênica Hattge, Sandra Maria Krindges e Suzana Feldens Schwertner, intitulado “Entre fatos e afetos ‘Tempos difíceis’ e o ensino na contemporaneidade”, decorre do estudo do livro *Tempos difíceis*, de Charles Dickens (2014), pelos integrantes do Eixo 1 - Ensino e diferenças, do Grupo de Pesquisa Currículo, Espaço, Movimento (CEM/Univates), durante o semestre B/2022. Ao longo do texto, as autoras destacam os movimentos e reverberações da obra de Dickens na relação com o ensino.

Tiago Almeida, na indagação proposta pelo título de seu texto, “Qual o convite que endereço ao outro quando o convidado a estudar?”, questiona como pode o convite a estudar ser uma oportunidade de expansão que está muito além de um dispositivo de reprodução, de um saber prescritivo e de subjetivação. Com uma aposta na arte da pergunta, convidamos a um devir investigador.

“Experiência literária com a cidade”, tema e título do texto de Sônia Regina da Luz Matos, é apresentada como experimentação de funcionamento rizomático. Na Praça Dante, o Projeto Pedagogia da Diferença possibilita aos docentes passarem da leitura para a escrita e da escrita para a leitura a partir de um texto de Georges Perec. Assim, com um método cartográfico, Sônia apresenta um modo de ocupação da cidade: ateliês de formação docente com a experiência de literaturar-se.

O texto intitulado “Corpos cansados, natureza morta: o mau encontro afetando a arte da vida”, de Dinamara Garcia Feldens e Claudia de Medeiros Lima (UFS), discute o esgotamento físico-mental de alunas (jovens mulheres) do Ensino Médio Profissional de uma escola da rede pública do estado de Sergipe.

No texto “O ensinar e o aprender na modalidade EaD: percepções de professores do Ensino Superior”, as autoras Cláudia Inês Horn e Maria Elisabete Bersch convidam-nos a refletir sobre a aula na modalidade EAD, a partir de excertos extraídos de entrevistas realizadas com professores que atuam nessa modalidade, em curso de graduação da Univates.

Os últimos três textos fazem parte do terceiro bloco, *Ensino e Saberes*. Com o texto “Interlocuções entre aportes teóricos do campo da etnomatemática e de Gert Biesta: (re) pensando processos de ensino”, as autoras Ieda Maria Giongo, Marli Teresinha Quartieri e Nathália Raquel Adiers discutem o ensino da matemática escolar diretamente implicada na produção de subjetividades. Para tal, projetam a articulação da etnomatemática com a proposta de (re)descobrir o ensino de Gert Biesta; o intuito é questionar as “verdades” que circulam nos processos de ensino.

O segundo texto, sob o título “Sobre a pesquisa na Área do Ensino de Filosofia: em torno de distinções conceituais”, de Elisete M. Tomazetti, Jéssica Erd Ribas e Patrícia Del Nero Velasco, busca refletir sobre o Ensino de Filosofia como subárea de pesquisa. As filósofas discutem implicações conceituais nas relações entre Filosofia, Ensino e Educação.

Com uma reconstituição histórica, apontam a emergência de uma Filosofia do Ensino de Filosofia e, em seguida, fronteiras conceituais entre os discursos filosófico e pedagógico na produção epistemológica do Ensino de Filosofia.

A coletânea é encerrada pelo convite de Ester Maria Dreher Heuser. Em seu texto, “O ensino e a filosofia entre a invenção, a imitação e a inovação”, a filósofa lança-nos na nau dos sonhos em educação dos *professonhadores*. O convite corazziano direciona-nos – com o atravessamento da invenção, da imitação e da inovação – a encontrar, na aula, a nobreza e a vitalidade da prática docente.

Assim, fechamos os 15 textos que compõem este livro. O agrupamento dos textos em três blocos é apenas uma orientação de leitura, com linhas divisórias não muito nítidas, de modo que outras combinações poderiam ser feitas. Trata-se de uma aposta e de um convite ao diálogo sobre o arquivo e o ensino.

As organizadoras

SUMÁRIO

I - Ensino e Arquivo

| | |
|--|-----------|
| A ÁREA DE ENSINO DA CAPES – BRASIL: DOS DISCURSOS QUE CIRCULAM EM TORNO DE UMA ÁREA DE CONHECIMENTO | 11 |
|--|-----------|

*Inauã Weirich Ribeiro
Angélica Vier Munhoz*

| | |
|--|-----------|
| ENSINO, ARQUIVO, DIFFÉRENCE | 20 |
|--|-----------|

Silas Borges Monteiro

| | |
|---|-----------|
| ENSINAR E APRENDER: O QUE O ARQUIVO NOS DIZ? | 36 |
|---|-----------|

*Nelisa Rabelo de Oliveira
Fabiane Olegário*

| | |
|--|-----------|
| MONTAGENS SENSÍVEIS: NEBULOSAS, MESAS, PALAVRAS | 47 |
|--|-----------|

Elisandro Rodrigues

| | |
|--|-----------|
| COMO UN ESPACIO Y UN ARCHIVO PATRIMONIAL DEVIENEN EN UN CONTEXTO DE APRENDIZAJE PARA REPENSAR LA ENSEÑANZA..... | 59 |
|--|-----------|

*Gloria Jové
Ferran Lega
Roser Miarnau*

| | |
|--|-----------|
| ENSINO, FANTASMAGORIA DOCENTE E IMAGÉTICA VIRAL | 71 |
|--|-----------|

Cristiano Bedin da Costa

| | |
|---|-----------|
| PRÁTICAS EM EDUCAÇÃO ESPECIAL, ENTRE DIAGRAMAS, DISCURSOS E CARTOGRAFIAS | 83 |
|---|-----------|

*Cláudia Madruga Cunha
Liliane Repnoski Franco*

II - Ensino, Prática Docente e Aula

| | |
|---|-----------|
| ENTRE FATOS E AFETOS: “TEMPOS DIFÍCEIS” E O ENSINO NA CONTEMPORANEIDADE..... | 97 |
|---|-----------|

*Morgana Domênica Hattge
Sandra Maria Krindges
Suzana Feldens Schwertner*

| | |
|---|------------|
| QUAL O CONVITE QUE ENDEREÇO AO OUTRO QUANDO O CONVIDO A ESTUDAR? | 107 |
|---|------------|

Tiago Almeida

| | |
|---|------------|
| EXPERIÊNCIA LITERÁRIA COM A CIDADE | 113 |
|---|------------|

Sônia Regina da Luz Matos

| | |
|---|------------|
| CORPOS CANSADOS, NATUREZA MORTA: O MAU ENCONTRO AFETANDO A ARTE DA VIDA..... | 123 |
| <i>Dinamara Garcia Feldens</i> | |
| <i>Claudia de Medeiros Lima</i> | |

| | |
|--|------------|
| O ENSINAR E O APRENDER NA MODALIDADE EAD: PERCEPÇÕES DE PROFESSORES DO ENSINO SUPERIOR..... | 135 |
| <i>Cláudia Inês Horn</i> | |
| <i>Maria Elisabete Bersch</i> | |

III - Ensino e Saberes

| | |
|---|------------|
| INTERLOCUÇÕES ENTRE APORTES TEÓRICOS DO CAMPO DA ETNOMATEMÁTICA E DE GERT BIESTA: (RE)PENSANDO PROCESSOS DE ENSINO | 146 |
| <i>Ieda Maria Giongo</i> | |
| <i>Marli Teresinha Quartieri</i> | |
| <i>Nathália Raquel Adiers</i> | |

| | |
|--|------------|
| SOBRE PESQUISA NA ÁREA DO ENSINO DE FILOSOFIA: EM TORNO DE DISTINÇÕES CONCEITUAIS | 154 |
| <i>Elisete M. Tomazetti</i> | |
| <i>Jéssica Erd Ribas</i> | |
| <i>Patrícia Del Nero Velasco</i> | |

| | |
|--|------------|
| O ENSINO DE FILOSOFIA ENTRE A INVENÇÃO, A IMITAÇÃO E A INOVAÇÃO | 167 |
| <i>Ester Maria Dreher Heuser</i> | |

| | |
|--|------------|
| BREVE APRESENTAÇÃO DOS AUTORES..... | 178 |
|--|------------|



I - Ensino e Arquivo

A ÁREA DE ENSINO DA CAPES – BRASIL: DOS DISCURSOS QUE CIRCULAM EM TORNO DE UMA ÁREA DE CONHECIMENTO

Inauã Weirich Ribeiro

Angélica Vier Munhoz

Introdução

Este texto conta com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasil (CAPES). Tem como intuito apresentar resultados de uma tese de doutorado desenvolvida junto à pesquisa *A produção discursiva da área de conhecimento de Ensino: o que o arquivo nos diz?*, aprovada no Edital FAPERGS 07/2021 do Programa Pesquisador Gaúcho – PqG (Munhoz, 2021) e desenvolvido junto ao Grupo de Pesquisa Currículo, Espaço, Movimento (CEM/CNPq/Univates). O tema da tese gira em torno da criação da Área de Conhecimento em Ensino (ACE).

A ACE foi criada pela CAPES em 2011 (CAPES, 2011), quando nucleou a antiga Área de Ensino de Ciências e Matemática (existente desde 2000), e foi inserida na Grande Área de Conhecimento Multidisciplinar do Colégio de Ciências Exatas, Tecnológicas e Multidisciplinar. O Grupo CEM tem como um dos objetivos circundar discursos produzidos a partir da ACE, pois a sua criação fez operar um deslocamento na produção do conhecimento. O ensino, enquanto ato de instrução de determinados saberes organizados na forma do currículo, foi retirado da educação, enquanto área de conhecimento, e alçado à condição de uma nova área de conhecimento.

Essa circunstância, ocorrida no âmbito da CAPES, na qual o Ensino passou a ter uma área de conhecimento específica e separada da Área de Conhecimento em Educação (ACEdu), faz produzir perguntas, por um lado, epistemológicas quanto ao que se vem compreendendo por ensino e por educação, e, por outro lado, empíricas quanto às práticas discursivas e não discursivas que passaram a ser produzidas desde 2011. Nesse sentido, pergunta-se: de que modo a noção de ensino emergiu na pesquisa em educação ao passo que substitui a noção de educação? De que modo se passou a pensar em “pesquisa em ensino” como não sendo “pesquisa em educação”? De que modo, em meio à pesquisa no Brasil, a ACEdu produziu um campo de pesquisa em que o Ensino passou a ser outra área de conhecimento? É possível pensar uma pesquisa em ensino que não seja pesquisa em educação? Quais discursos passaram a ser produzidos a partir da criação da ACE? A ACE produz alguma especificidade discursiva a ponto de se diferenciar efetivamente da ACEdu?

Desse modo, este texto apresenta, inicialmente, a classificação das áreas de conhecimento no Brasil. Segue com a divulgação das pesquisas produzidas por parte do Grupo CEM. Introduce o que se considerou como sendo materialidades repetíveis de discursos, especificamente, da ACE da CAPES – Brasil. Também aponta as bases de dados que possibilitam mapear essas materialidades. Ainda, expõe os arquivos compostos pelo Grupo CEM para desenvolver as problematizações elencadas. E, ao fim, dispõe algumas considerações finais.

Da classificação das áreas de conhecimento no Brasil

Tomar a criação da ACE da CAPES – Brasil como um ponto de partida de investigações faz suspender características contextuais e espaço-temporais. É importante localizar a sua “criação” não para tratar do tema enquanto uma questão de origem, ontológica, mas sim para que se possa delinear caminhos de pesquisa que aloquem a sua emergência em determinado momento e em determinado lugar, nas relações de saber e poder em meio as quais emergiu. Localizar a sua criação associada à autarquia brasileira CAPES possibilita observar em que contexto a ACE está posta.

A CAPES é uma Fundação vinculada ao Ministério da Educação (MEC) de modo que compõe uma política pública específica: a da Educação. Essa vinculação da CAPES ao MEC indica que, ao tratar dos projetos e programas operados por essa agência, se está falando da política pública de educação do Estado brasileiro e não apenas da produção do conhecimento no campo da educação.

Coloca-se esse ponto devido à existência de outra autarquia do Estado brasileiro: o Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) do Ministério da Ciência, Tecnologia e Inovação (MCTI). O CNPq é a Fundação responsável por “promover e fomentar o desenvolvimento científico e tecnológico do País e contribuir na formulação das políticas nacionais de ciência, tecnologia e inovação” (Brasil, 2022, texto digital). Assim, observa-se que as políticas voltadas para a ciência não estão diretamente associadas às políticas de educação.

Essa circunstância gera determinados discursos que, por vezes, confundem aqueles que se inserem no campo da pesquisa por meio da Pós-Graduação. Enquanto o CNPq utiliza uma classificação de campos do conhecimento em que o ensino se encontra em subáreas da Educação e da Psicologia, a CAPES, que está voltada para a formação de pessoal de nível superior, separa o ensino da educação de modo que se tornaram duas áreas de conhecimento diferentes.

Na CAPES, a classificação dos campos de conhecimento se dá por meio de três Colégios e nove Grandes Áreas de Conhecimento (CAPES, 2014). Apresenta-se abaixo as nove Grandes Áreas de Conhecimento divididas nos três Colégios:

- 1) Colégio de Ciência da Vida:
 1. Ciências Agrárias;
 2. Ciências Biológicas;
 3. Ciências da Saúde;
- 2) Colégio de Humanidades:
 1. Ciências Humanas;
 2. Ciências Sociais Aplicadas;
 3. Linguística, Letras e Arte;
- 3) Colégio de Ciências Exatas, Tecnológicas e Multidisciplinar:
 1. Ciências Exatas e da Terra;
 2. Engenharias;
 3. Multidisciplinar.

Além desses três Colégios e dessas nove Grandes Áreas de Conhecimento, há uma classificação de 50¹ áreas de conhecimento distribuídas nas Grandes Áreas e nos Colégios (CAPES, 2014). A ACE está vinculada a Grande Área de Conhecimento Multidisciplinar do Colégio de Ciências Exatas e Tecnológicas, enquanto que a ACEdu está vinculada a Grande Área de Conhecimento de Ciências Humanas do Colégio de Humanidades (CAPES, 2014). Essa classificação é utilizada para alocar os Programas de Pós-Graduação (PPG) reconhecidos pelo Conselho Nacional de Educação (CNE) e também para a aplicação de critérios de avaliação desses cursos (avaliação nomeada desde 1998 de Qualis CAPES), conforme a sua Área de Avaliação.

Observa-se que a classificação da CAPES diz respeito à alocação dos cursos de PPG para a sua devida avaliação, diferentemente do CNPq que possui outra classificação de áreas de conhecimento e está voltado para o fomento do desenvolvimento científico e tecnológico. Alguns programas e projetos são desenvolvidos em conjunto pelas duas autarquias. Entretanto, é importante observar que a classificação de áreas de conhecimento utilizada pelo CNPq e pela Capes é diferente e tem intuítos diferentes.

Nesse sentido, pode-se tomar a diferenciação das áreas de Ensino e de Educação como uma invenção organizacional dos cursos de PPG para fins de governo da CAPES – Brasil e não uma política de produção científica. Ou seja, a ACE, enquanto área separada da ACEdu na CAPES, serve para fins de avaliação dos cursos e não para a compreensão epistemológica do ensino e da educação. Estamos a tratar de questões em torno da governamentalidade do Estado brasileiro (Foucault, 2011; 2022; 2023).

Da produção de novas pesquisas

A partir dessa constatação, de que a diferença das áreas de conhecimento de Ensino e de Educação está voltada para a avaliação de diferentes PPG do Sistema Nacional de Pós-Graduação (SNPG) brasileiro, é possível pensar o que se está produzindo na formação de professores no âmbito da ACE. Dessa maneira, ao ter sido separada da ACEdu, a ACE se torna uma propulsora de discursos que, em alguma medida, se pretendem diferentes da área de Educação. Mas que discursos são esses?

De que modo a Área de Ensino, como Área de Conhecimento da CAPES - Brasil, vem se produzindo e em que condições emergiu no início do século XXI? Essa pergunta impulsionou a elaboração do projeto de pesquisa intitulado *A produção discursiva da área de conhecimento de Ensino: o que o arquivo nos diz?* (FAPERGS) e a tese de doutorado escrita no âmbito do projeto citado. A tese de doutorado foi intitulada *Área de Ensino em Arquivo: Práticas de Governo da CAPES – Brasil* (Ribeiro, 2024). O objetivo do projeto de pesquisa apresentado acima é dar visibilidade à produção discursiva da área de Ensino da CAPES – Brasil a partir do seu surgimento em 2011. Já a tese de doutorado, por sua vez, teve como intuito problematizar o modo como o ensino emergiu enquanto prática, estratégia, tecnologia de governo, do Estado brasileiro, a ponto de ser criada uma área em Ensino desvinculada da área de Educação (Ribeiro, 2024).

A perspectiva de investigação elegida para pensar os discursos em torno do ensino e da ACE foi a arqueogenealogia foucaultiana. Para tanto, as pesquisas (projeto de

1 A 50ª área de conhecimento foi criada em 2023, ainda não constante na lista publicada no site da CAPES em 2014. A 50ª área de conhecimento foi nomeada de Ciências e Humanidades para a Educação Básica, inserida na Grande Área Multidisciplinar do Colégio de Ciências Exatas, Tecnológicas e Multidisciplinar (CAPES, 2023).

pesquisa, dissertação e tese) tiveram como intuito produzir arquivos que possibilitassem problematizar os discursos da ACE. Esse tipo de pesquisa, articulado num sentido arquivístico, parte de um olhar genealógico nietzschiano (Foucault, 2013; Nietzsche, 2009). A genealogia, no sentido foucaultiano-nietzschiano, olha para os valores que emergem em determinado tempo-espaco e busca dar a ver a sua proveniência e os modos pelos quais emergem em determinado arquivo.

Essa abordagem coloca uma série de condições de trabalho como, por exemplo, a delimitação de uma totalidade arquivística no intuito procedimental de poder afirmar que no arquivo da ACE emergem determinados discursos, os quais, por sua vez, provêm de determinados *locus* (Derrida, 2001) de saber.

Das materialidades repetíveis de discursos

Em termos procedimentais, colocar a ACE como objeto de investigação impõe problemas como:

1. De que modo um determinado texto é considerado uma materialidade repetível de discursos (Foucault, 2020) da ACE?
2. Quais materialidades repetíveis de discurso se configuram como específicas da ACE?
3. Com quais bases de dados podemos ter acesso a essas materialidades?

Essas perguntas colocam em jogo um vasto campo empírico de investigação. Contudo, é preciso delimitar objetivamente as materialidades repetíveis de discursos a fim de compor uma determinada totalidade empírica do arquivo.

Considerando que uma Área de Conhecimento se refere a um determinado campo do saber e que, neste caso, é delimitada por procedimentos burocráticos de organização da produção acadêmica de uma agência de Estado - a CAPES - é possível problematizar as condições de possibilidade que delimitam determinados modos pelos quais um texto pode ser considerado uma materialidade repetível de discursos da ACE.

De um lado, tem-se os artigos científicos avaliados pelos Qualis CAPES e, de outro lado, a produção científica desenvolvida no âmbito dos PPG. Considera-se que, os artigos publicados em periódicos científicos com Qualis em Ensino não foram necessariamente publicados por pesquisadores vinculados à PPG, avaliados pelos critérios da ACE. Um periódico passa a ser avaliado em uma determinada área de conhecimento a partir do momento em que um PPG indica à CAPES que um pesquisador, do seu curso, publicou naquele periódico no último evento avaliativo do Qualis. Em outras palavras, nem todo artigo publicado em um periódico avaliado com Qualis em Ensino foi produzido por pesquisadores vinculados à PPG da ACE.

Nesse sentido, temos um vasto campo empírico que pode ser delimitado como produção específica da ACE, como por exemplo: resumos, resumos expandidos, trabalhos completos publicados em anais de eventos, capítulos de livros, *e-books*, apresentações em eventos científicos (seminários, conferências, congressos, fóruns), resenhas, relatos de experiência, ensaios, artigos científicos publicados em periódicos científicos, teses de doutorado, dissertações de mestrado e produtos educacionais de cursos profissionalizantes de pós-graduação. Essa circunstância da produção científica não delimita tudo o que pode ser dito em torno do ensino, em termos epistemológicos, apenas indica que a existência de

uma área de conhecimento, voltada especificamente para o ensino, delimita um tipo de arquivo: o arquivo da ACE.

Compreendido os tipos de materialidades repetíveis de discurso com os quais se poderia trabalhar, voltou-se para a terceira pergunta: com quais bases de dados podemos ter acesso a essas materialidades?

Das bases de dados

No caso das materialidades produzidas em eventos científicos, seria preciso fazer uma investigação inicial dos eventos em ensino que foram produzidos no Brasil, desde a criação da área de conhecimento. Todavia, como já mencionado na introdução, a ACE nucleou a antiga Área de Conhecimento em Ensino de Ciências e Matemática, a qual é considerada uma comunidade científica (Ramos; Silva, 2014) que existe desde a década de 1960. A delimitação temporal direcionaria a pesquisa para um outro objetivo de investigação, mais historicista (Veyne, 2008), visto sua longa duração. Nesse sentido, as materialidades repetíveis de eventos na ACE foram excluídas.

Em relação aos capítulos de livros e *e-books*, se os tomasse como materialidades repetíveis para compor um arquivo, seria necessário primeiramente mapear os pesquisadores que vem atuando nesse campo. Isso ocorre visto que não há uma base de dados específica para livros com classificação por Área de Conhecimento da Capes. No Portal de Periódicos da CAPES é possível fazer um levantamento de livros por assunto, periódico, livro e base, mas não por Área de Conhecimento. Se clicar no campo de busca “base” e em “busca avançada”, pode-se fazer uma filtragem por Área de Conhecimento. Entretanto, ao invés de direcionar a um banco de dados, como de livros, por exemplo, esse portal direciona para outras bases de dados. A base de dados mais próxima para buscar livros seria a base da Biblioteca Nacional Digital do Brasil. Contudo, o repositório não possibilita uma busca de seus livros por Área de Conhecimento da CAPES. Em virtude dessas condições de composição de arquivo, exclui-se as materialidades repetíveis de livros e *e-books*.

Sobraram, desse modo, as resenhas, os ensaios, relatos de experiência e artigos publicados em periódicos científicos e teses de doutorado, dissertações de mestrado e produtos educacionais de cursos profissionalizantes. Para o primeiro grupo de materialidades: resenhas, ensaios, relatos de experiência e artigos, seria preciso utilizar o Portal de Periódicos da CAPES, o qual permite fazer a busca por Área de Conhecimento. No caso da ACE que está inserida na Grande Área de Conhecimento Multidisciplinar, tem-se uma totalidade de duzentos e quarenta e dois (242) periódicos. Outra alternativa era partir da lista de periódicos avaliados pelo Qualis Periódicos na área de Ensino. Todavia, no último evento avaliativo havia uma totalidade de 4170 periódicos com Qualis em Ensino e, foi criada uma área-mãe (CAPES, 2023b) dos periódicos, na qual foram classificados 489 periódicos.

A composição de um arquivo de periódicos se mostrou possível e foi tomada como uma possibilidade de investigação para o Projeto FAPERGS. Entretanto, considerando a duração da pesquisa de doutoramento e as investigações de iniciação científica que estão vinculadas ao Projeto, essa totalidade renderia um processo de arquivamento demasiadamente demorado. Para seguir com essa possibilidade, não se poderia trabalhar com a totalidade dos periódicos indicados no Qualis Periódicos, nem com a totalidade dos

periódicos disponíveis no Portal de Periódicos da CAPES, pois não se conseguiria arquivar todos os artigos.

Outra possibilidade foi a de arquivar teses de doutorado, dissertações de mestrado e produtos educacionais. Para esses últimos, os produtos educacionais que possuem um Qualis Educação (criado pela ACE), seria preciso acessar o portal da CAPES, o EduCAPES. Todavia, em termos de arquivamento, haveria uma totalidade de cerca de trezentos e cinquenta mil (350.000) produtos educacionais. Número que se coloca no mesmo problema temporal de operacionalização arquivística dos periódicos científicos. Nesse sentido, decidiu-se trabalhar com teses e dissertações da ACE.

Ao fazer a busca no Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES (CTDC), encontrou-se uma totalidade de cerca de oito mil (8.000) resultados em uma das opções (Ensino) e três mil (3.000) em outra opção (há repetição de menus do descritor Ensino). Também poderíamos selecionar a Área de Conhecimento em “Ensino de Ciências e Matemática”, a qual repetia os menus a serem selecionados: um com cerca de onze mil (11.000) e outro mil e duzentos (1.200) resultados. Dessa maneira, a quantidade de materialidades era exacerbada, inviabilizando uma análise arquivística compatível com o tempo disponível para a investigação.

A partir desse movimento de compreensão das bases de dados existentes que permitiriam circundar os discursos produzidos a datar da criação da ACE, compôs-se alguns arquivos para as investigações do Grupo CEM.

Dos arquivos compostos para a investigação

Trabalhar com o arquivo, em uma perspectiva de Michel Foucault (2020), implica um trabalho de seriação documental de modo que se possa perceber a raridade de um enunciado na sua repetição reiterada. Nesse sentido, é preciso compor arquivos que permitam mapear repetições discursivas, mas também que a totalidade empírica possibilite operacionalizar com as emergências discursivas. Diante de uma totalidade de nove mil (9.000) teses e dissertações, de duzentos e quarenta e dois (242) periódicos (no Portal de Periódicos), de quatro mil cento e setenta (4170) periódicos avaliados no Qualis Periódicos, quatrocentos e oitenta e nove (489) periódicos avaliados na área-mãe, que alternativas surgiram à pesquisa em Ensino?

A primeira alternativa foi tomar as teses e dissertações produzidas especificamente no âmbito dos PPG com o nome apenas em “Ensino”. Como uma possibilidade, surgiu o uso do filtro “Nome Programa” do Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES. Com esse filtro, rastreou-se apenas as teses e dissertações dos Programas de Pós-Graduação nomeados em “Ensino”, de modo que se excluiu outros programas da ACE. Isso possibilitou reduzir a totalidade do arquivo para novecentos e sete (907) resultados na data de 22 de setembro de 2021. A partir dessa escolha, compôs-se um arquivo, utilizado como material empírico para pesquisas de mestrado e de Iniciação Científica².

Com a segunda alternativa - periódicos científicos - o Projeto FAPERGS foi direcionado para produzir um arquivo de escopos de periódicos vinculados aos cursos dos PPG da ACE. Esse detalhe é importante na medida em que se optou por não partir das listas

2 A dissertação de mestrado “Da produção de novas pesquisas” (Kich, 2024) e a investigação “Aula e formação: rastreamento de teses de doutorado da Área de Conhecimento em Ensino” (Grosselli; Ribeiro; Munhoz, 2023), resultaram da mobilização dos materiais empíricos deste arquivo.

de periódicos disponíveis pelo Qualis Periódicos, nem pelos periódicos disponíveis no Portal de Periódicos. Entende-se que um mesmo periódico pode ser avaliado em diferentes eventos avaliativos do Qualis Periódicos, em diversas áreas de conhecimento, bem como provir de diferentes áreas de conhecimento, indicando uma variabilidade naquilo que poderíamos tomar como “periódicos da área de Ensino”.

Dessa forma, optou-se por partir de uma outra lista, a lista dos cursos avaliados pela ACE, os quais correspondem à cento e oitenta e dois (182) cursos de mestrado e doutorado, acadêmicos e profissionais. Esse arquivo de periódicos científicos foi utilizado como fonte empírica para um outro projeto de pesquisa de mestrado³ e também está sendo mobilizado em outras pesquisas de iniciação científica, ainda em andamento.

Considerações finais

Se o ensino foi retirado da educação enquanto campo de conhecimento e alçado à condição de um novo campo de conhecimento, gerando uma “confusão epistemológica” na formação de pesquisadores em ensino, essa “retirada” também possibilita mobilizar os discursos que passam a ser produzidos com seu acontecimento. Talvez não se tenha conseguido, ainda, afirmar algo sobre o “ser” do ensino que “está fora da educação”, mas pode-se compreender que as práticas de governo das autarquias do Estado brasileiro funcionam na sua multiplicidade enquanto políticas públicas voltadas para determinados grupos populacionais. Esse acontecimento da criação do ensino enquanto área de conhecimento, é uma abertura para problematizar não apenas a formação de professores enquanto pesquisadores em ensino, mas também os modos de subjetivação que estão sendo produzidos e nos produzindo.

Referências

BRASIL. **Decreto nº 11.229, de 7 de outubro de 2022.** Aprova o Estatuto e o Quadro Demonstrativo dos Cargos e Comissão e das Funções de Confiança do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico – CNPq [...]. Brasília, DF: Presidência da República, 7 out. 2022. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2022/decreto/D11229.htm. Acesso em: 24 abr. 2024, às 17:58.

COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR – CAPES. **Sobre as áreas de avaliação.** Brasília, DF: CAPES, 2014. Disponível em: <https://www.gov.br/capes/pt-br/aceso-a-informacao/acoes-e-programas/avaliacao/sobre-a-avaliacao/areas-avaliacao/sobre-as-areas-de-avaliacao/sobre-as-areas-de-avaliacao#areas>. Acesso em: 24 abr. 2024, às 18:01.

COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR – CAPES. **Criada área de avaliação para programas de formação de professores.** Brasília, DF: CAPES, 2023. Disponível em: <https://www.gov.br/capes/pt-br/assuntos/noticias/criada-area-de-avaliacao-para-programas-de-formacao-de-professores>. Acesso em: 24 abr. 2024, às 18:11.

³ A pesquisa de mestrado *Ensino e Aprendizagem: uma análise arquivística* (Oliveira, 2024), utilizou esse arquivo de periódicos científicos como fonte empírica.

COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR - CAPES. **Documento Técnico do Qualis Periódicos**. Brasília, DF: CAPES, 2023b. Disponível em: <https://www.gov.br/capes/pt-br/centrais-de-conteudo/documentos/avaliacao/avaliacao-quadrinial-2017/DocumentotecnicoQualisPeridicosfinal.pdf>. Acesso em: 21 ago. 2023.

COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR - CAPES. **Portaria nº 83, de 06 de Junho de 2011^a**. Cria 4 áreas de avaliação: Biodiversidade, Ciências Ambientais, Ensino e Nutrição. Diário Oficial da União, Brasília, DF: CAPES, 8 jun. 2011. Disponível em: <http://cad.capes.gov.br/ato-administrativo%20detalhar?idAtoAdmElastic=691>. Acesso em: 8 jul. 2022

DERRIDA, Jacques. **Mal de Arquivo**: Uma impressão freudiana. Tradução Claudia de M. Rego. Rio de Janeiro: Relume Dumará, 2001. (Conexões; 11)

FOUCAULT, Michel. **A Arqueologia do Saber**. Tradução Luiz F. B. Neves. 8^a ed. Rio de Janeiro: Editora Forense, 2020. (Campo teórico)

FOUCAULT, Michel. **A Coragem de Verdade**: o governo de si e dos outros II: curso no Collège de France (1983-1984). Tradução Eduardo Brandão. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2011. (Obras de Michel Foucault)

FOUCAULT, Michel. **Nascimento da Biopolítica**: curso dado no Collège de France (1978-1979). Tradução Eduardo Brandão. Revisão da tradução Claudia Berliner. 2^a ed. São Paulo: Martins Fontes – selo Martins, 2022.

FOUCAULT, Michel. Nietzsche, a genealogia e a história. *In*: FOUCAULT, Michel. **Microfísica do Poder**. Organização, introdução e revisão técnica de Roberto Machado. 27 ed. São Paulo: Graal, 2013. (p. 55-86)

FOUCAULT, Michel. **Segurança, Território, População**: curso dado no Collège de France (1977-1978). Tradução de Eduardo Brandão. Revisão da tradução Claudia Berliner. 2^a ed. São Paulo: Martins Fontes – selo Martins, 2023.

GROSSELI, Eduarda; RIBEIRO, Inauã W.; MUNHOZ, Angélica V. Aula e formação: rastreio de teses de doutorado da Área de Conhecimento em Ensino. **Revista de Educação PUC-Campinas**, v. 29, p. 1-16, 2023. DOI: <https://doi.org/10.24220/2318-0870v28e2023a6606>. Disponível em: <https://periodicos.puc-campinas.edu.br/reveducao/article/view/6606>. Acesso em: 30 jan. 2024.

KICH, Sabrina R. **Discursividades sobre o corpo em produções acadêmicas da área de ensino**: uma perspectiva arquivística. 2024. Dissertação (Mestrado em Ensino) - Programa de Pós-Graduação em Ensino, Universidade do Vale do Taquari - Univates, Lajeado, RS, 2024. Disponível em: <https://www.univates.br/bdu/items/eb1310d3-2038-4dad-ab19-49a474bd0f90>. Acesso em: 25 abr. 2024, às 11:24.

MUNHOZ, Angélica Vier. **A produção discursiva da área de conhecimento de Ensino: o que o arquivo nos diz?** Edital FAPERGS 07/2021 do Programa Pesquisador Gaúcho – PqG. Porto Alegre, RS: FAPERGS, 2021.

NIETZSCHE, Friedrich W. **Genealogia da Moral**: uma polêmica. Tradução, notas e posfácio Paulo C. de Souza. São Paulo: Companhia das Letras, 2009.

OLIVEIRA, Nelilsa Rabelo de. **Ensino e Aprendizagem**: uma análise arquivística. 2024. Projeto de Qualificação (Mestrado em Ensino) – Programas de Pós-Graduação em Ensino, Universidade do Vale do Taquari – Univates, Lajeado, RS, 2024.

RAMOS, Clériston R.; SILVA, João A. da. A emergência da Área de Ensino de Ciência e Matemática da Capes enquanto Comunidade Científica: Um estudo documental. **Investigações em Ensino de Ciências**, v. 19, n. 2, p. 363-380, 2014. Disponível em: <https://ienci.if.ufrgs.br/index.php/ienci/article/view/84>. Acesso em: 25 abr. 2024, às 11:19.

RIBEIRO, Inauã Weirich. **Área de Ensino em Arquivo**: práticas de governo da CAPES – Brasil. 2024. Tese (Doutorado em Ensino) – Programa de Pós-Graduação em Ensino, Universidade do Vale do Taquari – Univates, Lajeado, RS, 2024. Disponível em: <https://www.univates.br/bdu/items/caac1834-c2b4-4adb-b302-a0a3e0d1de77>. Acesso em: 25 abr. 2024, às 11:42.

VEYNE, Paul. **Como se escreve a história**. Tradução de António J. da S. Moreira. Lisboa: Edições 70, 2008.

ENSINO, ARQUIVO, DIFFÉRANCE

Silas Borges Monteiro

§ 1

A proposta que aqui se faz é produzir nexos do ensino provocados pela subversão que a filosofia de Jacques Derrida operou na filosofia ocidental e, no propósito deste texto, pode disseminar sentidos da experiência de ensinar, seu sentido e propósito. O exame dos termos *ensino*, *arquivo* e *différance* podem permitir pensar o ensino e sua relação com o arquivo, sob a operação de desconstrução em Derrida. O investimento deste texto é pensar o ensino nos marcos conceituais do arquivo e *différance*.

Para tal, se tomará como pontos de partida os livros *A escritura e a diferença* e *Do direito à filosofia*. E outros que lhes seguirão. O primeiro faz parte dos textos que foram publicados em 1967, primeiras obras do filósofo. O segundo, publicado em 1990, é uma coletânea que trata do ensino da filosofia e as questões relativas à proposta de reforma educacional ocorrida na França durante a gestão educacional do ministro René Haby, ministro da Educação Nacional da França entre 1974 e 1978. Do primeiro livro, a atenção será detida sobre o texto *Freud e a cena da escritura*; do segundo, *Onde começa e como termina um corpo docente*.

Freud e a cena da escritura é o texto de uma conferência proferida por Derrida na Sociedade Psicanalítica de Paris durante um seminário oferecido por André Green em março de 1966. No texto, Derrida analisa dois textos de Freud, o *Projeto para uma psicologia científica* (1894) e *Nota sobre o bloco mágico* (1925). Derrida procura mostrar que o inconsciente, mais que da fala, deriva de uma escrita hieroglífica. Fazendo de Freud um aliado essencial na desconstrução do logocentrismo, atribui uma importância capital aos conceitos de *a posteriori* (*Nachträglichkeit*) e de retardamento ou atraso (*Verspätung*). Se nessa noite Derrida falou para apenas umas vinte pessoas, numa pequena sala do Instituto de Psicanálise, na rua Saint-Jacques, essa releitura inovadora do texto freudiano impressiona a plateia. Mas é sobretudo a publicação de uma versão ampliada no número 25 de *Tel Quel* que lhe reserva inúmeras reações positivas: “Cada vez mais, o que faríamos sem o senhor?”, escreve-lhe Roland Barthes.

O texto *Onde começa e como termina um corpo docente*, inicialmente, foi publicado em 1976 no volume *Politiques de la philosophie* pela editora Grasset. Decorreu de uma apresentação feita no seminário do ano acadêmico de 1974-1975, sob o título *GREPH (le concept de l'idéologie chez les idéologues français)*. Ao longo da década de 1970, Derrida também se tornou cada vez mais ativo em projetos sociais e políticos. Em 1975 ele fundou o *Groupe de Recherche sur l'Enseignement philosophique (GREPH)* a fim de buscar a garantia do espaço curricular da filosofia no ensino secundário e universitário, justamente em um momento em que o governo tentava reduzir ou suprimir completamente a filosofia. A posição de Derrida era sustentar a relevância do estudo da filosofia para a sociedade francesa e cultura contemporânea, de modo geral.

§ 2

A escritura e a diferença, publicado em 1967, é uma coletânea de ensaios escritos entre 1959 e 1967 que inaugura, propriamente dito, sua filosofia. Alan Bass, tradutor americano de *A escritura e a diferença*, escreve na abertura da introdução ao livro:

Até a data destes textos, gostaríamos de assinalar que neste momento, para conectá-los, para relê-los, não podemos ficar a uma distância igual de cada um deles. O que fica aqui, o deslocamento de uma questão, forma certamente um sistema. Com alguma costura interpretativa, teríamos sido capazes de desenhá-lo depois. Não deixamos nada aparecer, exceto as linhas pontilhadas, deixando ou deixando para trás esses espaços em branco, sem os quais nenhum texto poderá ser apresentado como tal. Se texto significa tecido, todas essas tentativas definiram teimosamente a costura como alinhavo” (dezembro de 1966). Esta nota apareceu originalmente anexada à bibliografia de *L'écriture et la différence*, uma coleção de ensaios de Derrida escritos entre 1959 e 1967 e publicada como um volume no último ano (Bass, 2005, ePub).

Destaca-se, nas palavras de Derrida: “Se texto significa tecido, todas essas tentativas definiram teimosamente a costura como alinhavo”. Talvez não seja exagero afirmar que a escritura, por que não a filosofia, é um trabalho de alinhavador. Do mesmo modo, “um texto só é um texto se ele oculta ao primeiro olhar, ao primeiro encontro, a lei de sua composição e a regra de seu jogo” (Derrida, 2005, ePub). Ao realizar sua tarefa, o alinhavador deixa os *rastros* de sua costura e decisões, pois a ocultação dos alinhavos só é possível em tecido original, na matéria prima alinhada. É preciso insistir que *rastro* (*trace*) não é *marca* (*marque*). A *marca* substantiva a evidência, a observação de qualquer algo, designa aquilo que não exige a educação do olhar (Michel Foucault), nem é capaz de violentar o olhar (Luis Buñuel). Nos termos de Wortham (2010, p. 229):

Cada signo carrega os traços dos outros dos quais difere, mas aos quais também se submete para receber o seu valor como signo (diferencial). O traço não é, portanto, redutível ao signo, nem pode ser transformado em signo. Em vez disso, o traço exige ser pensado em termos da diferença não significativa que está “originariamente” em jogo em toda significação.

A *marca* é signo, o *rastro* difere os signos. A *marca* é óbvia à intelecção; o *rastro*, é trabalho. A *marca* é diferença; o *rastro* é *différence*. No caso da escritura, apenas a distância temporal ocultará as tentativas teimosas de torná-la em tecido original. Ao filósofo cabe a escritura; aos comentadores, os alinhavos. *Marca* é experiência; *rastro* é vivência.

§ 3

O extenso volume intitulado *Du droit à la philosophie*, de 1990, recolhe um conjunto de textos escritos por Jacques Derrida entre 1974 a 1984. Esse período pode ser identificado como seu compromisso em torno do debate acerca da universidade, do ensino e da filosofia. A marca inicial desse período tem a ver com a criação do Groupe de Recherches sur l'Enseignement Philosophique (Grep), que foi formalmente estabelecido em janeiro de 1975, poucos meses antes do seminário *La vie la mort*. O Grep dedicou-se à pesquisa sobre a filosofia e seu ensino, engajando-se ativamente na luta contra medidas que visavam restringir o ensino de filosofia nas escolas francesas. Co-fundado por Derrida, tinha no horizonte a crítica à Reforma Haby, nomeada em homenagem ao ex-ministro da educação

Rene Haby, que procurava limitar significativamente o ensino de filosofia no ensino médio francês.

O livro é aberto com um texto sob o título *Privilégios*, escrito em julho-agosto de 1990, usado como introdução à publicação. Nele, o professor Derrida lembra que a desconstrução não visa apenas a constituição de um discurso filosófico, mas, também, a provocação de mudanças das instituições. Indagações próprias da filosofia, como “O que é a razão”, ou sua autocrítica “O que é a filosofia?”, são ampliadas quando se indaga “O que é uma universidade?”. Não é um questionamento inédito (pois já visto em Kant e Hegel, por exemplo), mas ganha especial atenção quando feito no contexto de uma proposta de um governo. O marco da proposta da reforma ao lado da necessidade de posicionar-se na defesa “do direito à filosofia”, título do livro, Derrida propõe o seminário “GREPH (*le concept de l'idéologie chez les idéologues français*)”, em dez sessões que precedem os quatorze encontros de *La vie la mort*. Um fragmento das primeiras sessões foi publicado sob o título *Où commence et comment finit un corps enseignant* no livro *Do direito à filosofia*, embora já tenha aparecido, pela primeira vez após sua apresentação no seminário, em *Politiques de la philosophie*, com textos de Chatelet, Foucault, Lyotard, Serres reunidos por Dominique Grisoni, em 1976.

O capítulo *Onde começa e como termina um corpo docente* adentra na tensão em meio ao ensino, o corpo docente por ele responsável e a instituição onde ocorre. A docência de um filósofo, que se que exerce um ensino tem, em sua própria natureza, uma instituição onde esse evento se dá. O que costumamos designar por filosofia é um conhecimento que, concretamente, tem seu espaço de operação e legitimidade uma instituição de ensino. Contudo, como gesto desconstrutor, há um dentro-fora do ensino da filosofia. Ao seu estilo, Derrida percorre, em uma lógica aporética, as possibilidades da filosofia e do seu ensino em uma instituição, mas é assertivo, como evidencia o título do livro, que a filosofia é um direito. Deste modo, o livro é um manifesto do direito à filosofia diante de ideólogos que pensam sua matéria e ensino como periférico em um mundo que emerge, com potência, as tecnociências. Nesse texto, Derrida reúne argumentos para que haja uma transformação radical no ensino da filosofia, sugerindo que isso requer a *desconstrução* das noções correntes de autoridade, de conhecimento e das práticas pedagógicas, com o fim de pôr em questão a tradição e as instituições que se empenham em suprimir o debate filosófico.

§ 4

Este trabalho se desenvolve na análise da complexidade que permeia o ambiente de aula, contrastando a fixidez concreta do espaço com a aspiração por uma docência efetivada no nomadismo. Por meio de uma abordagem transdisciplinar, integrando elementos da filosofia, literatura e pedagogia, busca-se elucidar como o espaço estático pode harmonizar-se com um ensino caracterizado pela fluidez e pela transformação contínua. A tensão entre o local físico estável e a dinâmica fluida do aprendizado é examinada sob a perspectiva da “Didática-Artista da Tradução” (Corazza, 2013) visando a estabelecer um entendimento sobre o ensino como um espaço aberto à possibilidade e à inovação.

Argumenta-se a favor de uma prática docente que ultrapasse os limites físicos, engajando-se em uma pedagogia enriquecida por uma constante interação com o mundo externo, refletindo a mobilidade e a transformação do pensamento e do ser. Investigamos como a sala de aula, apesar de sua imobilidade, pode ser percebida como um lugar de

intercâmbio e encontro, onde a transmissão e o desenvolvimento do conhecimento se entrelaçam numa experiência educativa coletiva e transformadora.

Ensino

Du droit à la philosophie: “O ensino da filosofia, sua instituição nacional, não são dados naturais, evidentes, são construídos, têm uma história, estão ligados a uma decisão, a uma organização do corpo social e do Estado” (Derrida, 1990, p. 43).

§ 5

Este ensaio experimenta a criação de nexos a partir do termo *ensino*. Sua etimologia remonta à língua grega. A palavra *didachê*, na pena platônica (Platão, REP, 536d), tem o sentido que é reconhecido por nós, como no livro República: “Ora, todo este estudo do cálculo e da geometria, e todos os estudos preliminares que são uma preparação indispensável para a dialética, devem ser-lhes apresentados ainda jovens, e não na forma de instrução obrigatória”. Esse sentido remete à ideia do ensino como instrução, uso frequente em português. Por outra inscrição, era usado como “regulação militar” ou “disciplina”. Não é sem razão que a palavra grega *didachê* é associada a três termos do latim: *disciplina*, *doctrina* ou *methodus*. É certo que estes termos não são sinônimos, mas aproximam-se, em diversos conceitos, da mesma ideia. Em outro texto, procurei mostrar a formação do vocabulário educacional moderno como decorrente da imposição de sentido do cristianismo paulino — logo, moralista — às ações educacionais, fazendo com que seu escopo seja muito mais doutrinador do que o sentido grego clássico da *paidéia*. Essa aproximação feita parte da hipótese nietzschiana de que o cristianismo, sendo reconhecido como “platonismo do povo” seu ideário apostólico e patrístico fundou um tipo de moral do ressentimento em relação à cultura romana. Em outros termos, como Nietzsche apresenta na *Genealogia da moral*: “Esta inversão do olhar que estabelece valores — este necessário dirigir-se para fora, em vez de voltar-se para si — é algo próprio do ressentimento: a moral escrava sempre requer, para nascer, um mundo oposto e exterior, para poder agir em absoluto — sua ação é no fundo reação” (Nietzsche, *Primeira Dissertação*, §10). Aqui, portanto, é anunciado que as noções comuns que se tem do ensino pouco escapam das noções estabelecidas pelo ideário moral do cristianismo paulino.

§ 6

Costuma-se atribuir ao termo *ensino* a palavra *didática*. A adjetivação desse termo guarda indícios da combinação de ação pedagógica com preceitos morais. O senso comum mostrava essa mistura quando, ainda há pouco tempo, se dizia que a docência – pretendo lugar da didática – era questão de vocação, termo usado, predominantemente, em religiões de mistério.

O substantivo feminino *didática* tem vínculos semânticos com a língua grega. Chantraine (1980) e Liddell & Scott (1996) indicam que o verbo *dáô* – que significa aprender – com seu tema duplicado, veio a compor o verbo *didáskô*, instruir; o verbo no aoristo é *didáchthên*, que significa tanto o passado “instruído” ou “aprendido”, como o uso que o poeta cômico antigo Cratinos (519-422 a.C.) fez de uma peça de teatro [*drāma*] que foi

produzida. De certo modo, pode ser dito que a peça foi *ensinada*. Isso indica que a palavra, em seu ambiente inicial, instala-se na comédia antiga. O poeta era *produtor* [dídaskālos] que ensinava e ensaiava a peça cômica. Não é sem razão que *mestre* também será grafada por *dídaskālos*.

Na língua grega, o substantivo feminino *dídaksis* significa *ensino, instrução*, como na *Metafísica* de Aristóteles, onde se encontra: “(...) fica evidente que, no caso das coisas simples, não é possível indagar ou ensinar [dídaksis], mas o método de investigá-las é outro” (Aristóteles, 1933, 1041b). Dessa raiz, *didaskalía* carrega o mesmo sentido de *dídaksis*, como pode ser visto em Platão no seu *República*, quando Sócrates trata os sofistas como mercenários pois pretendem compendiar o senso comum chamando-o de ciência “para fazer deles objeto [*technên*] de ensino [*didakalian*]” (Platão, 1998, 493b).

Atualmente, a palavra *didática* é assim dicionarizada: 1) no brasileiro Houaiss, *didática* é palavra datada de 1836, significando “arte de transmitir conhecimentos; técnica de ensinar; parte da pedagogia que trata dos preceitos científicos que orientam a atividade educativa de modo a torná-la mais eficiente”; vem do grego *didaktikê* (Houaiss, 2009). 2) No dicionário alemão *Duden*, *Didaktik* tem sua origem no grego *didaktikós*; o tom da significação do termo está na teoria e método de ensino (Drosdowski, 1996). 3) A língua francesa trata *didactique*, do grego *didaktikós*, como “a arte de ensinar” (Littré, 1957). 4) Do mesmo modo, a palavra espanhola *didáctico* (do grego *didaktikós*), quando adjetivo, significa “pertencente ou relativo ao ensino”; quando substantivo, “arte de ensinar”. 5) O italiano *Treccani* (2017) afirma que o substantivo *didattica* decorre do adjetivo *didattico* (do grego *didaktikós*), derivado do verbo *didáskô*; o substantivo feminino vincula-se às teorias e métodos de ensino. 6) O *Oxford Dictionary of English* (Stvenson, 2010) localiza a palavra que *didact* em meados do século XVII, vindo do grego *didaktikós*, com o mesmo sentido dos outros idiomas. 7) o *Grande Dicionário da Língua Portuguesa* (Teixeira; Da Costa; Da Silva, 2013), de Portugal, afirma que o substantivo feminino *didática* significa “ciência auxiliar da pedagogia”, “série de métodos e técnicas” de ensino e “arte e ciência de fazer aprender”; indica como origem o grego *didaktiké* como “arte do ensino”.

Com esse breve levantamento, é possível identificar a palavra grega *didaktikós* como origem da palavra *didática*, em todos os idiomas citados, cujo significado é “apto ao ensino”. São poucas as ocorrências dessa palavra grega, em que predomina o uso do termo como atributo moral, ou seja, a *didática* [*didaktikós*] é uma qualidade moral. Se essa suposição estiver correta, é possível explicar a recepção deste termo nas línguas vivas, do mesmo modo a conotação quase religiosa de seu uso, em expressões como ser a docência uma vocação ou que deve ser feita por amor – expressões já em desuso, mas ainda presentes no imaginário social.

Como dito, o adjetivo *didaktikós* – “apto ao ensino”, “próprio para instruir”, “didático” –, ocorre em três textos de toda a literatura grega arcaica e antiga. Inicialmente, em duas cartas paulinas enviadas a um cristão de nome Timóteo e em *Contra os éticos*, de Sexto Empírico. Na primeira carta a Timóteo se encontra escrito:

[1] Eis uma coisa certa: quem aspira ao episcopado, saiba que está desejando uma função sublime. [2] Porque o bispo tem o dever de ser irrepreensível, casado uma só vez, sóbrio, prudente, regrado no seu proceder, hospitaleiro, capaz de ensinar [*didaktikón*]. [...] [7] Importa, outrossim, que goze de boa consideração por parte dos de fora, para que não se exponha ao desprezo e caia assim nas ciladas do diabo [*toû diabolou*] (Bíblia, 2018, 1 Timóteo, livro 3, §1-7).

Esforço algum é feito para ler nessa lista de recomendações eminentemente morais que a *didática* seja considerada uma entre outras ordenações moralistas; reforçada na segunda carta:

Não convém a um servo do Senhor alterar; bem ao contrário, seja ele condescendente com todos, capaz de ensinar [*didaktikón*], paciente em suportar os males. [25] É com brandura que deve corrigir os adversários, na esperança de que Deus lhe conceda o arrependimento e o conhecimento da verdade, [26] e voltem a si, uma vez livres dos laços do demônio [*toû diabólou*], que os mantém cativos e submetidos aos seus caprichos (Bíblia, 2018, 2 Timóteo, livro 2, § 24-26).

Essas cartas paulinas que adversam contra as “paixões da mocidade”, em ambas ameaçam o risco de sucumbir às “ciladas diabólicas” ou “laços do demônio”; entre todas as imposições da moral paulina, está a de ser “capaz de ensinar” [*didaktikón*]. A terceira referência, no caso, não cristã, vem do médico cético Sexto Empírico em sua adversão aos éticos:

Além disso, se o homem sensato ensina o insensato, a sabedoria deve estar ciente da falta de sabedoria, assim como a arte da não-arte. Mas a sensatez não pode estar ciente da insensatez; portanto, o homem sensato não está apto-ao-ensino [*didaktikós*] dos insensatos (Sexto Empírico, 1936, pp. 504-505, § 248).

Tendo sobre a mesa a leitura Sexto Empírico e São Paulo, vemos o apóstolo de última hora determinando a um líder de uma comunidade cristã o que, com boa vontade, poderíamos chamar de sensatez; para Sexto Empírico, a sensatez não ensina ao insensato; logo, quem é sensato não é “capaz de ensinar” a insensatez, justamente o alvo de sua educação. Porém, esse termo de tão pouca ocorrência na literatura grega antiga é justamente aquele que os dicionários contemporâneos dizem estar vinculado à “arte de ensinar”, à *didática*. Pois nossa hipótese de trabalho é que esse ideário moral cristão funda uma noção de didática que insiste em não abandonar a “capacidade de ensinar”, não como técnica, mas como dispositivo moral. Verificaremos, com alguns exemplos, se tal afirmação é sustentável.

Ante a ameaça apostólica dos laços diabólicos aos que se opõem aos preceitos morais listados, entre eles, a “aptidão ao ensino”, será ensaiada uma resposta que não adjetive a *didática* – como compreendia até momento – que dispense sua aura fundante espiritualizada, como vocação, boa conduta, exemplo de retidão para desenhar uma substância informe que seja verbo [*didáskô*] cuja ação é remunerável [*dídaktra*], exercida em uma instituição [*didaskaleîon*] por um professor [*didáskalos*] que manuseia o ensino [*didaskalía*] pelo trato de uma lição [*didaskálion*].

No *O anticristo*, um livro “para pouquíssimos” e que “talvez eles ainda não vivam”, Nietzsche (2007, § 6) golpeia o Cristo, a maior invenção de São Paulo. O principal argumento do filósofo é de que aos valores da humanidade faltam vida e vontade; tais “[...] valores niilistas preponderam sob os nomes mais-sagrados”. O apóstolo tardio, ao criar o seu evangelho, assim como outros, “traduziram para sua própria crueza uma existência totalmente imersa em símbolos e incompreensibilidades” (Nietzsche, 2007, § 31). O resultado dessa empresa é que “com Paulo o sacerdote quis novamente chegar ao poder — ele tinha utilidade apenas para conceitos, ensinamentos, símbolos com que são tiranizadas as massas, são formados os rebanhos” (Nietzsche, 2007, § 42). Aqui Nietzsche faz uma importante distinção: a *vontade de potência* se contrapõe ao *sacerdote que quer poder*:

a vontade quer domínio, sim, e isso é sintoma de vida; o sacerdote quer domínio, sim, mas seu resultado foi a *décadence*, pois, ao contrário da vida, submeteu-a à pequenez da moral. O impulso à vida diz *sim*; o impulso ao sacerdócio diz *não*.

Deste modo, a palavra didática que nos chega, em seu uso hodierno, foi assumida como tradução da palavra grega *didaktikós*, ao que vimos, forjada no uso da literatura evangélica das comunidades cristãs iniciante, melhor, como poder moral de líderes desses grupos.

§ 7

Embora tenha havido um notável silêncio de boa parte dos filósofos em relação às questões próprias da educação, o século XX se destacou na produção de conhecimento do campo, mostrando-se produtivo e insistente na criação de vínculos entre filósofos e suas filosofias com a prática educacional. Essa conexão se evidencia, sobretudo, na incorporação da filosofia da educação como componente curricular essencial nos cursos voltados à formação de professores. Tal presença é notável tanto no quase extinto Curso Normal de nível médio, quanto nos cursos superiores de pedagogia.

Porém, quando examinamos as licenciaturas, surge um contraste marcante: a filosofia da educação parece ser um componente ausente. Esse fato é particularmente intrigante, uma vez que a filosofia da educação nos cursos de pedagogia denota a importância de se estabelecerem fundamentos sólidos para a compreensão do campo profissional da educação. Afinal, é amplamente reconhecido que o principal domínio de atuação dos educadores é, de fato, o espaço onde ocorre o ensino.

Esta discrepância levanta uma questão crucial: se as licenciaturas se destinam ao mesmo campo profissional que os de pedagogos, a falta de um estudo sistemático em filosofia da educação é surpreendente. Isso nos leva a questionar qual deve ser o papel deste segmento do conhecimento dentro da formação docente e como sua ausência pode afetar a qualidade e a profundidade da educação proporcionada. Que se diga, esse ponto não será explorado nesse texto.

Adicionalmente, a integração da filosofia na educação não é apenas uma questão acadêmica, mas também prática. Ela pode operar como encontros de pensamento crítico sobre os propósitos, métodos e objetivos da educação. Essa reflexão é rica para a constituição de uma prática pedagógica que não ignora as necessidades de uma sociedade capitalista como a nossa.

Além disso, a filosofia da educação oferece pode vir a ser a oferta analítica das concepções que circulam nos espaços educativos, em boa parte, tradicionais e de senso comum. Isso é particularmente relevante em um contexto em que posições extremistas tem ocupado o espaço público, suprimindo a legitimidades da diversidade cultural e econômica que ocupa a maior parte da sociedade brasileira. Ao problematizar a concretude do que acontece nas instituições de ensino, a filosofia pode ser aliada de um pensamento que enriqueça a comunidade pela liberdade da divergência.

Arquivo

Mal de Arquivo: “Não haveria certamente desejo de arquivo sem a finitude radical, sem a possibilidade de um esquecimento que não se limita ao recalque. Sobretudo, e eis aí o mais grave, além ou aquém deste simples limite que chamam finitude, não haveria mal de arquivo sem a ameaça desta pulsão de morte, de agressão ou de destruição” (Derrida, 2001, p. 32).

§ 8

Arquivo é ressonância da palavra grega *ἀρχή*, cujo sentido remete à começo ou origem; igualmente, significa *princípio*, como o que estabelece um fundamento ou regra para a continuidade. Ou seja, a palavra grega envolve a ideia de começo e de destino. Por sua semântica, arquivo pode responder ao desejo de origem e mantém a ideia de que dependemos de um começo absoluto, um suposto começo. Esse desejo pela origem absoluta requer, para a exposição de sua fantasia, um gesto que desconstrua sua pretensão de primazia. É o que Derrida tem como tarefa filosófica: demonstrar que o signo, uma escritura, um evento, nunca começa, pelo contrário, tudo é reprodução, um eterno começar pela segunda vez. O arquivo, nesse sentido, é deslocado da função de primazia, ou seja, deixa seu espaço primordial para operar como *différance*, como diferimento. Aliás, é esse gesto de *différance* que torna um arquivo legítimo, sagrado, ordenador.

Para analisar o princípio do arquivo, Derrida partirá de Freud, identificando nele o primeiro gesto desconstrutor quando o psicanalista trata de *Niederschrift* (inscrição ou remessa), *Verdrängung* (recalque), *Unterdrückung* (repressão). Assim como o dispositivo psíquico, todo arquivo implica o retorno do recalcado, como um espectro que, falando através de um legislador, faz a lei. Em Freud, há uma intromissão de um duplo, a anamnésia — como uma lembrança remota — e a hipomnésia, a lembrança advinda por auxílio das objetividades da vida. Esse impulso que traz a memória, por suas próprias razões inconscientes, recebe o golpe da materialidade do arquivo. Do mesmo modo, o objeto do arquivo hipomnésico cria *destinerrance* do espectro anamnésico.

Platão, no *Fedro*, conta a censura que Sócrates faz a Fedro por levar um arquivo com as notas do discurso que havia ouvido (Platão, 2011, § 228e). Para Sócrates, o erro do seu interlocutor é supor que o texto seja suporte da memória. Como Derrida afirma em *Trace archive, image et art*:

A pulsão do arquivo é um movimento irresistível não apenas para manter os traços, mas para dominar os traços, para interpretá-los. Desde que temos uma experiência, temos a experiência de um traço. Não posso reprimir o movimento de interpretar os traços, mantendo-os ou não, para, assim, constituir os vestígios em arquivos, e escolher o que quero escolher (Derrida, 2014, p. 129).

Na interpretação derridiana da pulsão de morte, o arquivo carrega o peso da destruição. A pulsão de morte freudiana é interpretada como uma pulsão de arquivo. Quando Freud se propõe a interpretar os vestígios, a dar-lhes um sentido que teriam perdido, acredita encontrá-los ou preservá-los, mas a operação que realiza no presente (*transferência*) contribui para destruí-los. A injunção freudiana à hipermnésia não se traduz em recordação, mas na produção de novas associações acompanhadas de hipomnésia ou

amnésia. A psicanálise não pode reviver o passado. Ele sempre permanecerá como uma questão de arquivo.

Como qualquer reprodução ou registo externo de uma experiência vivida como espontânea, viva, o arquivo falha estruturalmente. A memória concreta é substituída por um dispositivo adicional, que a queima antes mesmo de ser constituída. Como obra, o arquivo resiste ao arquivamento em si. Lugar datado, diferencial, irreduzível a qualquer corpus fixo, o arquivo carrega consigo uma onipotência virtual, qual seja, destruir a matéria original pelo poder de ler, interpretar, decifrar e analisar.

§ 10

Jacques Derrida introduz a noção de arquivo a partir da *pulsão de morte* freudiana. Esse impulso irreduzível e originário opera em silêncio. A *pulsão de morte* diz respeito a um impulso fundamental e inconsciente em direção à inércia, ao retorno ao estado inorgânico e à cessação das tensões de vida. Freud propôs essa ideia ao ouvir em clínica que determinados comportamentos que insistiam na recusa da busca por prazer. Deste modo, sua teoria original das pulsões desdobra-se em uma tensão não dialética entre vida-morte. Essa alternância de domínio de forças contraditórias explicavam a inconstância da busca pelo prazer, observando, nas repetições a emergência de estados internos. Para Freud, a pulsão de morte é observada na compulsão à repetição, nas palavras de Roudinesco (1998): “essa compulsão leva o sujeito a se colocar repetitivamente em situações dolorosas, réplicas de experiências antigas. [...] Freud reconheceu um caráter ‘demoníaco’ nessa compulsão à repetição”, ou seja, é estabelecido um gesto de fratura, melhor dizendo, *diabólico*, no sentido que separa, que divide.

Próximo das noções de força em Nietzsche (Marton, 2010), Freud sustenta que as pulsões atuam continuamente, uma tendendo à inércia, ou um suposto estado anterior, e outra criando laços de sentidos, como explica Laplanche e Pontalis: “A introdução por Freud da noção de pulsão de morte está relacionada com uma reflexão sobre o que há de mais fundamental em qualquer pulsão: o retorno a um estado anterior” (p. 415); “As últimas formulações de Freud [...] indicam que o princípio subjacente às pulsões de vida é um princípio de ligação”. Nas palavras de Freud (2018, ePub):

Após muito hesitar e oscilar, decidimos supor a existência de apenas dois instintos fundamentais, *Eros* e *instinto de destruição*. (Ainda se inclui dentro de *Eros* a oposição instinto de autoconservação-instinto de conservação da espécie, assim como a de amor do Eu-amor objetual.) A meta daquele é estabelecer unidades cada vez maiores e assim mantê-las, isto é, a ligação; a do segundo, ao contrário, é dissolver nexos e, assim, destruir as coisas.

Nos termos deste texto, a pulsão de morte é diabólica, pois é dissolvedora de nexos; a pulsão de vida é simbólica, pois cria nexos. Por sua ambiguidade, o arquivo opera simbolicamente, pois cria laços com um passado, mas é, igualmente, diabólico, pois rompe com sua origem. Na letra de Jacques Derrida: “O texto não é pensável na forma, originária ou modificada, da presença. O texto inconsciente já está tecido de traços puros, de diferenças em que se unem o sentido e a força, texto em parte alguma presente, constituído por arquivos que são sempre já transcrições. Estampas originárias. Tudo começa pela reprodução.” (Derrida, 2009, p. 311) A tensão entre memória e apagamento faz parte da meditação derridiana acerca do arquivo. Assim, o arquivo, em Derrida, não é apenas um

local de armazenamento e de matéria para a história, ele é um gesto de luta entre a memória e o esquecimento, a preservação e a destruição, imersos em um campo de força.

Différance

Margens da filosofia. O que se escreve *différance* será, portanto, o movimento de jogo que “produz”, por meio do que não é simplesmente uma atividade, estas diferenças, estes efeitos de diferença. Isto não significa que a *différance* que produz as diferenças seja anterior a elas, num presente simples e, em si, i modificado, indiferente. A *différance* é a “origem” não-plena, não-simples, a origem estruturada e *différente* da diferença. O nome de “origem”, portanto, já não lhe convém (Derrida, 1991, p. 43).

§ 11

Différance, neologismo cunhado por Derrida, opera no trabalho de estabelecer os limites do fonocentrismo, exercício feito na *Farmácia de Platão* (Derrida, 2005). A composição conceitual leva em conta, e procura desenvolver, o sentido de diferença (*différence*) e de diferimento (*differement*). A exata vocalização de *différance* e *différence* oculta a distinção gráfica. Prática comum na filosofia de Derrida, o neologismo funciona como crítica da predominância do *logos*, como som da razão, e *grama*, como escritura. Se *différance* possa ter algum significado, não será a fala capaz disso. A diferença escapa do som da voz. A isso Derrida chama de *logocentrismo*, ou seja, a inversão da tradição *logocêntrica* que, para ele, é *fonocêntrica*. Dado que a metafísica da presença, como expressão da filosofia desde os gregos, confere prioridade à fala como meio de expressão plena, a *différance* marca assim o limite do pensamento logofonocêntrico.

Esta compreensão do termo ganha contornos mais específicos à medida que a filosofia derridiana ganha leitores entusiasmados e críticos. De certo modo, podemos dizer que *différance* não é exatamente um conceito, nem mesmo uma palavra: é uma possibilidade, um movimento, uma produção de diferenças a fim de evitar as oposições clássicas da metafísica.

Embora torne possível a conceitualidade e a nomeabilidade, a *différance* não pode, portanto, ser transformada em significado, como um nome, termo ou conceito próprio. Se é o jogo da *différance* que opera nos sistemas de oposição (significante/significado, fala/escrita, presença/ausência, natureza/cultura, dentro/fora etc.), não se pode a ela atribuir uma força de significação, mas um gesto, um ato da *desconstrução*. Como afirma Santiago sobre a *desconstrução*:

Operação que consiste em denunciar num determinado texto (o da filosofia ocidental) aquilo que é valorizado e em nome de quê e, ao mesmo tempo, em desrecalcar o que foi estruturalmente dissimulado nesse texto (Santiago, 1976, p. 17).

Por não tomar partido no jogo da firmação/negação, muito menos resolvê-los dialeticamente, ou por qualquer tipo de composição “pacificadora” (Lebrun, 2006), a *différance* convoca o pensamento ao exercício aporético, inda mais no encontro entre fala e a escrita.

§ 12

Em um texto de uma palestra proferida por Jacques Derrida em 1968 na Société Française de Philosophie, sob o título *Différance*, o jovem filósofo demonstra, de forma irônica, os limites do discurso para assegurar o ente-presente ou o princípio de identidade, ambos clássicos da tradição filosófica. Dois movimentos estão implicados na *différance*: espaçamento e temporização. Em suas palavras:

Atenho-me aqui à palavra *feixe* por duas razões: por um lado, não se tratará, coisa que eu poderia igualmente ter feito, de descrever uma história, de lhe narrar as etapas, texto a texto, mostrando em cada caso qual a economia que pôde impor este desregramento gráfico; mas, ao invés, do *sistema geral dessa economia*. Por outro lado, a palavra *feixe* parece mais adequada a marcar a aproximação proposta com a estrutura de uma intrincação, de uma tessitura, de um cruzamento que deixaria repetir os diferentes fios e as diferentes linhas de sentido — ou de força — tal como estará pronto a enlaçar outros (Derrida, 1991, p. 34).

Essa palavra-feixe diz respeito ao ato de produção da diferença, no sentido de que o jogo que a *différance* engendra está para-além do que se costuma identificar como “diferente”, pois, nesse modo comum, diferente é uma oposição à identidade, tornando-se, de certo modo, uma operação negativa, pois define-se como não sendo seu oposto.

A *différance*, portanto, precede e escapa à conceitualidade plena, uma vez que, ao estabelecer a possibilidade de diferenças ou distinções discerníveis, é o que torna a conceitualidade possível. De outro modo, *différance* funciona para engendrar a possibilidade de nomeação, por não ser ou ter nome próprio. Como dito, *différence* e *différance* torna a letra muda, pois é do ato da *escritura*. Essa palestra de Derrida obriga-o ao exercício da imagem, pois a pronúncia é imprópria à exposição, imagem, nesse caso, apresentada por descrição. Nesse sentido, *différance* perturba o funcionamento estável da palavra que depende da voz. Dito de outro modo, a indecível auditabilidade do “a” da *différance* evoca a diferença irreduzível da escrita que está, como diz Derrida, secretamente sepultada na fala.

Se a *différance* tenta nomear – ainda que impossível – o jogo de forças que produzem ou mantêm as diferenças, se de alguma forma registra aqueles intervalos de espaçamento e temporalização que as estruturam e sustentam, ela não pode, portanto, ser reduzida a nenhuma das oposições clássicas que ela precede e torna possível.

A interpretação clássica ou metafísica da escrita, que a desconstrução repetidamente põe em causa, assume a referência última a uma presença ausente, fundando-se assim neste par de termos opostos. Longe de transcender o campo da escrita, como sua verdade secreta a ser decifrada pelo leitor-especialista, a *différance* participa de uma cadeia diferencial que, para Derrida, inclui rastreamento, suplemento, disseminação etc. Como observa Derrida, há uma cadeia de significação e de força, quando diz: “Não haveria força em geral sem a diferença entre as forças; e aqui a diferença de quantidade conta mais do que o conteúdo da quantidade” (Derrida, 1991, p. 49). Em outros termos, *différance* é sempre o traço de outros traços, por isso permanece para além da distinção entre inclusão e exclusão que ela torna possível.

Ensino, arquivo, *différance*

§ 13

Qual a chance de escrever com *ensino, arquivo, différance* compostos em uma única ideia, frase ou parágrafo, sem que descuidos sejam cometidos? Como lidar com os tantos nexos entre elas? Serão nexos que respeitam a inscrição conceitual de cada palavra? Será isso uma tarefa adequada?

§ 14

Em tempos de escola primária, pelos anos de 1970, a terminologia utilizada para descrever práticas de escrita mudou de “composição de texto” para “redação de texto” e a atual “produção textual”. Talvez a mudança tenha a ver com o que se valoriza na escrita de discentes. “Composição” parece ser um termo fantasmagórico, pois desaparecido da literatura educacional, mas ainda com força de produção aos seus praticantes: composição como arquivo.

As composições que eram sugeridas pela docência — instante hipomnésico ou anamnésico — eram exercício descritivos de eventos, supostamente vividos pelos discentes recém alfabetizados: “Minhas férias”, “Meu bairro”, “Meu cachorro”; ou de tendências elogiosas, como “Minha mãe” ou “Meu pai”, em datas festivas. A composição era, igualmente, descritiva:

Minhas férias foram com minha família.

Minhas férias foram na praia

Eu amei minhas férias.

Esse terceto funcionava como uma espécie de composição sem composição, pois juntava lacônicas descrições de discentes em alfabetização. De outro modo, eram composições que soavam como ajuntamentos lacônicos que devolviam à docência sua própria voz. E talvez fosse esse um ponto: a composição reunia a voz da docência. A qualidade do texto guardava certa equivalência entre a voz da docência e o texto das cartilhas. E como as cartilhas escolares tinham o projeto de tornar discentes capazes de criar um traço que equivale ao som que ele representa, a voz da docência ordenava o discurso que deveria ser grafado. A isso Derrida chama de *logocentrismo*, ou seja, tornar a letra o espelho da voz. Nesse caso, havia uma voz que ordenava a composição, e, em poucas vezes, era a voz de discentes. As experiências escolares mais remotas parecem criar um estilo de composição: o desenho da letra da voz da docência; ainda, o desenho da voz de si mesmo que será avaliada pela voz da docência. Idioletos fracassavam no ambiente discursivo escolar.

§ 15

A voz que ordena o discurso da docência é posta em arquivo, efetivado por forças instituais, intensa, sim, mas não, necessariamente, racional. O apagamento da cena da aula, quando arquivo, enfraquece o timbre da voz da docência. A timpanização derridiana

recoloca a alteridade acústica, preservando o *gramma* sonorizado pela “linguagem egocêntrica” (Vigotsky, 2001). O tempo começa a levantar a suspeita se isso ou aquilo foi dito, ou se a voz produziu dispersões de afetos. “O enigma da voz é rico e profundo por tudo a que ele parece responder aqui”, escreve Derrida (1994, p. 22). A dificuldade apontada por Husserl, “como uma dificuldade de sistema ou uma contradição” (idem), leva Derrida a suspeitar da descrição fenomenológica dessa simulação, “cuja estrutura é de uma infinita complexidade, como uma ilusão, um fantasma ou uma alucinação” (Idem).

§ 16

Onde começa e como termina um corpo docente, proferido, inicialmente, como uma conferência, é aberto com a afirmação: “Aqui, por exemplo, não é um lugar indiferente (*indifférent*)” (Derrida, 1990, p. 112). Afirmação que golpeia nas pretensões, públicas ou privadas, de que há algo no ensino — no caso, no ensino de filosofia — que não esteja marcado por uma posição teórica, política ou pedagógica. Uma reforma educacional, como a que estava em questão, carrega posições indiferentes à movimentos ideológicos, nacionais e/ou internacionais. Se não se pode dizer que a Universidade, ou mesmo a ciência, tenha neutralidade de interesses, ou como erroneamente é, às vezes, chamada, de conhecimento “desinteressado”, estabelecer uma posição da palestra, e seu palestrante, e da audiência, com seus ouvintes, é reconhecer os limites críticos de uma determinada posição acerca do ensino.

Por outro lado, se o espaço-tempo da conferência, ou de uma aula, não é *indifférent*, por certo afirma-se uma posição de *différence*. Mas esse gesto diferencial extravasa fronteiras, rompe limites, ao colocar-se, no caso de Derrida, o início de um gesto de *différance*. Não sem razão, pois o ensino é, por excelência, o exercício da voz. Ainda, “O que é mais público, em princípio, e mais demonstrável que um ensino?” (Derrida, 1990, p. 110). A força fonocêntrica da apresentação pública do conhecimento tem suas consequências, impulsionada pela própria noção de professor. O bom *dōcēo* (ensinar, instruir, informar, mostrar, contar) é aquele que adjetiva seu ensino como acessível ou facilitado, que em latim se diz *dōcīlis* (facilmente ensinável, dócil). Essa aproximação entre a docilidade e a facilidade do ensino não é aleatório. Parece-nos que a docência guarda a expectativa de que sua audiência seja dócil, receptora da voz e, se bem instruída, devolva a voz da docência em forma de texto.

Derrida, em *A universidade sem condição* — texto apresentado, inicialmente, em uma conferência proferida em 1998 e posteriormente desenvolvida e expandida para a publicação — desconstrói a palavra *professor*, que em latim carrega a noção de professor, deslocando-a para uma dimensão ética, ao afirmar: “professar ou ser professor era sem dúvida produzir e ensinar um saber, ao mesmo tempo se professando, ou seja, prometendo assumir uma responsabilidade que não se esgota no ato de saber ou ensinar” (Derrida, 2003, p. 44).

A tensão entre a expectativa de encontrar audiência com docilidade e a responsabilidade ética do compromisso com o saber cria o jogo duplo do sentido do ensino. Nesse caso, a voz que é colocada no centro do ensino é, igualmente, deslocada para uma performatividade ética, ao saber que o ensino é sempre um adiamento, um ato de diferir, incontrolável para a docência.

Com isso, cabe a afirmação feita, mais adiante, em *Onde começa e como termina um corpo docente*: o local do ensino nada é indiferente, as diferenças emergem ao escapar das

expectativas da docência e da discência, ao que leva a concluir que “não há lugar neutro ou natural no ensino” (Derrida, 1990, p. 114). A força do diferimento do ensino tem sua força pulsional no arquivo, que guarda e destrói a voz da docência. Diferenças e indiferenças tensionam o arquivo, operando nos registros, sejam das notas, do áudio ou vídeo, que, mesmo recuperado ao estilo de Fedro, haverá o *phármakon* da lembrança e do recalque.

Isso faz do ensino um dos fenômenos sociais mais complexos. Sua natureza efêmera e sua percepção subjetiva transcendem quaisquer esforços, sejam eles públicos ou privados. Um corpo que performa uma profissão pública e que, por um lado, realiza atos declarativos sob a ética do compromisso com suas próprias declarações e, por outro, converge sua prática à sua voz, pode criar um gesto de *différance* ao disseminar sentidos de arquivo, transcendendo a noção de centro ao reconhecer que o corpo docente, individual ou coletivo, e corpo discente ou audiência, não ocupam um espaço neutro. A prática educativa, em uma configuração tradicional, opera segundo um método acroamático [*akroamatisch*] (Nietzsche, 2012, p. 146). O estabelecimento da *différance* implica que a docência, por si só, não se qualifica nem exerce domínio simplesmente pela posição institucional: sua potência e autoridade emergem na exposição do conteúdo e do seu próprio corpo, dos limites próprios e da audiência. Esse gesto de arquivo, um mal de arquivo, faz bem ao ensino.

§ 17

O ensino e sua instituição nacional não são ocorrências naturais: são construídas e têm uma história definida, ligadas a decisões específicas e à organização do corpo social e do Estado. Esta armação está entrelaçada com a noção de arquivo, cujo desejo só existe devido à inevitabilidade da finitude e à possibilidade do esquecimento, que vai além do mero recalque. Além disso, o mal de arquivo emerge não apenas desta finitude, mas também da ameaça latente de instintos que sugerem uma agressão ou destruição iminente. Em tal contexto, o conceito de *différance* se revela oportuno: ele não antecede as diferenças que produz, nem existe num presente simples e imutável, mas é um movimento de jogo que gera diferenças, sendo disseminado de uma “origem”, que não é plena nem simples, mas estruturada e diferida.

Referências

ARISTOTLE. **Metaphysics**, Volume I: Books 1-9. Translated by Hugh Tredennick. Loeb Classical Library 271. Cambridge, MA: Harvard University Press, 1933.

BASS, Alan. Translator’s Introduction. In: BASS, Alan. **Writing and Difference**. Translated, with an introduction and additional notes, by Alan Bass. London and New York: Taylor & Francis e-Library, 2005.

CORAZZA, Sandra Mara. Didática-artista da tradução: transcrições. **Mutatis Mutandis: Revista Latinoamericana de Traducción**, v. 6, n. 1, p. 185-200, 2013.

DERRIDA, Jacques. **A escritura e a diferença**. Tradução de Maria Beatriz Marques Nizza da Silva, Pedro Leite Lopes e Pérola de Carvalho. São Paulo: Perspectiva, 2009.

DERRIDA, Jacques. **A farmácia de Platão**. São Paulo: Iluminuras, 2005. ePub.

DERRIDA, Jacques. **A Universidade sem condição**. Tradução de Evando Nascimento. São Paulo: Estação Liberdade, 2003.

DERRIDA, Jacques. **Du droit à la philosophie**. 1ª ed. Paris: Galilée, 1990.

DERRIDA, Jacques. **Mal de arquivo**: uma impressão freudiana. Tradução de Claudia de Moraes Rego. Rio de Janeiro: Relume Dumará, 2001.

DERRIDA, Jacques. **Margens da filosofia**. Tradução de Joaquim Torres Costa, Antônio M. Magalhães. Campinas: Papirus, 1991.

DERRIDA, Jacques. **Trace et archive, image et art**. Bry-sur-Marne: Institut National de l'Audiovisuel, 2014.

DERRIDA, Jacques. Traduction et Introduction. In: HUSSERL, Edmund. **L'origine de la géométrie**. Paris: Presses Universitaires de France, 2009.

DERRIDA, Jacques. **Writing and Difference**. Translated, with an introduction and additional notes, by Alan Bass. London and New York: Taylor & Francis e-Library, 2005.

DROSDOWSKI, Günther. **Duden**. Deutsches Universalwörterbuch A-Z. Mannheim: Dudenverlag, 1996.

FREUD, Sigmund. Compêndio de Psicanálise. In: FREUD, Sigmund. **Moisés e o monoteísmo**. Compêndio de Psicanálise e outros textos. Tradução de Paulo César de Souza. São Paulo: Cia. das Letras, 2018.

GRISONI, Dominique. **Politiques de la philosophie**. Paris: Éditions Grasset & Fasquelle, 1976. ePub.

HOUAISS, Antonio. **Dicionário Houaiss da língua portuguesa**. São Paulo: Objetiva, 2009. ePub.

LEBRUN, Gérard. A dialética pacificadora. In: MOURA, Carlos Alberto Ribeiro de; CACCIOLA, Maria Lúcia M. O.; KAWANO, Marta (orgs.). **A filosofia e sua história**. São Paulo: Cosac Naify, 2006.

LITTRÉ, Émile. **Dictionnaire de la langue française**. Paris: Jean-Jacques Pauvert/Gallimard/Hachette, 1957.

MARTON, Scarlett. **Nietzsche**: das forças cósmicas aos valores humanos. 3ª ed. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2010.

NIETZSCHE, Friedrich. **Escritos sobre educação**. Tradução de Noéli Correia de Melo Sobrinho. Rio de Janeiro: PUC-Rio; São Paulo: Ed. Loyola, 2012.

NIETZSCHE, Friedrich. **Genealogia da moral**. Tradução de Paulo César de Souza. São Paulo: Cia. das Letras, 1998. ePub.

NIETZSCHE, Friedrich. **O anticristo**. São Paulo: Cia. das Letras, 2007. ePub.

PLATÃO. **A República**. Tradução de Maria Helena da Rocha Pereira. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 1998.

PLATÃO. **Φαίδρος = Fedro**. Tradução de Carlos Alberto Nunes. Belém: Ed. UFPA, 2011.

ROUDINESCO, Elisabeth; PLON, Michel. **Dicionário de Psicanálise**. Tradução de Vera Ribeiro. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor Ltda, 1998. ePub.

SANTIAGO, Silviano. **Glossário de Derrida**. Rio de Janeiro, F. Alves, 1976.

STEVENSON, Angus. **Oxford Dictionary of English**. Oxford: Oxford University Press, 2010.

VIGOTSKY, Lev S. **A construção do pensamento e da linguagem**. Tradução de Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

WORTHAM, Simon Morgan. **The Derrida Dictionary**. New York: Continuum International Publishing Group, 2010.

ENSINAR E APRENDER: O QUE O ARQUIVO NOS DIZ?

Nelilsa Rabelo de Oliveira

Fabiane Olegário

O presente texto trata de um recorte da pesquisa arquivística que vem sendo desenvolvida no Mestrado do Programa de Pós-Graduação em Ensino (PPGEnsino) da Universidade do Vale do Taquari - Univates. A investigação está vinculada ao Grupo de Pesquisa Currículo, Espaço, Movimento (CEM/CNPq/Univates) e ao Grupo de Trabalho 02: Arquivo, docência e criação. A pesquisa parte do conceito de arquivo cunhado por Michel Foucault (2022) e tem como objetivo investigar como os enunciados sobre ensino-aprendizagem (com hífen) e ensino e aprendizagem (separados pelo aditivo e) são apresentados em periódicos vinculados à Área de Ensino da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), no período de 2011 a 2021, sendo os dez primeiros anos de criação da área.

De início, antes de adentrar no arquivo como procedimento deste estudo, é necessário reportar-se ao Projeto “A produção discursiva da área de conhecimento em Ensino: o que o arquivo nos diz? (Munhoz, 2021), visto que esta investigação está atrelada a esse projeto. O objetivo geral do projeto é investigar, por meio de procedimentos arquivísticos, as discursividades produzidas nos escopos dos periódicos da área de conhecimento em Ensino, da CAPES, pois representam uma materialidade discursiva acerca da área de Ensino no Brasil.

Arquivo vivo

É importante ressaltar que o arquivo do qual vamos tratar na pesquisa não remete tão somente ao entendimento do senso comum, como algo físico ou virtual, ou que faz a guarda organizada de material documental e o preserva para que seja consultado em um dado momento. Segundo Olegário e Corazza (2018, p. 250), “de modo simplista e corriqueiro, o arquivo pode ser compreendido como um local de armazenamento de documentos fotografias, cartas, registros oficiais - cujo objetivo é conservar uma memória passada, e que pode, no presente, ser acessada pelos sujeitos”. Ao contrário desta ideia, podemos compreender o arquivo como uma matéria viva, a partir de uma abordagem teórica e metodológica. Com enfoque no discurso, na perspectiva foucaultiana, entendemos o arquivo como

[...] a lei do que pode ser dito, o sistema que rege o aparecimento dos enunciados como acontecimentos singulares. Mas o arquivo é, também, o que faz com que todas as coisas ditas não se acumulem indefinidamente em uma massa amorfa, não se inscrevam, tampouco, em uma linearidade sem ruptura e não desapareçam ao simples acaso de acidentes externos, mas que se agrupem em figuras distintas, se componham umas com as outras segundo relações múltiplas, se mantenham ou se esfumem segundo as regularidades específicas (Foucault, 2022, p. 158).

Dito de outro modo, o arquivo é um procedimento que possibilita definir os enunciados a serem delimitados em um espaço de tempo, o que permite acessar múltiplos acontecimentos regulares ou irregulares. Por essa razão, o arquivo permite a organização,

o agrupamento e a seleção de enunciados que constituem um domínio materializado dos discursos produzidos, possibilitando o surgimento de outros discursos.

Em outra definição, Foucault (2014, p. 52) nos apresenta o arquivo “como uma espécie de grande prática dos discursos, prática que tem suas regras, suas condições, seu funcionamento”. A partir disso, pode-se afirmar que a pesquisa arquivística permite ao pesquisador analisar, delimitar, sistematizar e reordenar problematizações visíveis no discurso em um determinado momento, de modo que suas regras sejam traçadas por meio de uma operação arquivística.

É importante destacar que uma pesquisa arquivística requer do pesquisador o cuidado de não interpretar o que o arquivo diz, ou seja, sua abordagem não é interpretativa no sentido da hermenêutica⁴. Por esse motivo, cabe ao pesquisador

[...] enveredar pelo arquivo sem realizar interpretação dos textos selecionados, sem vasculhar por detrás ou além deles em busca de um sentido latente ou perdido, enfim, sem tentar legitimá-los ou os invalidar. Isso porque a peleja analítica não se esgota nos documentos, embora deles não prescindia. Em outra direção, atua-se com o objetivo de mapear a concretude da superfície dos ditos/vistos como enunciados que foram passíveis de registro, mapeando suas conexões estratégicas, suas emergências, suas discontinuidades e seus tempos de duração (Aquino; Val, 2018, p. 7).

Por meio do arquivo constituído, os enunciados se consolidam e fazem parte de um determinado intervalo ou domínio das coisas ditas, em um período de tempo que os aproxima. Assim, o enunciado, em sua singularidade, é “uma função que cruza um domínio de estruturas e de unidades possíveis e que faz com que apareçam, com conteúdos concretos, no tempo e no espaço” (Foucault, 2022, p. 105).

O enunciado também pode ser entendido em “seu modo de ser singular (nem inteiramente linguístico, nem exclusivamente material)” (Foucault, 2022, p. 104), mas como elementos que transcendem a estrutura linguística e carregam uma multiplicidade de sentidos. Essa fusão de elementos cria um campo de significação complexo e dinâmico, que vai além da mera comunicação literal, visto que

[...] descrever um enunciado [...] é dar conta dessas especificidades, é apreendê-lo como acontecimento, como algo que irrompe num certo tempo, num certo lugar. O que permitirá situar um emaranhado de enunciados numa certa organização é justamente o fato de eles pertencerem a uma certa formação discursiva (Fischer, 2001, p. 202).

Nesse sentido, Foucault (2022) nos leva a entender a formação discursiva como um conjunto de enunciados que compartilha regularidades e estabelece uma ordem, correlações, posições, funcionamentos e transformações. Desse modo, um depende do outro, pois a formação discursiva é o sistema enunciativo. “Um enunciado pertence a uma formação discursiva, como uma frase pertence a um texto, e uma proposição a um conjunto dedutivo” (Foucault, 2022, p. 142).

Segundo Castro (2016, p. 136), “a análise arqueológica dos enunciados não os remete a uma instância fundadora, mas apenas a outros enunciados, para mostrar suas correlações, suas exclusões”. Essa análise permite compreender com quais relações, correlações esses enunciados se aproximam, se conectam e se transformam ao longo do tempo.

⁴ Termo originalmente teológico, designando a metodologia própria à interpretação da Bíblia: interpretação ou exegese dos textos antigos, especialmente dos textos bíblicos (Japiassú; Marcondes, 2006, p. 130).

Aquino (2020) propõe uma perspectiva analítica do arquivo, com base em três planos (eixos ou estratos), a serem desenvolvidos mediante o trabalho com o arquivo: o temático, o teórico-metodológico e o empírico. Esses planos são “articulados, cujas fronteiras são meramente fictícias, já que eles são inexoravelmente interdependentes” (Aquino, 2020, p. 346). Nessa direção, a pesquisa em andamento apreendeu esses três planos e os tratou como: arquivamento temático, arquivamento teórico-metodológico e arquivamento empírico. Sobre esses arquivamentos, segue uma breve introdução.

No **arquivamento teórico-metodológico**, são apresentados os estudiosos e seus aportes teóricos norteadores, para dar embasamento aos estudos acerca das problematizações apresentadas na pesquisa, “quando a teorização é empregada majoritariamente na análise do material e, por extensão, nos encaminhamentos do estudo” (Aquino; Val, 2018, p. 63). Tal arquivamento possibilita um diálogo em convergência com a temática proposta e os achados elencados no arquivamento temático.

O **arquivamento temático** é realizado no início do processo de elaboração de um arquivo. Nesse momento, são produzidos os primeiros arquivamentos em torno dos discursos de uma determinada problemática. É nesse plano que são feitos o levantamento de dados; a definição de um marco temporal, a fim de situar o leitor; os rastreios na materialidade a ser pesquisada. É nessa conjuntura que as categorias emergem.

O **arquivamento empírico** trata-se de uma versão criada a partir do arquivamento temático, pois ele propõe mostrar de forma organizada a problemática existente nas regularidades e discontinuidades das práticas discursivas, dando visibilidade aos discursos. Esse arquivamento também pode ser entendido como o procedimento de arquivização.

Recortes teóricos-metodológicos acerca do ensinar e do aprender

Reporta-se ao segundo plano proposto por Aquino (2020), denominado arquivamento teórico-metodológico, já mencionado no desdobramento do arquivo. Nesse sentido, procurou-se contemplar discussões acerca do aprender e do ensinar com estudiosos e conceitos que dialogam na mesma direção, permitindo fazer o cruzamento de suas ideias com o arquivamento temático.

Não é exagero pontuar que, desde os filósofos da Grécia Antiga, discute-se o aprender e o ensinar. Essa constatação é evidenciada em Platão, na obra *A República* (1973), pois, na educação, é possível encontrar a concepção platônica do aprender como reconhecimento, baseada na premissa de que o conhecimento é uma função da alma racional, ou seja, o reconhecimento do mundo existente e a sua retomada são um caminho determinante. Desde então, o aprender e o ensinar vêm sendo constantemente abordados, a partir de diferentes pontos de vista.

Todavia, teme-se que a obsessão pela teoria “ideal” acerca do ensinar e do aprender no âmbito da escola possa anular outras possibilidades de entendimento acerca de tais conceitos, a ponto de engessá-los. Nas políticas públicas educacionais vigentes, entre as quais, na Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2017), são perceptíveis os interesses políticos em termos de controle do que se ensina e do que se aprende, visto que, segundo Corazza “não há como desvincular a Base da política social e educacional mais ampla” (2016, p. 8).

Nessa conjuntura, através de uma crítica-clínica, Corazza (2016) convida-nos a olhar de outra maneira para a BNCC e a refletir sobre o ofício do professor, ao destacar a

necessidade de movimentos crítico-clínicos, tendo como ponto de partida “os enigmáticos deslocamentos e rearranjos, pelos quais passam o país, o mundo, o capital, o trabalho, as relações, a educação – e nós, professores, no meio desses movimentos” (Corazza, 2016, p. 2).

Ao mencionar “enigmáticos deslocamentos e rearranjos”, a autora sugere uma abordagem reflexiva acerca das transformações, por vezes desconcertantes, que afetam não apenas a educação, como também as estruturas sociais e econômicas. Nesse contexto, poderíamos questionar: Como fica a condição dos professores, enquanto aqueles que ensinam em meio a esses movimentos preconizados pela BNCC? Nesse sentido, a autora explica que,

[...] mesmo que seja afirmado pelo MEC que a Base não é um Currículo Nacional – mas um referencial para a produção de currículos, como um documento de gestão pública, que fará a gestão dos currículos nas Redes –, pensamos como a Base será significada e usada por nós, educadores? A favor das conquistas que fizemos em todos esses anos? Para o seu retrocesso, raiva atávica ao novo, ou retorno fascista aos neo-arcaísmos? De modo a penalizar ainda mais os já penalizados? Como um trampolim, para saltarmos sobre os interesses hegemônicos? Funcionará para que possamos nos reapropriar das duas maiores responsabilidades éticas de nossa profissão: curricularizar e didatizar, criadoramente? Ou deixaremos que sempre outros – por mais competentes e preparados que sejam – façam o que seria unicamente da alçada de nossa especificidade profissional? (Corazza, 2016, p. 7).

Para dialogar com essa questão, Corazza (2016) argumenta que o papel da BNCC na educação brasileira remete à metáfora do trampolim, para refletir sobre as possibilidades de uso, que podem resultar em desdobramentos de forma positiva ou negativa, no que tange aos processos de ensino. Positivamente, quando implementada a favor das conquistas da educação brasileira; negativamente, ao promover o retrocesso, colaborando com a penalização dos menos favorecidos com a homogeneização proposta para a educação.

Diante do exposto, percebe-se uma corporificação dos processos educativos em ascensão, pois neles há um deslocamento do foco no ensino para a aprendizagem. A própria BNCC, como instrumento regulatório, contribui para essa corporificação, ao enfatizar os objetivos de aprendizagem e negligenciar objetivos específicos de ensino. Além disso, é possível perceber que o documento enfatiza os resultados de aprendizagem, uma vez que invisibiliza os objetivos de ensino necessários para a efetivação desses resultados esperados. Corazza (2016, p. 9) pondera essa negligência, ao questionar:

Por que os “Objetivos” são somente “de Aprendizagem” [...] Por que a Base não formula “Objetivos de Ensino”? Os campos de Didática e Formação de Professores já não têm acúmulo suficiente para proceder a este dobramento, que enfoque o que os professores fazem, criadoramente, quando ensinam?

A autora menciona, além da ausência dos objetivos de ensino, a ausência dos direitos de ensino e da docência. “Por que os “Direitos” são, apenas, “de Aprendizagem e de Desenvolvimento”? Por que não existem “Direitos de Ensino” ou “Direitos de Docência”? Como, por exemplo, o Direito à Tradução e à Transcrição?” (Corazza, 2016, p. 9). Esses argumentos são voltados para a defesa do professor e da sua autonomia, para criar suas metodologias e estratégias de ensino.

Nesse sentido, Corazza (2016) nos leva a pensar no ensino frente a esse conjunto composto pela Base Nacional Comum e Curricular (BNCC, 2017), que requer nossa atenção, visto que o documento está atrelado a um determinado ponto de vista, que abarca

implicações epistemológicas, sociais, políticas e subjetivas. Lidar com este conjunto, que consiste nesse quadrilátero - Base - Nacional - Comum - Curricular, nos faz caminhar em torno desses eixos norteadores, produzindo uma determinada realidade educacional, não outra, gerando determinados efeitos nos processos de ensino e aprendizagem. Nesse sentido, a autora questiona:

Não seria o caso de agora, outra vez, diante da Base Nacional Comum Curricular, retomar, verter e reverter as lutas que somente a nós compete, nos campos do currículo e da didática, para assegurar a cada professor o caráter autoral de sua profissão e a liberdade criadora de suas palavras livres? Para isso, talvez, necessitemos, entre outras reinvenções – como as das formas de luta e do exercício do poder institucional –, de dispositivos favoráveis, que transformem as falhas da democracia, que ajudamos a criar, em lugares de auto interrogação e de problematizações (Corazza, 2016, p. 2).

A questão apontada por Corazza (2016) atenta para como lutar pela liberdade criadora dos professores, considerando a Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2017). Por essa razão, ela propõe que os docentes pensem essa base “como abertura democrática para a formulação de novos problemas antes do que soluções” (Corazza, 2016, p. 9). Essas questões apontadas pela autora implicam a necessidade de repensar o ofício do professor e os processos de ensino.

Quanto a essa perspectiva, Biesta (2020, p. 22) propõe “uma tentativa de recuperação do ensino, numa era de aprendizagem, e uma redescoberta do significado e da importância do ensino e do professor”. Em suas explorações, o autor nos convida a repensar a prática docente, mudando a abordagem excessiva na aprendizagem, para buscar libertar o ensino da aprendizagem, com o objetivo de fortalecer o ensino como processo que oportuniza abrir outras possibilidades existenciais para os estudantes, o que justifica a necessidade de direcionar o nosso olhar no sentido de problematizar os discursos e as práticas acerca da aprendizagem.

Biesta (2020) afirma que a linguagem da educação vem sendo substituída pela linguagem da aprendizagem. Segundo o autor, algo se perdeu nesta mudança de foco, visto que essa ideologia da lógica da aprendizagem transformou o professor, que era o “sábio-no-palco” em um “guia-que-anda-junto” (Biesta, 2020, p. 22).

A linguagem da aprendizagem, muitas vezes, coloca o aluno no centro do processo educativo, o que dificulta o entendimento quanto ao espaço da sala de aula, como lugar do ofício do professor. O ensino não trata apenas de transmitir informações, mas de criar um estado de diálogo e interação entre professor e o estudante, no qual ambos se engajam na construção do conhecimento.

É nesse processo que o “[...] ensino se preocupa em abrir possibilidades existenciais para os estudantes, ou seja, possibilidades em e através das quais os estudantes possam explorar o que pode significar existir como sujeito no e com o mundo” (Biesta, 2020, p. 25). O autor esclarece que “existir como sujeito significa, na verdade, estar num constante “estado de diálogo” com o que e quem é o outro” (Biesta, 2020, p. 25). Esse “estado de diálogo” não se reporta a uma conversa, mas, sim, a uma forma existencial.

Essa possibilidade existencial do sujeito, segundo Biesta (2020), permite criar oportunidades para explorar uma abordagem que nos transcende, isto é, “[...] sejamos nós o próprio ‘evento’ que nos abre a possibilidades de existir como sujeitos”. Desse modo, leva-os a refletir sobre si como sujeito e suas conexões com o outro e com o mundo; “[...] o nosso ser sujeito não é constituído de dentro para fora, ou seja, das nossas intenções e

desejos, mas está intimamente ligado a como interagimos com e respondemos a o que e quem é o outro” (Biesta, 2020, p. 25).

Desse modo, o autor propõe a redescoberta do ensino por meio do estado de diálogo. Quanto à relação entre o existir do sujeito e o ensino, o autor comenta que, “quando começamos a pensar em nossa existência como sujeitos, o ensino começa a ganhar um novo significado” (Biesta, 2020, p. 25), destacando a relação fundamental entre a consciência de si como sujeito e o verdadeiro significado do ensino, ou seja, quando reconhecemos nossa própria subjetividade, o processo de ensino se torna mais do que simplesmente transmitir conhecimento.

Biesta (2020) nos ajuda a pensar de outra forma o ensino. À medida que transcende a visão instrumentalizada contemporânea, convida a repensar a finalidade do ensino e a valorizar a formação de sujeitos, capazes de habitar o mundo de forma a reconhecer seu lugar como parte dele. Segundo o autor, “o ensino é importante, não para a produção efetiva de resultado de aprendizagem, mas para a nossa existência como sujeitos adultos, no mundo, mas não no centro dele” (Biesta, 2020, p. 191).

Nesse sentido, cabe ao professor oportunizar condições e problematizações para que os alunos assumam a postura de estudante. Nesse processo, o ensino transcende a reprodução de conhecimento. Sendo assim, Larrosa conclui: “o estudo requer, também, atenção, humildade, repetição, paciência, certa obediência inclusive, um certo deixar-se mandar pela matéria mesma de estudo. Um dos verbos que melhor corresponde ao estudo é “entregar-se” (Larrosa, 2019, p. 158).

Nesse panorama, Larrosa (2019) defende a sala de aula e a define como um espaço de instrução e de estudo, onde o professor se converte em professor e o estudante se converte em estudante, o que reforça a crença de que a universidade é um local de estudo, enquanto o aprender pode acontecer em qualquer outro lugar.

Em Larrosa e Rechia, no livro *P de Professor, no Verbo Aprender*, a palavra se apresenta de forma tachada, pois “não é a palavra “aprendizagem” em si que me incomoda, mas o modo como a ideologia da aprendizagem, com toda sua carga individualista, psicológica e cognitiva, colonizou os discursos e as práticas educativas” (Larrosa; Rechia, 2019, p. 55), passando a abranger a compreensão do ensino e do ofício do professor.

Ao considerar a ideologia da aprendizagem, somos desafiados a refletir sobre as implicações que ela pode ter na prática educacional, o que nos leva a questionar se nossas concepções e práticas pedagógicas estão alinhadas com nossos valores e princípios educacionais ou se estamos vivenciando uma subserviência às ideias preconcebidas de aprendizagem, que tem como objetivo limitar o potencial de nossos alunos, restringindo-os aos resultados dos objetivos de aprendizagem.

Não precisa ser muito perspicaz para perceber a relação do aprender a aprender com a produção de um profissional (de um sujeito) flexível, multiuso, multifuncional, adaptável, intercambiável e, dessa maneira, completamente descaracterizado, esvaziado, dessubjetivado, supérfluo, condenado à obsolescência e, por assim dizer, a uma aprendizagem sem fim, à reciclagem permanente (Larrosa; Rechia, 2019, p. 56).

Os autores levantam uma crítica perspicaz à ênfase no “aprender a aprender”. Em outras palavras, em vez de formar indivíduos autônomos e críticos, a lógica do “aprender a aprender” pode criar trabalhadores descartáveis, obrigados a se reciclar constantemente

para acompanhar as mudanças do mercado, sem nunca desenvolver um senso de identidade profissional sólido.

Nesse viés, sobre o ofício do professor, Larrosa é incisivo ao afirmar que “a obrigação do professor é transformar os alunos em estudantes, isto é, fazer com que passem da condição institucional e posicional de alunos à condição existencial e pedagógica de estudante” (Larrosa; Rechia, 2019, p. 32). Tal afirmação é um lembrete da importância do trabalho do professor na formação do sujeito, pois seu ofício não se limita a transmitir conhecimento, mas tem a responsabilidade de transformar os alunos em estudantes.

E, por fim, de acordo com Larrosa e sua prática pedagógica, o ofício docente requer um(a) professor(a) capaz de resgatar seus alunos e propor-lhes a condição de estudantes, visto que o seu ofício “consiste em ler e dar a ler e, quiçá, com sorte, em dar a pensar” (Larrosa; Rechia, 2019, p. 57). O professor vai além de um transmissor de informações, ele desafia o estudante a pensar criticamente, a questionar o senso comum e a buscar suas próprias respostas. Essa forma de pensar o trabalho docente nos possibilita repensar a soberania da linguagem da aprendizagem e as estratégias de enfraquecimento do ensino, tendo como consequência a desvalorização do ofício docente.

Os achados da pesquisa

Com foco de investigação, o estudo partiu da materialidade do arquivo empírico dos Escopos das Revistas dos Cursos de Pós-graduação, visto que “um mesmo arquivo possibilita, portanto, várias configurações, a depender dos problemas e das grades de leitura do pesquisador que o toma” (Aquino; Val, 2018, p. 46). O arquivo teve como campo inicial de pesquisa, o Portal Sucupira. Nele constam 181 Programas de mestrado e doutorado, distribuídos em acadêmicos e profissionais.

A pesquisa tomou o arquivo como materialidade empírica de análise; porém, foi necessário realizar outros rastreamentos no Portal Sucupira, pois poderia ter havido mudanças desde os rastreamentos realizados em 2023, pelo grupo de trabalho responsável pelo Projeto (pesquisadores e bolsistas) do GT2.

Para a atualização desses dados, foi necessário refazer o caminho já percorrido, ou seja, primeiramente foi acessada a Plataforma Sucupira, no endereço <https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/>, no item “Cursos Avaliados e Reconhecidos”, e, posteriormente, no menu “Área de Avaliação”. Nesse item, a Plataforma disponibiliza uma planilha com os dados dos cursos de pós-graduação, vinculados à Área de Conhecimento em Ensino.

Importante mencionar que nesse documento, a pesquisa constatou uma pequena mudança, pois houve a inserção do programa, Ensino de Ciências e Matemática - DP em Rede - REDECIM da Universidade Federal de Roraima, do tipo doutorado profissional; porém, consta com o *status* de projeto. Essa informação foi acessada no dia 10 de março de 2024. Desse modo, o total de programas avaliados e reconhecidos no Portal Sucupira é 182, subdivididos em 89 acadêmicos e 93 profissionais.

Nesse movimento analítico exploratório, o arquivo a ser escrutinado exige do pesquisador “[...] deambular, sempre atento ao que se passa ao redor das coisas ditas/ vistas” (Aquino; Val, 2018, p. 49). Desse modo, o arquivo deve ser minuciosamente consultado e analisado para a seleção do que será contemplado.

O processo inicia-se com o manuseio de um amplo conjunto de documentos e, em seguida, de classificações dos enunciados, a fim de que seja possível isolar peças-chave e elementos adjacentes, com vistas à proposição de um mapa dos discursos que foram possíveis em uma dada época e em um local específico (Aquino; Val, 2018, p. 49).

Na perspectiva arquivística, não se contempla a interpretação dos discursos, mas trata-se de “mapear a concretude da superfície dos ditos/vistos como enunciados que foram passíveis de registros, mapeando suas conexões estratégicas, suas emergências, suas descontinuidades e seus tempos de duração” (Aquino; Val, 2018, p. 43).

Desse modo, o segundo procedimento proposto foi desenvolver o arquivamento temático, que visou investigar as fontes documentais das produções, ou seja, debruçar-se nas multiplicidades de fontes dos escopos desses periódicos, para identificar pontos de convergência e de divergência entre as diferentes perspectivas e selecionar os dados a serem coletados com o propósito de construir uma nova versão de arquivo.

O rastreamento iniciou no arquivo dos escopos das Revistas Acadêmicas/Periódicos dos Programas de Pós-Graduação em Ensino (PPGE), dentro do marco temporal dos dez primeiros anos de criação da área de Ensino, que compreende o período entre 2011 e 2021. O estudo utilizou o filtro nos cursos de mestrado e no doutorado acadêmico, pois, nesse momento, a pesquisa não tem interesse em estudar os cursos de doutorado e de mestrado profissional, visto que se trata de um projeto de mestrado acadêmico.

Ao filtrar o arquivo, tivemos um total de 89 programas; porém, desse universo, 33 não apresentam escopo, enquanto 11 deles estão sem indicativo de acesso ao *site*. Assim, foi necessário um novo rastreamento no *site* desses cursos, a fim de atualizar/localizar as informações que deixaram essas lacunas no arquivo em análise.

Nesta investigação, os escopos das revistas vinculadas aos cursos de mestrado e doutorado do tipo acadêmico foram analisados com o uso dos seguintes descritores: ensino e aprendizagem; ensino-aprendizagem. Ao iniciar a busca com o descritor ensino e aprendizagem, os achados desse primeiro rastreamento somaram 7 revistas que apresentam em seu escopo a mesma nomenclatura. Abaixo, um recorte do quadro demonstrativo desse primeiro arquivamento.

Quadro 1 - Demonstrativo de um dos escopos rastreados das revistas/periódicos que apresentam o enunciado **ensino e aprendizagem**

| Nº | NOME DO CURSO | UNIVERSIDADE | TIPO | REVISTA | ESCOPO |
|----|--|---|------|---------------------------------------|--|
| 1 | Educação, Cultura e Territórios Semiáridos | Universidade do Estado da Bahia (PPGESA/UNEB) | ME | Revista Baiana de Educação Matemática | A Revista Baiana de Educação Matemática, vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, Cultura e Territórios Semiáridos (PPGESA/UNEB) e em parceria com o <i>Campus VII</i> da mesma universidade e o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Sertão Pernambucano (IF Sertão-PE), Campus Santa Maria da Boa Vista/PE, cumpre com a função de divulgar trabalhos que têm como foco o professor que ensina Matemática, sua formação, a realidade e cultura escolar e o ensino e aprendizagem dessa ciência. Aceita manuscritos em Português, Inglês e Espanhol. A revista não cobra nenhuma taxa de processamento de artigos (<i>Article Processing Charge - APC</i>). |

Fonte: Da autora (2024).

Nesse primeiro rastreamento, a pesquisa identificou algumas lacunas no arquivo em análise, em revistas com nomes em língua estrangeira (*Education Studies; Góndola, enseñanza y aprendizaje de las ciencias; International Journal of Science Education*), que não contemplam vinculação a cursos, tampouco o tipo. O rastreamento permitiu identificar que os setes periódicos que fazem uso do descritor ensino e aprendizagem são do campo das ciências e da matemática, com foco no ensino e aprendizagem dessas ciências.

O segundo arquivamento foi realizado com o descritor ensino-aprendizagem, sendo encontrados somente quatro escopos no arquivo. Nesse segundo arquivamento, as categorias propostas no arquivo em análise estavam todas preenchidas com as respectivas informações referentes aos quatro periódicos, que se limitavam aos cursos das ciências, tecnológicos e das engenharias, com perspectiva no ensino-aprendizagem.

Durante o processo de rastreamento dos enunciados propostos, ensino-aprendizagem e ensino e aprendizagem, identificou-se uma continuidade desses enunciados, porém com variações do tipo, ensino/aprendizagem e ensino. Diante desses achados, surgiu a necessidade de ampliar os descritores da pesquisa para alavancar esse número. Nesse sentido, foram realizados novos rastreamentos, para contemplar essas variações de enunciados: ensino/aprendizagem e ensino. Esse movimento resultou em novos arranjos, nesse arquivamento, o descritor utilizado foi ensino/aprendizagem. Observou-se que esses dois achados fazem parte de uma mesma revista de caráter internacional, que se subdivide em dois eixos, porém voltadas para pesquisas com enfoque no ensino/aprendizagem das ciências exatas.

No quarto arquivamento, foi contemplado o descritor ensino, que agregou um número maior de revistas/periódicos com essa nomenclatura inserida nos escopos, totalizando 24 (vinte e quatro) achados. O rastreamento com o enunciado ensino permitiu ampliar o campo de pesquisa para além das áreas das ciências exatas, tecnológicas e das engenharias. Dos vinte e quatro achados, dez deles são voltados ao ensino específico da matemática, cinco para as ciências exatas e os nove restantes se subdividem no ensino, na educação e no ensino da filosofia.

Quanto ao labor de construção do arquivamento temático, foi possível responder ao problema desta pesquisa, ao debruçar-se sobre o arquivo, em busca das regularidades dos enunciados delimitantes ensino-aprendizagem (com hífen) e ensino e aprendizagem (separados pelo aditivo e). Esse movimento de reorganização “é oportunizado por uma nítida inquietação acerca de um tema-problema investigativo” (Aquino; Val, 2018, p. 48).

A partir desse tema-problema, a pesquisa identificou outras formas diferentes daquelas já elencadas como descritores de busca, visto que os periódicos apresentam enunciados singulares sobre como compreendem o ensinar e o aprender.

Próximos passos da pesquisa

Após o movimento de arquivamento, a pesquisa debruça-se sobre os processos de arquivização, considerando que, no arquivamento temático, foi realizada a organização (montagem) desses achados.

Segundo Aquino e Val (2018), para operar com arquivo, são necessários dois movimentos: “[...] arquivamento e arquivização, tendo em mente que a obstinação documentária está para o primeiro procedimento do mesmo modo que a imaginação recriadora está para o segundo” (p. 48). O arquivamento vai além da organização de

documentos. Ele envolve a reorganização transversal das fontes, sobre um tema, criando um novo conjunto com significado próprio. Essa reordenação permite analisar as fontes em diferentes perspectivas, revelando novas relações e informações que antes não eram aparentes.

Na arquivagem, será feita a reordenação dos achados, para, desse modo, possibilitar a ação de criar categorias emergentes. “Dito de outro modo, está-se diante do dever inarredável de metabolizar a matéria discursiva eleita, imputando-lhe uma nova orientação” (Aquino, 2020, p. 349). Desse modo, as regras surgem de acordo com as escolhas da arquivista. Conforme Foucault (2022), os enunciados serão recriados fazendo com que conteúdos concretos apareçam no tempo e no espaço.

Além do arquivamento, a pesquisa transcende a organização de enunciados, pois busca arquivizar esses enunciados, ou seja, elaborar um novo arquivo com base nas aparições, “ou seja pré-selecionadas, para vislumbrar as formações discursivas que emergiram nesse movimento, para dar visibilidade a esse recorte demarcado da análise dos discursos acerca dos enunciados de ensino e aprendizagem e suas variantes, mostrando as diferentes maneiras pelas quais os sujeitos se posicionam e constroem significados sobre o ensino e a aprendizagem.

Nesta pesquisa, ao modo de Foucault (2022), não há nenhuma pretensão de conduzir os resultados da investigação a uma suposta verdade ou a interpretar as fontes analisadas, mas colocá-las em proximidade, conjugá-las, buscar compreender as suas continuidades e descontinuidades.

Os estudos foucaultianos na educação, pelo fato de não propiciarem soluções nem regeneradoras, nem deletérias para a prática docente, não se prestam nem a induzir, nem a censurar propostas pedagógicas x ou y, uma vez que a crítica aí almejada carece de ambição valorativa. É algo definitivamente distinto a que ela aspira (Aquino, 2017, p. 686).

As análises foram fundamentadas em recortes discursivos recolhidos dos escopos dos periódicos da área de Ensino, para constituir os movimentos de arquivamento desta pesquisa. Logo, o andamento da pesquisa versa sobre a criação de um novo arquivo, que toma como materialidade o arquivamento dos enunciados ensino e aprendizagem, realizado no arquivo dos escopos das revistas.

Diante dessa materialidade, aqui denominada de arquivo temático, a pesquisa se encaminha para uma análise metódica dos escopos e a estruturação do arquivo empírico, para expandir e mostrar de que modo os enunciados de ensino e aprendizagem são apresentados nesses periódicos. Na montagem do arquivo temático, já se vislumbrou que a área de Ensino apresenta periódicos com pesquisas voltadas para além das ciências exatas, tecnológicas e das engenharias, isto é, para o universo da filosofia, do ensino e da educação.

Referências

AQUINO, Julio G. Defender a escola das pedagogias contemporâneas. **ETD-Educação Temática Digital**, Campinas, SP, v. 19, n. 4, p. 669-690, out./dez. 2017.

_____. **Foucault, arquivo, educação: dez pesquisas**. São Paulo: FEUSP, 2020. Disponível em: <https://bit.ly/3JB8qeL>. Acesso em: 12 fev. 2024.

_____. Foucault e a pesquisa educacional brasileira, depois de duas décadas e meia. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 43, n. 1, p. 45-71, jan./mar. 2018.

AQUINO, Julio Groppa; VAL, Gisela Maria Do. Uma ideia de arquivo: contributos para a pesquisa educacional. **Pedagogía y Saberes**, Colombia, n. 49, p. 41-53, 2018.

BIESTA, G. **A (re)descoberta do ensino**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2020. 205 p.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2018. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/conselho-nacional-de-educacao/base-nacional-comum-curricular-bncc>. Acesso em: 25 mai. 2024.

CASTRO, Edgardo. **Vocabulário de Foucault**. Um percurso pelos seus temas, conceitos e autores. Tradução de Ingrid Müller Xavier. Revisão técnica de Alfredo Veiga-Neto e Walter Omar Kohan. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009.

CORAZZA, Sandra Mara. Base Nacional Comum Curricular: apontamentos crítico-clínicos e um trampolim. **Educação**, Porto Alegre, p. 135-144, 2016.

FISCHER, Rosa. Foucault e a análise do discurso em Educação. **Cadernos de Pesquisa**, n. 114, p. 197-223, nov. 2001.

FOUCAULT, Michel. **A arqueologia do saber**. Tradução de Luiz Felipe Baeta Neves. 8ª Ed. Rio de Janeiro: Editora Forense, 2022.

_____. Nietzsche, a genealogia e a história. *In*: Foucault, Michel. **Arqueologia das ciências e história dos sistemas de pensamento**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2008. p. 260-281.

_____. O nascimento de um mundo. *In*: FOUCAULT, Michel. **Filosofia, diagnóstico do presente e verdade**. Rio de Janeiro: Forense Universidade, 2014. p. 51-54.

LARROSA, Jorge. **Tremores**: escritos sobre experiência. Tradução de Cristina Antunes e João Wanderley Geraldi. 1ª ed. 4ª reimp. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2019.

LARROSA, Jorge; RECHIA Karen. **P de professor**. São Carlos: Pedro e João Editores, 2019. 532 p.

MUNHOZ, Angélica. **A produção discursiva da área de conhecimento de Ensino: o que o arquivo nos diz?** Edital FAPERGS 07/2021 - Programa Pesquisador Gaúcho - PqG, 2021.

OLEGÁRIO, Fabiane; CORAZZA, Sandra Mara. Escriteiras do arquivo e a invenção de procedimentos didáticos tradutórios. **Revista Linhas**, Florianópolis, v. 19, n. 41, p. 242-258, set./dez. 2018.

PLATÃO. **República**. Tradução de Enrico Corvisieri. Rio de Janeiro: Editora Best Seller, 2002.

WILLIAMS, James. **Pós-estruturalismo**. Tradução de Caio Liudvik. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012. (Série Pensamentos Modernos).

MONTAGENS SENSÍVEIS: NEBULOSAS, MESAS, PALAVRAS

Elisandro Rodrigues

1.

Este é um ensaio que versa sobre o *pensamento-arquivo*. O convite é dialogar sobre as montagens dos arquivos, o que chamo aqui de *montagens sensíveis*, para pensar o que esses registros, enquanto *arquivos sensíveis*, nos dizem-nos. São palavras manuseadas, como quem toma na mão: um pensamento sobre o ensino, sobre a docência, sobre os modos e maneiras do pensamento-arquivo e da montagem de um certo acervo para pensar o extraordinário da sala de aula e da pesquisa em educação e saúde.

2.

Essa mesa de montagem, essas palavras, enquanto arquivos, dizem de um trabalho em andamento. Um *work in progress* como comenta Didi-Huberman (2017) sobre o trabalho de Brecht ou, como Elida Tessler, ao falar de seu trabalho que está sempre em permanente alteração e mudança. Para essa artista o trabalho versa sempre sobre o mesmo, de diferentes modos, pois ela toma a palavra como combustível de suas obras. A cada obra a pesquisa em torno da palavra vai ganhando outros contornos. Elida Tessler (2020) comenta que assim como o *work in progress* ela tem o seu *word in progress*.

Trabalho com a palavra em constante movimento, como em outro texto de Elida chamado *Falas Inacabadas*, no qual dialoga com o poeta Manoel Ricardo de Lima. Esse livro é uma mescla de objetos-imagens de uma obra de Elida com um poema de Manoel. O livro carrega em si o nome da obra, *Falas Inacabadas*. Obra que teve início em 1993 e que ainda continua como essa janela aberta, como esse *word in progress*. Fala sobre a passagem do tempo e o registro de pigmentos em diferentes materiais como recipientes de vidro, fios de ferro e de cobre, tecidos, algodão, gaze farmacêutica, louças e vários outros objetos e superfícies de contato. Elida trabalha com o acúmulo de objetos, no sentido de guarda de objetos-arquivos, que um dia poderão ser pensados e colocados a exposição, um trabalho de arquivista que guarda para depois mostrar.

3.

Escutamos, na linguagem cotidiana, que “*Quem guarda, tem*”. Esse poderia ser o *leitmotiv* de trabalho de um pensamento-arquivo. Guardar como quem confia ao arquivo uma relíquia. Um pedaço da sua alma, do seu coração, do seu pensamento. Guardar como um trabalho de prudência, como nos recorda Deleuze e Guattari (1996). Para esses autores a prudência é necessária ao tempo da experimentação, como uma arte das doses, da medida, que se adquire no processo de vivência. Uma certa calma e tranquilidade que ao ler, ou escutar registramos em palavras-imagens-sons-gestos esse acontecimento. Guardar como quem arquiva é uma espécie de criação de coleção, colecionar palavras-imagens-sons para um uso futuro. Georges Didi-Huberman (2015, p. 119) diria que guardar “significa reivindicar-se colecionador de todas as coisas e, mais precisamente, colecionador de trapos do mundo”.

Sou um colecionador de fragmentos de pensamento, como esse de Derrida dito pelas palavras de Davi Pessoa em seu *Instagram*. Escreve Davi, no dia 18 de abril de 2024, que Derrida foi convidado, em 1992, a fazer uma conferência na Inglaterra para um teatro lotado. Sua fala deveria tangenciar, de forma simples, o conceito de desconstrução associando ao tema dos direitos humanos. Derrida queria fazer uma discussão, ao invés de pensar em uma conferência tradicional. Nessa fala Derrida diz que desejou correr o risco, sentir-se desprotegido, ficar aberto às perguntas e questões que poderiam vir. Mas como fazer isso em um teatro lotado onde o diálogo com a plateia é quase impossível? E, segundo Davi Pessoa, Derrida coloca que essa decisão, de não poder dialogar, é a “primeira ameaça aos direitos humanos”. Sua fala se dá sem um texto escrito, criando um diálogo naquele momento, pensando na questão lançada por Derrida: “Dizer o acontecimento, é possível?”. Utilizo esse recorte de arquivo, guardado em uma pasta de *prints* do celular, para pensar com essas perguntas: como registrar o acontecimento em um pensamento-arquivo? Como desarquivar um pensamento-arquivo para dizer de um arquivo-pensamento?

Penso, e não é uma resposta, que uma das possibilidades de fazer esse movimento é aquela que Walter Benjamin se dedicou ao longo de sua vida. Ser um *chiffonnier*, um trapeiro da história e das palavras, um colecionador de acasos e acontecimentos. No seu livro *Passagens*, uma espécie de pensamento-arquivo de Benjamin (2018, p. 347-348) ele vai nos dizer que:

É decisivo na arte de colecionar que o objeto seja desligado de todas as suas funções primitivas, a fim de travar a relação mais íntima que se pode imaginar com aquilo que lhe é semelhante. Essa relação é diametralmente oposta à utilidade e situa-se sob a categoria singular da completude. O que é esta “completude” <?> É uma grandiosa tentativa de superar o caráter totalmente irracional de sua mera existência através da integração em um sistema histórico novo, criado especialmente para este fim: a coleção. E para o verdadeiro colecionador, cada uma das coisas torna-se neste sistema uma enciclopédia de toda a ciência da época, da paisagem, da indústria, do proprietário do qual provém. O mais profundo encantamento do colecionador consiste em inscrever a coisa particular em um círculo mágico no qual ela se imobiliza enquanto a percorre um último estremecimento (o estremecimento de ser adquirida) [H 1a, 2].

Benjamin vai dizer que o colecionador é uma pessoa com um instinto tátil, que necessita tocar nas coisas, poderíamos pensar que o colecionador, esse que constrói um pensamento-arquivo, precisa pegar a palavra e a imagem na mão. Em outro fragmento dessa coleção de Benjamin (2018, p. 35), ele anota que “é preciso saber: para o colecionador, o mundo está presente em cada um de seus objetos e, ademais, de modo organizado” [H 2, 7: H 2a, 1]. Essa organização, por vezes, não diz de uma organização categórica e com um arranjo sistemático. É um outro ordenamento que é possível de estabelecer, como Aby Warburg que organizava sua biblioteca colocando os livros que conversavam entre eles, pela vizinhança que um livro estabelecia com o outro. Ou seja, “apropriar-se de um objeto é torná-lo sagrado e temível para qualquer outra pessoa, é torná-lo participante de si mesmo” (Benjamin, 2018, p. 356 [H 3a, 6]).

Em outro fragmento, dessa vez reunido no livro *Imagens do Pensamento* em um texto chamado *Desempacotando a minha biblioteca (uma palestra sobre o colecionar)*, Benjamin irá falar sobre essa tarefa do colecionar e do guardar objetos, no caso, livros. Diz Benjamin (2017, p. 90) que “esta decisão (de colecionar), ou qualquer outra, é apenas um dique contra a maré das recordações que avança na direção de qualquer colecionador que se ocupa do que adquiriu”. Fico a pensar que o ofício do estudo, enquanto leitura e escrita, é uma certa construção de um dique para ir represando o que lemos, olhamos, escutamos e

sentimos. Coleccionar, guardar, arquivar como quem dá importância ao ato de lembrança e de renovação do mundo. No nosso universo acadêmico colecionamos textos, passagens, citações, autoras e autores, palavras, métodos. Pois, como diz Benjamin (2018, p. 357): “Coleccionar é um fenômeno primevo do estudo: o estudante colecciona saber” [H 4,3].

E o mais interessante, nessa construção de um pensamento-arquivo, enquanto coleção do saber, é que ela nunca estará totalmente finalizada, completa. Sempre será um fragmento, uma parte de um todo, “no que se refere ao colecionador, sua coleção nunca está completa; e se lhe falta uma única peça, tudo que colecionou não passará de uma obra fragmentária” (Benjamin, 2018, p. 358 [H 4a, 1]).

4.

O título deste texto, por exemplo, encontra-se em uma nota do aplicativo *google keep*, datada de 04 de abril de 2024, onde se lê - *montagens sensíveis: nebulosas, mesas, palavras*. Não recordo do momento e do que acontecia que ocasionou o registro. Mas a nota está arquivada à espera. O que busco é abrir uma coleção de notas e de imagens, esse pensamento-arquivo, que me acompanham no processo de lidação com o pensamento. É, de certo modo, realizar algo próximo ao que o Georges Didi-Huberman fez no ano de 2023 na exposição *Tables de montage*. Exposição que ocorreu no *L’Institut Mémoires de l’édition contemporaine*, situado na *Abbaye d’Ardenne* na cidade de Caen na França, de 5 de abril a 22 de outubro de 2023.

Em *Tables de montage* Georges Didi-Huberman dispõe sobre a mesa seu trabalho. Um trabalho de leitura, como diria a poeta argentina Tamara Kamenszain quando fala das suas “leituras de trabalho” que aparece no posfácio de seu livro *Garotas em tempos suspensos*, em uma citação da tradutora Paloma Vidal. Dizia Tamara que uma leitura tinha que despertar o desejo de escrever e, chamava, de leituras de trabalho esses movimentos de debruçar-se sobre um texto. Falava isso a partir de uma observação de Macedonio Fernández, que comentava o movimento de estudo de Roland Barthes; assim como para Barthes, segundo a escritora, Macedônio fazia esse movimento de levantar a cabeça ao ler. Mas, para Tamara, levantar a cabeça do que está lendo é um *gesto de começar sua própria escrita*. Didi-Huberman ao realizar essa exposição nos mostra seu trabalho de leitura, uma espécie de recolhimento, não algo meditativo mas concreto, de quando sublinha algumas palavras, anota, destaca, extrai, cita, correlaciona, monta.

Coloca em movimento seu pensamento abrindo seus arquivos, mostrando seu modo de montagem, seu jogo com escrita a partir de mais de 148 mil fichas e 105 mil imagens, ou seja, 250 mil fragmentos de textos e imagens. Na exposição podemos observar apenas um fragmento, apenas 4 mil fichas e imagens. A exposição estava organizada em duas longas paredes com 15 colunas temáticas. Cada coluna leva um nome diferente e com um pequeno texto, que está no catálogo da exposição. Seu modo de organizar o pensamento é um atelier de criação e tem um método. Em uma folha A4, cortada em 4 fragmentos, ele anota as imagens e palavras pensadas, vistas e os textos lidos que serão utilizadas nas aulas e nos textos porvir. Em uma das paredes estão as fichas e em outra as imagens, medindo o mesmo tamanho das fichas A4, 14,8x10,5 centímetros. Para Didi-Huberman (2023, p. 148) o trabalho do arquivista é sempre duplo. Um gesto de escolha, de recolher, de colocar em caixas, classificar, inventariar, fazer fichas. O segundo gesto é o de abrir, o de mostrar, fazer sair os documentos das caixas, expor ao presente, construir assim um atlas. Para Didi-Huberman esse é um trabalho de anamnese, de colocar novamente na mesa de trabalho,

remontar, relendo as palavras se lembrando das dores, revendo as imagens e reconhecendo os desejos.

Esse segundo gesto do arquivista é um gesto de quem remonta a história. De quem coloca na mesa o passado atualizando o presente em um jogo de novas descobertas e novas relações entre as palavras e as imagens. No catálogo da exposição, Henri Herré, finaliza falando sobre os arquivos e nos diz que as fichas de Didi-Huberman dançam sobre a mesa fazendo montagens, desmontagens e remontagens. É Henri Herré que filma, desde 2013, o trabalho de Didi-Huberman em sua mesa de montagem, jogando as cartas-fichas de anotação sobre a mesa. É uma forma de criar constelações de palavras. No primeiro encontro Henri pergunta, como ponto de partida, a Didi-Huberman: o que você faz nesse momento?

No filme de Henri vemos o pensamento-arquivo de Didi-Huberman em ato. Sobre uma mesa antiga de costura se faz uma superfície de montagem e desmontagem, superfície para cortar as folhas brancas e as palavras, para conectar as fichas e o pensamento. Para Anne Sauvagnargues (2016, p. 112), na esteira do pensamento de Deleuze, vai dizer que é impossível cortar sem conectar, e também é mais impossível ainda conectar sem cortar, ou seja, o corte é o ato decisivo da montagem. O pensamento é construído por meio de uma série de montagens, desmontagens e remontagens. Alexandra Irimia (2023) ao visitar a exposição de Didi-Huberman comenta que o interessante de olhar a montagem, e o fascínio pode decorrer disso, é que a obra segue sempre o seu curso, ou seja, ela sempre está em processo de transformação. Como diria Elida Tessler, é um *work in progress* permanente. A montagem permite esse deslocamento de sentidos, esse ato de olhar, olhar de novo e poder reorganizar ou deslocar as fichas e montar de outra forma o já montado. Para Irimia, o que a exposição mostrou, é que sempre necessitamos de algum tipo de “mesa de montagem” para organizarmos nossos materiais, para cortar, redispôr, dar visibilidade, embaralhar tudo e reconfigurar em outros arranjos. Diz ela que as mesas são importantes pois abrem um espaço material e metafórico para a apreensão e a organização do novo, e isso, para ela, é a melhor definição do fazer pesquisa.

5.

Em 25 de novembro de 2022 uma anotação no meu bloco de notas fala desse projeto de Henri Herré e Georges Didi-Huberman. Foi a primeira vez que tive contato, de forma mais aproximada, com as gravações de Herré e com a imensidão de fichas de Didi-Huberman. Um encontro online organizado por Tadeu Capistrano, da Universidade Federal do Rio de Janeiro, intitulado *Montar, Mostrar com dois pontos de vista*. Uma conversa em torno desse projeto de arquivos de imagens. Nesse dia assisti alguns fragmentos do projeto. Na descrição do vídeo no *Youtube* somos lançados a esse mundo do pensamento-arquivo:

Só é possível mostrar montando. Até um filósofo precisa praticar a montagem para se mostrar a si mesmo e para expor aos outros as formas do seu pensamento. No nosso caso, é a prática de montagem de textos e imagens que constitui tanto a práxis quanto a poiesis do filósofo. Ora, acontece que o realizador, por sua vez, teve a sensação de que esta prática era mostrável ... Mas em tais proporções que ele resolveu não montar nada ... O realizador só monta suas imagens quando ele quer mostrar algumas, mas sua decisão formal, aqui, consiste em deixar, imenso, o campo aberto de suas sessenta horas de filme (Artefissl, 2022).

Sessenta horas de filme é o que Henri tem das gravações realizadas com Didi-Huberman desde 2013. Nas minhas anotações desse encontro algumas palavras soltas: intervalo (como manipular os intervalos?), escrever vai me ajudar a achar um ponto de vista; síntese de uma atmosfera, atmosfera filosófica, atmosfera da amizade; relação trabalho-amizade; o que você está fazendo nesse momento (proposta das filmagens); montar - desmontar como operação crítica e metódica. É uma questão minha colocada nessa conversa, mas que não foi respondida: Tenho uma questão, que não é uma questão (risos), uma questão que apareceu para mim escutando vocês agora - Georges fala desse movimento dele de pensamento-escrita-pensamento, como pensar a montagem de algo que acontece no próprio ato de montagem?

Neste mesmo dia, ou seja, em 25 de novembro de 2022, abri uma outra nota intitulada *Projeto Arquivo*. Nessa anotação podemos ler algumas linhas escritas as quais transcrevo aqui:

25 de novembro de 2022 - Projeto Arquivo

Mesa de montagem

Partimos da mesa com essa montagem.

> Filmar a mesa > desmontar para a página em branco <

Registro do instante:

1) Queria iniciar essa conversa pedindo para você falar um pouco desse espaço em que estamos. (Filmar livros e obras)

2) A palavra é o centro dos teus trabalhos. Como é o teu processo para chegar à palavra, como é essa montagem inicial. Podemos pegar como exemplo a sua última exposição Palavrar.

3) Tem algo que tenho pensado, para esse início de processo é pensar sobre o registro do instante e do encontro. O que está acontecendo, neste momento, enquanto processo de criação e pensamento. E esse registro do instante fala de um intervalo. Como é para você o intervalo entre uma produção e outra? Existe um intervalo de pensamento?

Pensar com a mão

Montagem

Registro do instante

Gravar vídeos da Elida

Encontros e não obra

Escrever é produzir uma duração.

Luciano Bedin, 2016, Pará

Casca - GDH

Há imagens que são atos coletivos, e não simples troféus ou bibelôs privados. Há superfícies que transformam o fundo das coisas ao redor.

Podemos pensar que a superfície é o que cai das coisas: que advém diretamente delas, o que se separa delas procedendo, portanto, ... por menos que aceitemos nos abaixar para recolher alguns pedaços. (p. 70)

Evaporações

Biblioteca

6.

A palavra nebulosa chega-me com o livro de Marília Garcia *Expedição: Nebulosa*. Nunca tinha parado para pensar no significado dessa palavra. Temos, geralmente, no nosso vocabulário a palavra nebuloso, para dizer de algo que não está ainda visível, que está obscuro. No livro de Marília temos cinco sessões. A primeira chamada ‘dias contados’; seguida do título que dá nome ao livro ‘expedição: nebulosa (10 atos + diálogo)’; ‘história natural’; ‘então descemos para o centro da terra’ e ‘p.s’.

Quando iniciei essa leitura joguei no google a palavra nebulosa e vi imagens belíssimas dessa nuvem de poeira cósmica. Faço isso novamente, ao retomar a escrita deste texto e, principalmente, motivado pelo poema de Érica Zíngano (2023, p. 5) quando diz

agora, escrevendo este texto, depois de um tempo em que li o livro | 49 dias depois eu digito no google qual a forma de uma nebulosa? | e me surpreendo com imagens que aparecem e que lembram olhos | como se as nebulosas fossem esses aglomerados de coisas | de restos de coisas que já forma que formam grandes olhos de ver | mas essas são imagens externas das nebulosas | e quais seriam as imagens internas de uma nebulosa? | ver uma nebulosa por dentro? | começo a imaginar micro-organismos vistos de muito perto | como pequenas totalidades inteiras múltiplas plurais | poeira cósmica restos mortais | sendo cada imagem um ângulo possível de se observar | por dentro | de se aproximar de alguma coisa como um | pequeno-grande universo inteiro | é tudo tão, tão relativo | e é incrível | que seja assim | cada olhar, um mundo.

As nebulosas são nuvens cósmicas formadas por poeira espacial, plasma e hidrogênio. São restos de estrelas que se desagregaram. Nas definições que encontramos nos mais variados dicionários, temos uma aproximação de um conceito da astronomia que diz dessa massa vasta e de contornos pouco nítidos resultado dessas poeiras interestelares. Uma massa luminosa difusa e que pode ser observada no céu. Também vai nos dizer de algo difícil de compreender. É uma palavra feminina que pode ser um substantivo ao dizer desse modo anuviado, enevoadado, coberto de nuvens. Que não deixa a luz passar, tornando opaco, turvo o olhar. Ou que coloca o aviso de que algo está chegando, uma ameaça de tempestade ou mau tempo.

O mais interessante é que, ao pensar na palavra nebulosa, quando olhamos essas imagens elas são sempre ditas no plural, nebulosas. No livro de Marília ela se apresenta no singular. E inicia com uma pergunta: “quanto tempo dura o presente?”. Pergunta que ecoa durante seu poema. Assim como a obra de Richard Serra, chamada *echo*, o texto de Marília é um eco. Um eco de mapas, de sobreposição de lugares, de cidades, de pessoas, de tempos, de palavras. Seu poema é um eco, pois conversa com Victor Heringer e nessa conversa o que, para mim, sobressai, são as linhas. Poderiam ser linhas de palavras, mas “são as linhas de um eletrocardiograma” como montanhas.

Fico a pensar nessas linhas e nesse singular, nessa subjetividade composta com a palavra nebulosa, essas poeiras estelares. Logo me vem à memória as salas imensas de arquivos e o acúmulo de poeira que esses espaços, quando não cuidados, adquirem. Algo de esquecimento, que foi guardado e permanece sem o olhar de alguém. Restos, como lembra Érica Zingano, um pequeno-grande universo inteiro. Pergunto-me, sempre ao me deparar com arquivos: o que tem dentro desses arquivos? Quais são os restos de um arquivo? o que fica de um rastro de um arquivo?

7.

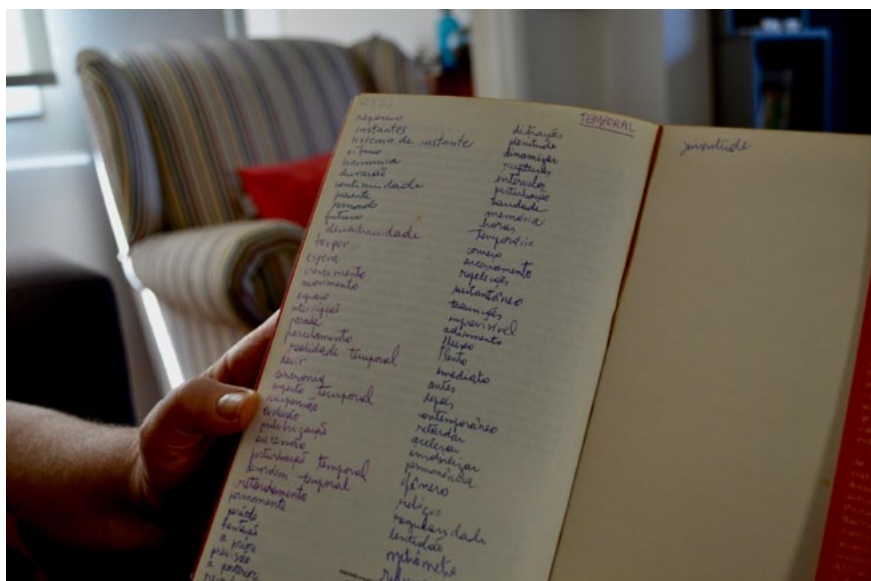
A partir da anotação de um projeto porvir, da constituição de um projeto-arquivo em 25 de novembro de 2022, escolhi realizar esse pensamento-arquivo com a artista Elida Tessler. Fiz à Elida a mesma proposta que Henri Herré fez a Georges Didi-Huberman, que dialoga com essa pergunta de Derrida “dizer o acontecimento, é possível?” - um registro do cotidiano de pensamento. O que se passa naquele momento, nessa partícula mínima do universo, um certo registro do porvir, ou do que aconteceu.

Realizei o convite à Elida logo depois de realizar essas anotações. Sentamos, conversamos sobre a proposta e marcamos para iniciar esse projeto. Até o presente momento foram três encontros: 20 de maio de 2023, 29 de julho de 2023 e 06 abril de 2024. As conversas iniciais partiram de uma pergunta sobre a mesa de montagem, sobre a composição de um pensamento em uma página em branco. Minhas questões, no primeiro encontro giraram em torno da palavra, como centro do trabalho de Elida: como se chega à palavra? E como é essa montagem inicial da palavra? Como desdobramentos pensamos sobre o registro desse acontecimento, do instante do encontro, e perguntava o que está acontecendo neste momento, enquanto processo de criação e pensamento?

No segundo encontro tomamos a palavra na mão, e a palavra que pegamos da sua obra *Você me dá sua palavra* foi a palavra rastro. Alguns registros do meu caderno de anotações, deste segundo encontro: “rastro - das coisas que guardamos para depois - espera - guardar a palavra para depois”. No encontro seguinte, mais recentemente, abrimos alguns arquivos, exatamente 575 prendedores, os últimos, do trabalho *Você me dá sua palavra*, de Elida Tessler.

Você me dá sua palavra é um trabalho iniciado em 2004 e, neste ano - em que escrevo esse texto -, completa 20 anos. É um trabalho de falas inacabadas, esse *word/work/world in progress*. Ao abrir arquivos, ao dispor sobre a mesa, Elida contou-me de seu processo inicial de constituição de *Você me dá sua palavra*. Em 1998, compõe a obra chamada *Temporal*, concebida para um colóquio promovido pelo Instituto de Arte e o de Psicologia da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Nesse processo lê *A dialética da duração* de Gaston Bachelard, sublinha palavras que se transmutam em uma série de 74 toalhas de mão bordadas com essas palavras. Essas toalhas estão suspensas por prendedores em um arame. Aqui aparece primeiramente o uso da palavra e do prendedor. A lista de palavras, depois bordadas nas toalhas, podemos ver na Imagem 1 a seguir.

Imagem 1. Temporal - A dialética da duração (Gaston Bachelard)



Fonte: Arquivo pessoal, Fotografia digital de Elisandro Rodrigues, 2024.

No ano seguinte, em 1999, a obra “Coisas de café pequeno” expôs seis com toalhas de algodão com 148 prendedores de madeira com palavras impressas do romance de Zulmira Ribeiro Tavares. Em cada prendedor foi gravado um substantivo comum, palavras que designavam objetos da vida cotidiana. Os prendedores de madeira que Elida (Imagem 2) utiliza se fazem presente há muito tempo, mas a configuração atual do trabalho “Você me dá sua palavra” vai surgir em 2004, quando é convidada a participar em um evento em Amapá, mais precisamente na cidade de Macapá. Após algumas intempéries, Elida decide comprar todos os prendedores de madeira que consegue achar na cidade, principalmente depois de uma conversa com um motorista de táxi, o qual informa que o prefeito da cidade havia sido preso *por faltar com a palavra*.

Imagem 2. Prendedores de Elida



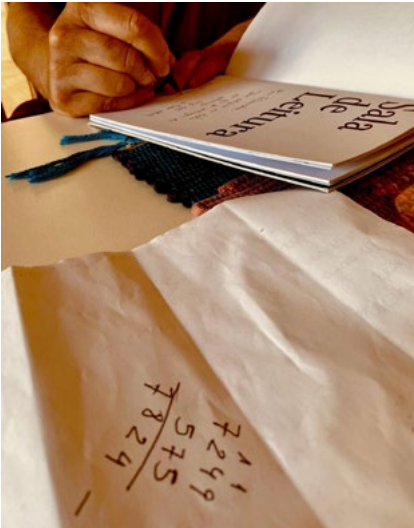
Fonte: Arquivo pessoal, Fotografia digital de Elisandro Rodrigues, 2024.

Como procedimento inicial, peço a palavra, solicitando que esta seja escrita em um prendedor de roupas de madeira, na língua materna do interlocutor. O fio do varal é a linha do poema anônimo, contorno de um horizonte provável, verso e reverso do cotidiano manuscrito. Surge aqui novamente o atributo da escolha: uma palavra entre tantas possíveis, onde um significante escorrega de mão para mão. Desta forma, desde o mês de novembro de 2004, venho pedindo a palavra às pessoas com as quais me deparo nas mais comuns e diversas situações do dia-a-dia. Estes sujeitos fazem da vida um delicado fio que sustenta o imaginário de cada um de nós. Transformar uma coisa em outra. É este o sentido da arte, no qual busco o alento do cálculo incorreto, do número variável, da adição em que prevalece a unidade do objeto em sua radical presença, pois uma palavra escrita em um prendedor de roupas solta a metáfora da poesia, quando um objeto guarda suas qualidades físicas, mas modifica a sua finalidade primeira, anunciando micro revoluções. E aqui estão colocadas, simultaneamente, a soma e a diferença entre a palavra dita e a palavra escrita: a utopia em um pequeno intervalo de tempo e espaço imensuráveis (Tessler, 2020, p. 29).

De 2004 a 2024, nesses 20 anos foram quase oito mil prendedores (Imagem 3) que não são apenas palavras, são encontros. Cada palavra registrada no prendedor de madeira conta uma história única, singular. Penso, para ir finalizando esse texto, que o que Elida faz, ao longo destes últimos 20 anos, é construir uma *montagem sensível*, uma arqueologia do sensível ao parar para escutar cada palavra ofertada. Um movimento de investigação que se ocupa de pequenas narrativas. Didi-Huberman (2012, p. 69) nos diz que, por vezes, é necessário um “esforço de uma arqueologia”. Esforço esse que consiste em “olhar como um arqueólogo” (Didi-Huberman, 2017, p. 35), dado que “a arqueologia não é apenas uma técnica para explorar o passado, mas também, e principalmente, um anamnese para compreender o presente” (Didi-Huberman, 2017, p. 67). É, penso, ao solicitar uma palavra, uma abertura a se tornar sensível, como diz Didi-Huberman (2014, p. 99-100).

Tornar sensível seria, portanto, tornar acessível pelos sentidos, e tornar mesmo acessível aquilo que nossos sentidos, assim como nossas inteligências, nem sempre conseguem perceber como ‘o que faz sentido’: algo que só aparece como falha de sentido, índice ou sintoma. Mas, tornar sensível quer dizer que nós mesmos, diante dessas falhas ou sintomas, de repente nos tornamos ‘sensíveis’ a alguma coisa na vida das pessoas - a alguma coisa na história - que havia nos escapado até então, mas que nos ‘olha’ diretamente. Portanto, aqui somos ‘tornados sensíveis’ ou sensitivos a algo novo na história das pessoas que nós desejamos, conseqüentemente, conhecer, entender, acompanhar.

Imagem 3. Pequenas narrativas



Fonte: Arquivo pessoal, Fotografia digital de Elisandro Rodrigues, 2024.

8.

Gostaria de finalizar esse arquivo abrindo, dispondo ou expondo mais algumas imagens deste trabalho em andamento, deste pensamento-arquivo em construção. O que temos aqui, ao abrir minha mesa de montagem, é a constituição de um arquivo de pesquisa que não sabe onde vai dar, ainda, mas que está em construção. São vestígios do porvir de um trabalho. Nos últimos dias, mais precisamente em 27 de abril de 2024, fui convidado por Elida a registrar os quase oito mil prendedores. Palavra por palavra encontra-se agora em um arquivo digital. Como uma memória dessas pequenas histórias.

Quem sabe os arquivos digam desse movimento arqueológico, de uma montagem sensível, de uma arqueologia sensível de mesas, de palavras em nebulosas.

Imagem 4. Dispor sobre a mesa



Fonte: Arquivo pessoal, Fotografia digital de Elisandro Rodrigues, Registro de Elida Tessler, 2024.

Imagem 5. Registrar palavras



Fonte: Arquivo pessoal, Fotografia digital de Elisandro Rodrigues, Registro de Elida Tessler, 2024.

Imagem 6. Ainda não



Fonte: Arquivo pessoal, Fotografia digital de Elisandro Rodrigues, Registro de Elida Tessler, 2024.

Referências

- ARTEFÍSSIL. **Tables de Montage - Montar/Mostrar - Georges Didi-Huberman/Henri Herré**. YouTube, 30 nov. 2022. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=ki-4bgh9WYc&list=PLTG-rUt-16e_CsanGBWhvs0q55ldm-fFt&index=10. Acesso em: 30 nov. 2022.
- BENJAMIN, Walter. **Imagens de pensamento/Sobre o haxixe e outras drogas**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2017.
- BENJAMIN, Walter. **Passagens**. Tradução de Willi Bolle, Olgária C. F. Matos, Irene Aron, Cleonice Paes Barreto Mourão. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2018.
- DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **Mil platôs - Capitalismo e esquizofrenia**. Vol. 3. Tradução de Aurélio Guerra Neto. Rio de Janeiro: Ed. 34, 1996.
- DIDI-HUBERMAN, Georges. **Diante do Tempo: história da arte e anacronismo das imagens**. Tradução de Vera Casa Nova, Márcia Arbex. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2015.
- DIDI-HUBERMAN, Georges. **Imagens apesar de tudo**. Lisboa: KKYM, 2012.
- DIDI-HUBERMAN, Georges. **Quando as imagens tomam posição**. Tradução de Cleonice Paes Barreto Mourão. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2017.
- DIDI-HUBERMAN, Georges. *Volver sensible/hacer sensible*. In: BADIOU, Alain. **Que es un Pueblo?** Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Eterna Cadencia Editora, 2014. p. 69-100.
- DIDI-HUBERMAN, Georges. **Tables de montage**. Saint-Germain la Blanche-Herbe: Éditions de IMEC, 2023.
- IRIMIA, Alexandra. *Research as Montage. Notes on a Georges Didi-Huberman Exhibition*. **Kulturwissenschaftliches Institut Essen Blog**. 2023. Disponível em: <https://blog.kulturwissenschaften.de/research-as-montage/>. Acesso em: 2 out. 2023.
- KAMENSZAIN, Tamara. **Garotas em tempos suspensos**. São Paulo: Círculo de poemas, 2022.
- SAUVAGNARGUES, Anne. **Armmachines: Deleuze, Guattari, Simondon**. Tradução de Suzanne Verderber. Edinburgh: Edinburgh University Press, 2016.
- TESSLER, Elida. *Word Work World: o universo da palavra dada*. **Revista de Comunicação e Linguagens**, n. 52, 23 mai. 2020.
- TESSLER, Elida; LIMA, Manoel Ricardo de. **Falas Inacabadas - objetos e um poema**. Porto Alegre: Tomo Editorial, 2000.
- ZÍNGANO, Érica. *49 dias - uma conversa interna com o livro Expedição: nebulosa, de Marília Garcia*. **Revista Rosa**, n. 3, v. 7, São Paulo, 2023. Disponível em: <https://revistarosa.com/7/49-dias>. Acesso em: 05 mai. 2024.

COMO UN ESPACIO Y UN ARCHIVO PATRIMONIAL DEVIENEN EN UN CONTEXTO DE APRENDIZAJE PARA REPENSAR LA ENSEÑANZA

Gloria Jové
Ferran Lega
Roser Miarnau

Confección del inventario de la colección material de la fábrica Museo Trepat

En el año 2006 se produjo un ambicioso encargo de conservación y transformación de la Fábrica Trepat de Tàrrega en futuro espacio museístico⁵. Para poderse concretar, Damià Cucurull⁶ exigía una condición; realizar un inventario que incluyera toda la colección material que se custodiaba en el interior de la fábrica. Ese inventario sería la herramienta constitutiva básica para la cesión de la colección privada al futuro Museu Trepat. Además, se convertiría en un archivo clave para la conservación y preservación de aquel numeroso material industrial albergado dentro de las naves Trepat evitando su disgregación, pérdida o robo. En cierta manera, el Museo actual se debe a aquel primer encargo archivístico que se ha confeccionado a lo largo de los años.

La primera toma de contacto con la fábrica a la hora de confeccionar el archivo fue de estupor, sorpresa y fascinación. Son algunos adjetivos que definen la calidad del impacto emocional que las naves industriales Trepat provocaron. Como el visitante que experimenta la entrada a una gran Catedral apareció la sensación de adentrar-se en un espacio donde el factor tiempo desaparece (quedando anclado en el siglo pasado) y rodeada de un silencio indescifrable.

Mi experiencia profesional me hacía una hábil observadora delante de una pintura, una escultura o una pieza de orfebrería, pero dentro de la fábrica Trepat estaba desarmada, enmudecida, no podía ni adivinar ni un solo nombre propio de la maquinaria industrial, las herramientas, los utillajes y el sinfín de materiales me parecían piezas tecnológicas fuera de mi alcance. Había entrado de lleno en una antigua factoría clave para la mecanización del campo catalán porque allí se habían fabricado las primeras guadañadoras y ligadoras, que transformaron el trabajo en el campo. Se conservaba intacta una factoría repleta de memoria en forma de espacios conservados intactos⁷ (Roser, 2023).

5 <https://www.museutrepacat.cat/ca/>.

6 Último propietario de la Frabrica Trepacat.

7 Afirma Roser, técnica del museo y encargada de documentar y realizar el inventario/archivo.

Figura 1. Imágenes de la fábrica Trepat en la actualidad convertida en Museo y de la fábrica a mediados del siglo XX cuando ejercía como una de las principales fábricas de maquinaria agrícola en España.



Fonte: Imágenes del Museo Trepat (2024).

Me sentía en parte como Joseph Jacotot, cuando en 1918 llegó a Bélgica para enseñar francés a los estudiantes flamencos. Él no hablaba flamenco y los estudiantes no hablaban francés, un contexto que hizo imposible que pudiera aplicar la pedagogía tradicional, el método que normalmente utilizaba con sus alumnos. En mi caso me resultaba imposible aplicar aquello que había aprendido con relación a la creación de un archivo, por la idiosincrasia del material que tenía que configurarlo, en este caso el inventario de las piezas de la fábrica Trepat. Jacotot consiguió crear las condiciones para que sus alumnos aprendieran francés, fruto de esta experiencia propone que el proceso educativo devenga un lugar de encuentro donde no sólo se persigue la igualdad, sino que se parte de ella, estableciendo lazos horizontales de aprendizaje entre docentes y estudiantes; en mi caso y para poder elaborar el archivo, fue necesario crear lazos horizontales de aprendizaje y de construcción conjunta del conocimiento entre la especialista técnica en museos y aquellos que habían trabajado en la fábrica. La experiencia nos permitió vivir en parte el significado de emancipación que rechaza la falsa división entre los que saben, entre los que poseen y los que no poseen la propiedad de la inteligencia. Rancière parte de esta experiencia de Jacotot para escribir “El maestro ignorante”. Yo también me sentía ignorante con aquello que tenía que inventariar, clasificar y catalogar⁸ (Roser, 2023).

El artista conceptual Camnitzer nos habla sobre la ignorancia y su fascinante campo más allá del conocimiento.

La ignorancia está considerada como algo negativo porque todo se enfoca desde la aplicación del conocimiento, y si no sabes, estás fallando. Sin embargo, es un fascinante campo más allá del conocimiento. Es un campo de misterio, de exploración. El ignorante es más rico porque su espacio de aprendizaje es más grande, y es estimulado a lanzarse a descubrir y colonizar ideas para sumarlas al conocimiento (Camnitzer, 2017).

Y ahí surge la importancia de las ganas de aprender, de estar emancipado, aspecto clave en la propuesta que nos hace Rancière (2007). En esta misma línea Villapudua (2018) afirma, que la ignorancia como concepto educativo ayuda el desarrollo del pensamiento.

Para ir conociendo y creando el inventario necesité la aportación de la memoria de los antiguos trabajadores de la fábrica (como primero había hecho Damià Cucurull), quienes

⁸ Afirma Roser, técnica del museo y encargada de documentar y realizar el inventario/archivo.

fueron los verdaderos embajadores en la fábrica y quienes me dotaron de las competencias necesarias para realizar aquella cantidad de recopilación de datos en formato de fichas. Además, sus testimonios los grabamos en formato audiovisual creando al mismo tiempo paralelamente un nuevo archivo de memoria que documenta la fábrica, pero también el contexto histórico y le suma una pátina de alto voltaje emocional de la propia voz de los trabajadores y de los quienes la vivieron a pleno rendimiento⁹ (Roser, 2023).

Figura 2. Imágenes del interior del Museo con algunas de las máquinas de trabajo en su estado actual.



Fonte: Imágenes Museo Trepat (2006).

Es fascinante cómo las voces y experiencias de los antiguos trabajadores pudieron dar forma al archivo, brindando una narrativa auténtica y enriquecedora. La creación de un inventario de 11,300 piezas es impresionante, especialmente considerando el esfuerzo realizado durante los primeros años, donde se logró inventariar 8,900 piezas entre 2006 y 2011. Este corpus documental no solo protege el material industrial, sino que también preserva la historia y el legado de la fábrica, asegurando que no se pierda en medio de obras de reconstrucción. Es un ejemplo inspirador de cómo la colaboración y la atención a las voces del pasado pueden influir positivamente en la preservación del patrimonio cultural e industrial.

Imagen 3. Piezas que forman parte del inventario/archivo.



Fonte: Acervo de Fabrica Trepat (2024).

Espacio Museístico-patrimonial, espacio de aprendizaje y de creación.

La colaboración entre la Universidad de Lleida y el Museu Trepat ha hecho que este archivo/inventario, adquiera nuevas narrativas. Dicha colaboración se desarrolla en el marco de la formación de dos grados: Diseño digital y tecnologías creativas y Formación del profesorado de la Universidad de Lleida durante los cursos 21-22, 22-23 y 23-24.

⁹ Afirma Roser, técnica del museo y encargada de documentar y realizar el inventario/archivo.

Presentamos un proyecto de formación docente universitaria en el que los estudiantes de estos dos grados desarrollan una materia de su formación en el contexto museístico Fabrica Trepát, concretando un proyecto de trabajo que culmina con una intervención artística site-specific en el marco de la exposición *Archivo abierto/Archivo cerrado*. Nace con la vocación fundamental de que los alumnos de estos grados sean capaces de desarrollar proyectos artísticos-educativos a partir del Museo Trepát de Tárrega, un espacio patrimonial que deviene un espacio de aprendizaje y de creación.

En base a Hernández (2002-2023), entendemos que los proyectos de Trabajo suponen una concepción del aprender que tiene en cuenta las voces, que se desarrolla de forma situada con un formato abierto para la indagación y que permite generar conocimiento.

Compartimos el sentido de lo que puede ser y hacer un proyecto de indagación que acontecerá en mares de incertidumbre. Según lo que explica Eisner (2003), el camino seguro al fracaso será confiar excesivamente en la planificación y para ello debemos promover en nuestras clases la “búsqueda de la sorpresa”. ¿Y cómo lo hacemos en nuestra docencia universitaria? El primer día de clase convocamos a los estudiantes directamente en el Museo Trepát; ello genera desconcierto, confusión y desorientación, Este desconcierto inicial, lo situamos como aspecto clave para alertar que van a aprender de forma distinta a su proceder habitual en el grado. De esta forma, iniciamos la primera clase con una deriva grupal en el interior del museo como una práctica usada por los situacionistas, que consiste en una técnica de desplazamiento sin finalidad por las calles de la ciudad, que permitía leerla en profundidad y fijarse en las pequeñas cosas y en los detalles de la misma (Bonastra; Jové, 2017).

Queremos hacer especial énfasis en la importancia de irrumpir de forma libre en el espacio, ya que es una estrategia que pone el foco en la mirada del estudiante y lo hace protagonista. Como docentes, aplicar esta estrategia fuerza a los estudiantes a salir del rol pasivo que frecuentemente adoptan cuando están en el aula universitaria. De este modo, el énfasis queda puesto en el individuo que aprende, y por ello, más que un método de enseñanza es el método natural, universal, de la mente humana para aprender. Rancière (2007) hace su propia observación sobre el significado del término “método” y expone que no es un conjunto de procedimientos. Es una manera de marchar. A cada paso, es el sentido de la marcha lo que cuenta. Existe en efecto una elección inicial e irreversible entre dos modos de marchar: se va de lo que se ignora a lo que el maestro sabe, o se va de lo que ya se sabe a un nuevo conocimiento; se verifican incapacidades o se verifican capacidades. Tal y como hizo Jacotot, “el maestro ignorante” no explicó ni transmitió nada de su ciencia a los estudiantes de la Universidad de Lovaina; no obstante, su presencia en el salón de clase tuvo lugar bajo la forma “profesor” o “maestro”. Aprendieron sin maestro explicador, pero no por ello sin maestro (Rancière, 2007). “Los maestros Rancière/Jacotot nos interpelan a redefinir tanto la función del maestro como la del alumno. Ninguna de las dos figuras volverá a ser la misma” (Romero; Magro, 2016, p. 91).

El Maestro ignorante es un libro sobre la emancipación intelectual, al tiempo que nos alerta sobre nuestra sociedad pedagogizada, del peligro de vivir bajo una gran maquinaria de la explicación. Es una crítica a un mundo dominado por autoproclamados expertos que ignoran otros saberes, otros conocimientos y otras voces. Una sociedad dominada por “poderosos” que actúan como pedagogos para explicarnos lo que no sabemos. Un mundo dividido en dos: los que tienen y los que no tienen, los expertos y los legos, los que saben y los que no saben. “Nuestra docencia se base en el primer principio de la enseñanza universal. Es necesario aprender alguna cosa y a relacionar con ella el resto” (Rancière,

2007, p. 41). La necesidad de establecer relaciones y conexiones y construir a partir de las experiencias, vivencias y conocimientos de los estudiantes (Jacotot no rechaza la figura del maestro, él mismo es uno, sino que reconoce el papel distinto que este ha de desempeñar en el proceso).

Como ya hemos comentado, el archivo Trepas se construyó en colaboración y más allá de la dicotomía entre los que se consideran que saben de algo y los que no saben, se construyó en interacción entre la técnica del museo y los trabajadores que trabajaron en la fábrica.

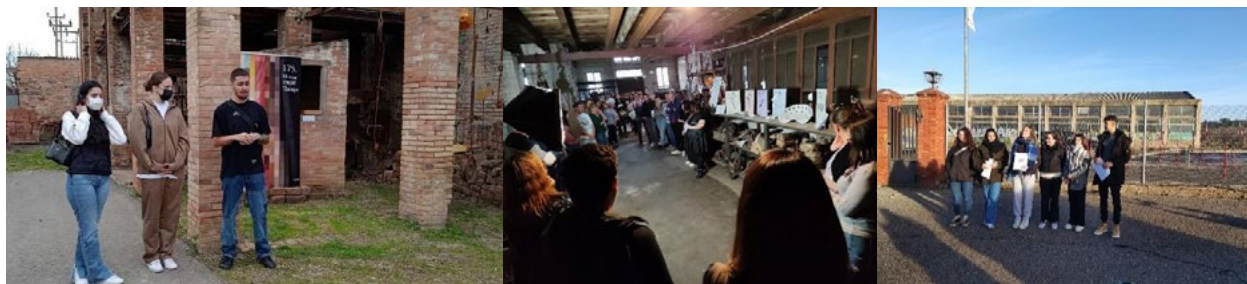
Los estudiantes, una vez han identificado aquello que más les ha llamado la atención (espacio u objetos), inician la investigación partiendo de los archivos del Museo Trepas acompañados por la responsable del espacio, realizando una “tecno-revisión-artística” de este, que consta de fuentes orales, fichas del inventario y piezas de la fábrica, publicaciones de referencia del Museo Trepas, documentos y materiales conservado en el Archivo Comarcal del Urgell, Tàrraga y archivo sonoro.

Esta búsqueda intelectual propia que como docentes exploramos, muestra las posibilidades que ofrece aprender más allá de las aulas universitarias, en un contexto museístico y patrimonial partiendo de su archivo, como hizo Rancière en su momento. Inicia su interés por la arqueología a la manera foucaultiana. “No soy el primer filósofo que decidió acudir a los archivos. Desde luego, estaba el ejemplo de Foucault” (Villapudua, 2018, p. 17). De este modo partimos de Foucault para explorar el archivo.

El archivo no es la suma de los textos que una cultura ha guardado en su poder, ni tampoco aquel que le permiten a las instituciones registrar y conservar los discursos que se quieren guardar o mantener, tampoco es considerado no únicamente como un conjunto de acontecimientos que han tenido lugar una vez por todas y han quedado en suspenso, en el limbo o el purgatorio de la historia, sino también como un conjunto que continúa funcionando, que se transforma a través de la historia, que da la posibilidad de generar otros discursos (Foucault, 1990, p. 209).

Y apostamos por explorar los conceptos de arquivamento y arquivización propuestos por Arquino y Val (2018). Arquivamento e arquivização constituem-se como dois procedimentos de um mesmo processo analítico, tal como afirmam Aquino y Val (2017, p. 48), para quem “[...] a obstinação documentária está para o primeiro procedimento [arquivamento] do mesmo modo que a imaginação recriadora está para o segundo [arquivização]”. Y en base a Vier Munhoz y Goppa: “Assim, se o arquivamento diz respeito à reorganização de fontes, a arquivização possibilita encontrar, em meio a tais fontes, a potência de sua recriação e revitalização” (Munhoz; Groppa, 2020, p. 38).

Figura 4. Imágenes de las obras 175 (2022), Un viaje al pasado (2023) y Renacemos las rejas (2023)



Fonte: Imágenes del Museo Trepat (2022; 2024).

Es emocionante ver cómo un archivo e inventario como el de Museo Trepat puede inspirar la creación de múltiples proyectos y narrativas distintas. Es una manera fascinante de demostrar cómo el arte y la creatividad pueden surgir de fuentes aparentemente estáticas como un archivo, brindando nuevas capas de significado y entendimiento. Esta exposición parece invitar al espectador a reflexionar sobre la naturaleza del archivo y cómo puede ser utilizado como fuente de inspiración y creatividad en el ámbito artístico. Sin duda, es un enfoque innovador que destaca la versatilidad y riqueza del patrimonio cultural que reside en estos archivos industriales. Presentamos tres proyectos que se desarrollan partiendo inicialmente del mismo archivo/inventario Trepat, formando parte de la exposición *Archivo abierto/Archivo cerrado*. Estos proyectos surgidos de contextos reales revertirán en la creación de nuevas narrativas y nuevo patrimonio, de forma que permiten establecer puentes entre el patrimonio artístico-cultural y la universidad.

El devenir de los proyectos

Nuestra propuesta requiere una corresponsabilidad por parte de los estudiantes en su proceso de aprendizaje. Exige toma de decisiones, autogestión y trabajar competencias imprescindibles en la sociedad del siglo XXI tales como, adquirir sensibilidad estética y artística para tomar decisiones durante el proceso creativo, demostrando habilidad en el manejo de las técnicas y procedimientos específicos del arte digital, y que los estudiantes sepan aplicar sus conocimientos a su trabajo de una forma profesional, demostrando por medio de la elaboración, defendiendo sus argumentos y resolviendo problemas desde una perspectiva crítica en su ámbito y todo ello para un contexto real.

La mediación y resolución de problemas durante su proceso de creación es imprescindible de forma que los profesores nos convertimos en creadores de contextos, donde todos podemos aprender siendo imprescindible la relación de complicidad entre el profesorado y el personal del propio Museo Trepat, quien también nos acompaña durante todo el proceso de aprendizaje (Jové; Lega; Miarnau, en prensa 2024).

Y en esta mediación incorporamos referentes artísticos, ya que consideramos el arte y las practicas artísticas como una posibilidad para pensar distinta. Según Camnitzer (2017) esto permitirá una educación real que facilitaría el descubrimiento y la creatividad para que el alumno pueda llegar a sus propias conclusiones.

1-Proyecto 175 (2022).

Alba, Ittay, Marc y Sara, manifestaron que cuando entraron al espacio museístico percibieron un espacio invadido por tonalidades ocre y negras. Quisieron buscar otras policromías y su proyecto se centró en el matiz que da las colorimetrías a los distintos espacios de las naves Trepap. Espacios de trabajo y de producción con cambios evidentes en la luz y en la morfología y colores de las máquinas y herramientas que allí se custodian. Su trabajo se basó en la realización en serie de fotografías centradas en esa riqueza de gradaciones y riqueza de pintura que marcaban el carácter de la fábrica. Partieron de los espacios y de las piezas presentes en la fábrica inventariados en el archivo. Su proyecto se materializó en tres obras, en las que se evidenciaba esta riqueza policromática:

La primera de ellas un gran poster a modo de Roll-up que mostraba los 175 colores diferentes que habían encontrado en la fábrica. Con este trabajo de policromía desarrollaron un libro de artista utilizando la fotografía como base y la herramienta de software libre *Panhone* para extraer la codificación numérica de cada color (figura 5).

Figura 5. Poster 175 y *libro de artista* de Alba Beltràn, Ittay Juncar, Marc Jiménez y Sara Aghbaló.



Fonte: Imagen Museo Trepap (2022).

Esto permitiría una precisión increíble en la reproducción de los colores y una consistencia visual a lo largo del libro. En última instancia, este proyecto podría ofrecer una experiencia visual y conceptualmente estimulante para el espectador, que invita a reflexionar sobre la naturaleza del color, la fotografía y la tecnología en la creación artística contemporánea. Con las piezas seleccionadas crearon también una escultura a modo de móvil (Figura 5), inspirada en los trabajos de Calder. La ubicación junto a la entrada de la fundición lateral proporciona una oportunidad única para que la escultura sirva como una de puerta de entrada visual al espacio, al tiempo que celebra el legado industrial.

Figura 6. Móvil escultórico de Alba Beltràn, Ittay Juncar, Marc Jiménez y Sara Aghbaló.

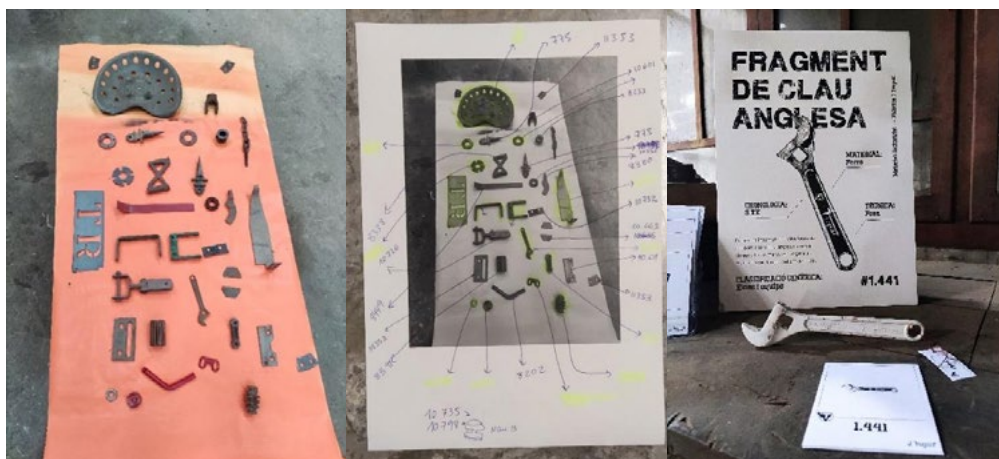


Fonte: Imagen Museo Trepat (2022).

2- Proyecto: *Un viaje al pasado* (2024).

Laura Vila y Solanghi Valderrama se centraron en las piezas del inventario y su estaticidad, explorando como darles dinamismo. A lo largo de la historia, hemos sido testigos de un continuo flujo de innovación y avance tecnológico que ha transformado radicalmente nuestras vidas. Sin embargo, este progreso también ha dado lugar a una acumulación de objetos tecnológicos que, una vez esenciales, ahora yacen olvidados debido a la rápida obsolescencia. Estos objetos obsoletos nos invitan a reflexionar sobre la durabilidad y sostenibilidad de nuestras elecciones tecnológicas. Este proyecto utiliza piezas obsoletas como elemento clave para ofrecer una experiencia única al espectador, permitiendo que los espectadores interactúen con las piezas a través de la realidad aumentada. La obra crea un puente entre el pasado y el presente, ofreciendo una nueva forma de experimentar y entender la historia. La aplicación *Meta Spark Player* proporciona una plataforma para acceder a información relevante sobre cada pieza, lo que enriquece la experiencia a partir de el desarrollo de las piezas digitales en 3D y permite una mayor comprensión de su significado y contexto. En última instancia, este proyecto ofrece una oportunidad única para reflexionar sobre la relación entre el pasado, el presente y el futuro, y cómo la tecnología puede ser utilizada para preservar y dar nueva vida a objetos obsoletos mientras exploramos temas de sostenibilidad y progreso.

Figura 7. Proceso de selección de piezas y trabajo digital de las alumnas Laura y Solhangi.



Fonte: Imágenes del Museo Trepapat (2024).

En el diseño de carteles y tarjetas las numeraciones del inventario se conservan y se visibilizan mostrando así unos datos que suelen ser privados en la documentación interna de los museos. Esta propuesta aborda el estudio de la naturaleza material de las colecciones museísticas, ampliando su alcance en las nuevas tecnologías y en la posibilidad de difundirlas más allá de su marco espacial mediante internet.

3-Proyecto: *Renaixem les reixes* (2024).

Meritxell Ribera, Clara Cardona, Laia Alsedà, Sergi Gich, Andrea Fernández, Natàlia Felis, en su primer contacto con la fábrica se fijaron en las rejas y la valla de la fábrica e hicieron una reflexión sobre las rejas de los centros educativos preguntándose por su función y utilidad. Su proyecto lleva a proponer las rejas como espacio de aprendizaje en las escuelas y en la fábrica. Una selección de piezas de las máquinas Trepapat son montadas con elementos mecánicos simples y conforman el elenco material del inventario Trepapat seleccionado para ser mostrado y colgado. Esta propuesta permite crear una dinámica de grupo en torno sugiriendo piezas dispuestas para ser cogidas con un criterio libre para poder ser unidas y formar una máquina propia.

Figura 8. Trabajo sobre la Valla en el proyecto *Renaixem les Reixes*.



Fonte: Imágenes del Museo Trepapat (2024).

Esta dinámica de grupo fomenta la colaboración, la creatividad y el pensamiento crítico, al tiempo que brinda una experiencia práctica de aprendizaje sobre la historia industrial y el funcionamiento de las máquinas (Figura 8). Al incluir un catálogo que enumera los nombres y números de inventario de cada pieza, se proporciona un recurso adicional para profundizar en el conocimiento de las máquinas y sus componentes. Se plantea como una experiencia distinta según si permanece como una previa experiencia a la entrada de la fábrica o se realiza la experiencia a posteriori. El resultado es claramente distinto porque promueve las conexiones narrativas con la historia de la fábrica.

Las tres propuestas se ubican en espacios del Museo que anteriormente habían pasado desapercibidos, lugares aparentemente catalogados como secundarios. Dos de las propuestas se localizan y acontecen antes de entrar al interior (*Renacemos las rejas* y la de 175), mientras que (*Un viatge al passat*) está ubicada en un espacio de tránsito que a su vez hace de pequeño almacén de matrices que pasaba desapercibido en el museo, generando nuevas narrativas y posibilidades del espacio y de la experiencia generada con los públicos.

Conclusiones

La metodología utilizada en el desarrollo de este proyecto educativo exige un aprendizaje compartido entre los alumnos creadores, el profesorado y los técnicos del Museo. Tal y como explica Romero y Magro (2016), entendemos que aprender es construir. El fin de la educación es “construir una sociedad de emancipados, de artistas que hacen, hombres que hacen, que hablan de lo que hacen y que transforman así todas sus obras en modos de significar la humanidad que existe tanto en ellos como en todos” (Rancière, 2007, p 41).

Además, todos somos potencialmente artistas, cada uno de nosotros es artista en la medida en que efectúa un doble planteamiento; no se limita a ser hombre de oficio, sino que quiere hacer de todo trabajo un medio de expresión; no se limita a experimentar, sino que busca compartir. “El artista tiene necesidad de la igualdad, así como el explicador tiene necesidad de la desigualdad” (Rancière, 2007, p. 41). Llegados a este punto afirmamos que aprender es crear, y como expone Isidoro Valcarcel, “El maestro no te puede enseñar nada, solo crear las condiciones para que aprendas. Soy muy amigo del aprendizaje y poco amigo de la enseñanza” (Jové, 2017, p. 115).

Y como expone Ferdinand Deligny, educar es crear este espacio donde el otro pueda crecer, equivocarse, soñar, rehusar, escoger... Educar no es someter, pero sí permitir. No es ser el modelo, pero sí el referente. No es una lección, pero sí un encuentro. Educar no es cerrar, es abrir”. Educar se convierte en dar al otro la posibilidad real de ser, existir, y de hacerlo por él mismo y que no que sean los adultos o los profesionales los que deciden por él (Planella, 2012, p. 107).

Según Romero y Magro (2016), este texto engloba una visión transgresora, pues no desea embrutecer más las mentes de los educandos -meros receptáculos del saber-, sino que busca sacudir el pensamiento, para sacarlo de su zona de confort, con la finalidad de abismarnos en una aventura de aprendizaje no tradicional. En esta misma línea las aportaciones de bell hooks (2021) en su obra “enseñar a transgredir” nos invita a ello. Esta perspectiva como la de Rancière en el maestro ignorante, crea un espacio autónomo y libre para el aprendizaje, donde los estudiantes no esperan que se les arroje el conocimiento de manera digerida, sino que ellos son capaces de explorar, e indagar siguiendo el instinto y

curiosidad por el saber. Las claves pedagógicas de Rancière constituyen una vía para la emancipación intelectual al propiciar las condiciones para que el estudiante se libere del orden explicador, de aquel docente que no permite a sus alumnos buscar el conocimiento por sí mismos, y que les inhibe pensar. Ante esto, la emancipación del pensamiento ocurre cuando precisamente se evita esta sujeción, y el individuo –cualquier individuo- accede a la zona libre del pensamiento, buscando, indagando, siguiendo su propia curiosidad y deseo por el saber. Los proyectos surgidos de esta experiencia muestran una transgresión, porque hacen visible todo aquello que muchas veces pasa desapercibido tanto en las narrativas del propio museo, como en la formación universitaria, creando distintas formas de aprender a través del arte, el patrimonio y el territorio.

Iniciar la materia de arte y cultura digital fuera de las aulas universitarias, en un espacio patrimonial (en este caso Museu Fàbrica Trepap) y proponer una deriva individual en este contexto, promueve en los estudiantes y en el profesorado, distintas formas de aprender de lo que están/estamos acostumbrados. Les sitúa como agentes activos en la toma de decisiones tanto a nivel individual como grupal y les exige concretar un proyecto real que tendrá visibilidad pública. En nuestro caso nos sentimos próximos al “maestro inventor” que propone Omar (2013), que hace porque su destino es inventar, su vocación es ensayar y errar, su desafío es el atreverse siempre a inventar a pesar del errar, del fracasar.

Tres proyectos distintos, tres contextos de aprendizaje distintos, tres espacios distintos, narrativas distintas. Se puede así soñar en una sociedad de emancipados que sería una sociedad de artistas. “Dicha sociedad solo conocería espíritus activos: hombres que hacen, que hablan de lo que hacen y que transforman así todas sus obras en modos de significar la realidad que existe tanto en ellos como en todos” (Rancière, 2010 p. 101).

Y de esta forma es la sociedad la que se perfecciona, la que piensa su orden bajo el signo del perfeccionamiento. Es la sociedad la que progresa. Rancière parte de esta experiencia de Jacotot para escribir “El maestro ignorante” texto que nos puede ayudar a pensar el acto educativo; para todos los que creen posible una pedagogía más humana alejada de innecesarios discursos técnicos y vacías estrategias didácticas, alejadas de sentidos e intersubjetividades entre quien enseña y quien aprende. En este proceso que aprendemos todos.

Referências

AQUINO, J. G; VAL, G. M. Do. Uma ideia de arquivo: contributos para a pesquisa educacional. **Pedagogía y Saberes**, Bogotá, 49, p. 41-53, 2018.

CAMITZER, L. La ignorancia es un fascinante campo mas alla del conocimiento. **El País**, Madrid, Cultura, 29 jan. 2017. Disponível em: https://elpais.com/cultura/2017/01/29/actualidad/1485709630_980139.html. Acesso em: 25 mar. 2024.

EISNER, E. **El arte y la creación de la mente**: el papel de las artes visuales en la transformación de la conciencia. Barcelona: Editorial Paidós Ibérica, 2004.

FOUCAULT, M. **La arqueología del saber**. Madrid: Siglo XXI de España Editores, S.A., 1990.

JOVE, G. Maestras contemporáneas. **Publicaciones de la Universidad de Lleida**, Lleida, 2017.

JOVE, G.; LEGA, F.; MIARNAU, R. Experiencias de aprendizaje mediante arte digital en el Museo trepat de tàrrega. *In*: HERNANDEZ, Fernando (coord.). **El aprender de los estudiantes Universitarios**, Madrid, Morata, en prensa, 2024.

HERNÁNDEZ, F. Los proyectos de trabajo. Mapa para navegantes en mares de incertidumbre. **Cuadernos de Pedagogía**, n. 310, 2022.

HERNÁNDEZ, F.; ANGUITA, M. **Una pedagogía desobediente Tejer la vida del aula y de la escuela desde proyectos de indagación**. Barcelona: Octaedro, 2024.

HOOKS, B. **Enseñar a Trasgredir**. Madrid: Capitán Swing, 2021.

OMAR, K. **El maestro inventor. Simón Rodríguez**. España, Miño y Davila editores, 2013.

PLANELLA, J. Fernand Deligny: pedagogía y nomadismo en la educación de las «otras infancias». **Revista Educació i Història: Revista d'Història de l'Educació**, Núm. 20, p. 95-115, jul./dez. 2012.

RANCIÈRE, J. **El maestro ignorante**. Cinco lecciones sobre la emancipación intelectual. Los Libros del Zorzal, 2007.

ROMERO, E.; MAGRO, C. La emancipación intelectual en la sociedad digital: El maestro ignorante de Rancière en nuestros días. **Revista LETRAL**, n. 16, p. 89-105, 2016.

MUNHOZ, A.; GROPPA J. Arquivar, classificar, inventariar: O corpo díspar da/na pesquisa educacional. *In*: CORAZZA, Sandra Mara (org.). **Métodos de transcrição**. Pesquisa en educação da diferencia: São Leopoldo, RS: Oikos Ltda, 2020. p. 37-58.

VILLAPUDUA, K. Rancière, Claves pedagógicas en J. Rancière: del disenso al pensamiento crítico, la interdisciplinariedad y el maestro ignorante. **Revista Latinoamericana de Filosofía de la Educación**, v. 5, n. 9, p. 11-25, 2018.

ENSINO, FANTASMAGORIA DOCENTE E IMAGÉTICA VIRAL

Cristiano Bedin da Costa

Um texto é uma zona de convergência entre inúmeros textos: lidos, fantasiados, já endereçados. Este, em particular, possui uma temporalidade estendida, na qual foi escrito de diferentes maneiras concomitantes: uma fala elaborada para um debate realizado no Instituto de Estudos Avançados da USP, sobre as mutações do *éthos* escolar no período (pós-) pandêmico; notas de aula, orientação e pesquisa realizadas no âmbito das licenciaturas e do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFRGS; práticas não originais de estudo, apropriação e montagem com imagens e palavras (sob diversos aspectos, a docência começa pelas mãos: que apontam, selecionam, preparam, oferecem, ditam o ritmo, a velocidade, em suma, um modo de viver-junto *com*).

Embora seu tom seja o do tempo presente, ele carrega, por força de sua origem, a memória de vivências passadas. Após a interrupção das atividades acadêmicas em razão da pandemia de COVID-19, a Faculdade de Educação da UFRGS permaneceu dois anos e três meses sem aulas presenciais, sendo que os primeiros sete meses foram marcados pela suspensão total das atividades. Esta escrita se iniciou dois meses após a retomada do espaço da universidade, em um contexto de reaprendizagem de ações comuns e da constatação da capacidade de resistência de certos vícios institucionais. Lido hoje, o texto não pode disfarçar certo tom anacrônico.

As noções de imagética viral e fantasmagoria, mobilizadoras do estudo, orientam o que se segue como articuladoras de uma realidade no interior da qual o trabalho de formação docente é perspectivado no horizonte-clichê do “novo normal” instaurado pela COVID-19, naquilo que ele faz aparecer/desaparecer.

Roland Barthes (2004) uma vez sugeriu que a escrita que se desprende de um acontecimento não deveria ser mobilizada por um ideal de deciframento (delimitação do *sentido profundo* e de sua explicação *verdadeira*), e sim pelo esforço de análise do ângulo das oportunidades de mutação simbólica que o próprio acontecimento pode implicar. Para nós, que escolhemos viver o ensino como um problema diário, isso deve querer dizer: estranhar, sem tréguas, o sistema de sentido e a dinâmica relacional que o acontecimento em foco, por sua própria força, deve ter sido capaz de abalar.

1.



Mark McGuinness, *Ink* (2020).
Ieva Baltaduonyte, *Uprooted* (2022).
Brave Boy Studio, *No Man's Land* (2017-2019).

2.

“Mas há uma outra visão do mundo lá fora e outros olhos para enxergarem essa visão e é aí que estou querendo chegar” (McCarthy, 2006, p. 07).

3.

A palavra fantasma deriva do grego *phantázein*, que diz respeito a um *fazer aparecer*. O fantasma mostra algo que já estava presente, sem ser percebido. Mostrar, fazer aparecer: um corpo, um gesto, a parte de algum passado, uma dimensão perdida da existência. *Isto* que se mostra não é independente de sua emergência, de modo que o fantasma é a própria realidade de uma aparição, o traço particular do que, a cada vez, se deixa ver para em seguida se fazer escapar: Agora/Não mais. Porque não há aparecimento sem desaparecimento, invisibilidade, falta. Notar fantasmas é escrever montando lacunas, aproximando indícios do que aparece por um dia ter desaparecido, e que se mostra através da influência sobre o que concretamente *está aqui*.

4.

“As palavras existem porque existe a espera: o antes de. E também: o depois de. Para contar a história dos atos que já aconteceram surgem as palavras. Antes de e depois de. Durante não. O homem instalado no movimento presente é mudo. Mas tem medo” (Tavares, 2012, p. 280).

5.

O trabalho de arquivo que vem sendo realizado pelo professor Julio Groppa Aquino (2021; 2022; 2023) mostra não ser seguro afirmar que a pandemia de COVID-19 trouxe um ineditismo problemático ao ideário educacional brasileiro. Afora o período marcado pelo distanciamento social e pelo ensino remoto – um período conduzido de modos diversos por diferentes instituições durante a pandemia –, o “novo normal” parece funcionar como uma atualização de questões e anseios há tempos presentes no imaginário educacional. É como se o *éthos* pedagógico pós-pandêmico operasse uma espécie de *reboot* de tramas já contadas¹⁰, e que agora podem ser vividas no horizonte de uma imagética viral. No roteiro programado dessa *nova forma de viver a educação*, a sombra da obsolescência recai sobre a figura do professor, preso aos limites de sua formação.

Ao examinar os riscos da incorporação educacional das Tecnologias de Informação e Comunicação como substituição do trabalho docente, a professora Raquel Goulart Barreto (2021) atenta para o modo como os usos do adjetivo “novo” servem à naturalização do

¹⁰ Por exemplo: a ideia de crise como oportunidade – *slogan* tão presente em discursos sobre as mudanças nos processos de ensino e aprendizagem em um contexto de isolamento social – é uma máxima bastante conhecida. Trata-se de uma ideia-clichê, diante da qual não devemos deixar de perguntar: uma oportunidade de quê? Uma oportunidade para quem? O que é projetado como imagem de futuro desejado? Estamos – ou ao menos deveríamos estar – correndo em busca de quê? Quais são as fantasias que circulam pelo contexto educativo, e de onde partem as narrativas que configuram essas mesmas fantasias? Quais são as soluções apresentadas para os problemas do presente educativo, e qual é o *preço* a ser pago por essas soluções? Por fim: a quem cabe o trabalho de configurar o futuro, isto é, quem são os experts que apontam a direção para o nosso saber-fazer docente em um mundo pós-pandêmico?

que hoje se apresenta como “nova realidade educacional”¹¹: fetiches tecnológicos; ideais tecnocráticos; conhecimentos disponíveis em *softwares*; elogio de “objetos de aprendizagem” como fórmulas independentes da dinâmica relacional que configura de modo singular cada contexto (no enredo de deslocamentos dos sujeitos para os objetos, a ideia de aulas prontas e reutilizáveis é tão tentadora quanto nociva ao ensino enquanto prática concreta).

Lembremos que uma trama discursiva deve ser lida no âmbito de suas condições de possibilidade, por meio da materialidade que suas ideias adquirem na dimensão concreta da existência. O que tais ideias mostram, o que mobilizam, o que performam, quais modos de existência fazem aparecer.

A racionalidade educacional pós-pandêmica¹² é uma história de fantasmas. Ainda assim, diagnosticar seu anacronismo não é dizer que nela não há nenhum vestígio para outras possibilidades de pensamento.

6.

A imagética viral, da forma como aqui é pensada, diz respeito ao conjunto de imagens que constituem o cenário pandêmico. A primeira morte por COVID-19 no Brasil aconteceu em 12 de março de 2020, quatro meses após o primeiro caso registrado em Wuhan, epicentro da Pandemia. Wuhan é também o grau zero macabro da imagéria viral: morcegos, laboratórios, conspirações. Mas as imagens não são transmitidas desde Wuhan, é a cidade que é fabricada por elas, assim como cada um de nós. Imagens veiculadas pela mídia; por ensaios acadêmicos; imagens de pensamento; imagens de ruas vazias; cenários distópicos; imagens de contagem de corpos; escolas e universidades desertas; imagens marcadas pelo imperativo da obsolescência e pelo sentimento de incapacidade; imagens em forma de gráficos; protocolos; filtros; números; curvas; testes... A imagética viral é uma *atmosfera* abrangente, que passa a condicionar não apenas a produção da cultura, mas também a regulação do trabalho e da educação – a máscara real é também a metáfora perfeita da barreira subjetiva invisível, bloqueando movimentos e determinando formas *corretas* de agir e pensar.

Em sua selvageria, essa atmosfera produziu, a partir de sua instauração, uma série de gatilhos. Vejamos três deles:

a) Em primeiro lugar, como uma espécie de ricochete, a pandemia fez disparar um afã cartográfico: sendo o inimigo invisível, tudo deveria ser quantificável, e praticamente tudo foi promovido a fato observável e digno de registro, inclusive as realidades e espaços privados, como a casa e até mesmo o sono: quantas *lives* assistimos e de quantas outras participamos? Quanto de saber produzido e compartilhado fizemos circular pelas redes? Quantas pesquisas e quantos projetos poéticos tiveram como matéria o sonho? Todas as

11 De acordo com a autora, algo análogo ocorreria com o uso da expressão “ensino presencial”, que funcionaria como estratégia discursiva para legitimar o ensino a distância. Uma vez que o ensino conhecido e praticado nos mais variados espaços pedagógicos não mais prescindiria de adjetivação, sua qualificação (presencial) demarcaria de pronto o lugar da sua diferença: “[...] na medida em que o ensino a distância está sempre associado às ‘novas linguagens’ das ‘novas tecnologias’, o ensino presencial, marcado pelo trabalho docente, pode ser posto como velho e até destituído de valor” (Barreto, 2021, p. 9).

12 Aproprio-me aqui do título dado por Julio Groppa Aquino (2022; 2023) ao trabalho por ele realizado na série *Atlas*, que produz uma prospecção das racionalidades em circulação no campo educacional brasileiro desde a eclosão da pandemia de COVID-19. Em diálogo com o pensamento de Michel Foucault (2006), a racionalidade é entendida como o que programa e orienta o conjunto da conduta humana em determinado contexto histórico.

imagens do vírus, por sua própria força e intensidade, tinham também o poder de tornar transparentes diferentes dimensões da mesmíssima vida que por ele foi ameaçada.

Isso nos leva a um segundo ponto:

b) A febre cartográfica fez mais do que simplesmente conduzir as formas de vida: ela passou a produzir essas formas, criando modos de existência e colocando-os em movimento, definindo imagens *adequadas* de trabalho e lazer. A cruzada cartográfica traçou limites e estabeleceu normas, deliberou sobre aquilo que deveria ou não ser feito. Ou seja, o corpo e a vida tornaram-se efeitos derivados dessas cartografias, que passaram a se querer totais. Isso pode ser dito à maneira foucaultiana: não há relação de saber e poder que não tenha como foco o corpo que vive e que, portanto, está apto a ser educado e avaliado e, conseqüentemente, está apto a ser reprovado (e mais, ainda: no extremo dessa reprovação, está apto a morrer).

É essa a linha que nos conduz ao terceiro gatilho:

c) O filósofo sul-coreano Byung-Chul Han (2018) nomeou *psicopolítica digital* a modalidade de poder que não se impõe por meio de proibições e silenciamentos, mas sim pela comunicação em rede, pelas conexões infinitas ao alcance dos dedos, pelo compartilhamento de impressões, de ideias e desejos, da formação *on-line* da vida em uma sociedade digital. Como não poderia deixar de ser, o que está em causa na análise dessas formas de controle midiático-cibernéticas é a prefiguração de novas modalidades discursivas, com as quais ficcionalizamos nossa existência, entre um modo e outro de dizer *eu*. Uma vida na qual os traços subjetivos são dados em algoritmos, em que cada passo é registrado, em que todos os movimentos são salvos. A questão não é tanto saber se isso afeta ou não a todos, e sim perguntar pelas formas que esse *sujeito postado* é visado pelo *novo normal* educativo, em sua espécie de delírio semiótico-tecno-digital.

Em ensaio publicado em 13 de junho de 2020, poucos meses após a irrupção da pandemia, Giselle Beiguelman (2021) sugeria o que chamou *individualismo conectado* como estado-base para uma possível resposta. Nele, enquanto a comunidade de usuários vive dentro de alguns poucos serviços populares dominantes, o darwinismo social dos dados elege *vencedor* o mais acessado, mais visto, mais exposto. Em uma arquitetura de informação planejada para confundir conexão e solidão, o isolamento figura como perfeita antecipação do mundo por vir, o mundo novo de cidades desertas e pessoas sem rosto, o mundo feito para ser observado de um ponto de vista sedentário: a imagem nítida de uma assombração.

7.

Nas últimas décadas, diferentes estudos (Corazza, 2013; Nóvoa, 2022; Pereira, 2013; Pimenta, 1996) têm defendido o tempo de formação inicial de professores como um momento-chave no esforço de reconfiguração da paisagem educacional brasileira. Em linhas gerais, o que se busca demonstrar, a partir de perspectivas teóricas diversas, é que o trabalho realizado junto às licenciaturas seria mobilizado por sensibilidades *in-progress* (Henz, 2008), supostamente não refratárias a configurações inventivas em sala de aula. No entanto, sabemos que essa é uma hipótese de difícil confirmação. Muitas vezes, o que o dia a dia nos mostra bem poderia ser lido sob o signo de um “tédio de véspera” (Aquino, 2009,

p. 8), constituído por uma predisposição geral ao desinteresse, ao não envolvimento e à descrença no potencial criador que está em causa no percurso formativo universitário¹³.

É possível interpretar essa baixa capacidade de engajamento (não raro o único elo existente entre docentes e estudantes) como puro fruto de apatia ou cinismo, mas também podemos pensá-la como uma expressão do que Mark Fisher (2023) nomeou *impotência reflexiva*, caracterizada por uma forma peculiar de conhecimento: saber que as coisas vão mal, e mais do que isso, *saber* que não é possível fazer nada a respeito. Não se trata de uma observação passiva de um estado de coisas já existente. De certo modo, *algo* se produz. A *impotência reflexiva* possui a estrutura de uma profecia autorrealizável, e sua força é atestada pela persistência absoluta de formas de comportamento reconhecíveis em diferentes contextos situados.

Enquanto a psicopolítica estende tentáculos e pulveriza o controle via ciberespaço, a deflação geral de expectativas é cosida pelas relações que se estabelecem em um campo transpessoal cada vez mais abrangente¹⁴. Em aula, ninguém está a salvo do estranhamento e da sensação de vertigem. Porque uma aula é uma ocasião em que é preciso ter disciplina enquanto a satisfação está disponível *on demand*; em que é preciso concentração enquanto o tempo “da vida real” segue cortado e embalado em minúsculas fatias digitais; em que o elogio do estudo, da escrita e leitura é sustentando enquanto o reconhecimento de *slogans* é o bastante para navegar no plano informacional da internet-smartphone-postagem; em que a ideia de ensino com vistas à formação deve concorrer com a gradual dissolução da credibilidade de um modelo progressivo de futuro, que hoje caminha com o sinal trocado: ontem uma promessa, agora uma ameaça.

8.

“Agora, podemos ver espaços distantes, mas o tempo distante ninguém mais vê. A certa altura, alguém anunciou que o futuro havia acabado, mas as coisas não são bem assim, porque o futuro nunca acaba. Simplesmente não somos mais capazes de imaginá-lo” (Berardi, 2019, p. 11).

9.

Em 2020, o relatório *Back to the future of education: Four OECD Scenarios for Schooling* foi disponibilizado pela a Organização para a Cooperação de Desenvolvimento Econômico (OCDE), apresentando quatro cenários para a educação até 2040¹⁵. Baseados em uma estreita relação entre escolas e iniciativa privada, os panoramas propostos falam sobre “perspectivas globais”, “padrões de testes”, “*lifelong learning*”, “privatização do ensino”,

13 “Eles chegam aos poucos. Arrastam-se até a porta da sala de aula, como a postergar sua entrada ao máximo possível. Uma vez nela, farejam, divisam, perscrutam a atmosfera ali reinante. Só os sentidos lhes restam confiáveis nessa altura. A rendição ao lugar de aluno exigiria um *quantum* de confiança de que eles, definitivamente, não mais dispõem de antemão. Será preciso angariá-la aos poucos. Uma tarefa custosa, mas não de todo impossível [...]” (Aquino, 2009, p. 8).

14 Na obra de Mark Fisher, a impotência reflexiva tem lugar no horizonte do que o autor denominou realismo capitalista – um campo esmagadoramente amplo, uma vez que o realismo capitalista ocupa todo o horizonte do que hoje é pensável: trata-se do “sentimento disseminado de que o capitalismo é o único sistema político e econômico viável, sendo impossível imaginar uma alternativa a ele” (Fisher, 2020, p. 10). Esse declínio da historicidade faz com que qualquer alternativa ao estado de coisas atual seja encarada como ilusória, utópica ou mesmo ingênua.

15 Disponível em: <https://www.oecd.org/education/back-to-the-future-s-of-education-178ef527-en.htm>.

“máquinas”, “fornecedores de soluções educacionais”, “compartilhamento de dados”, “rede interconectada”, “sistemas digitais de aprendizagem”, “modelos híbridos”, “aprendizagem ubíqua”, “inteligência artificial”, “realidade aumentada”, “Internet das Coisas”, “ensino remoto”, “*home-schooling*”, “tutoria” e outros termos comuns ao léxico digital/empresarial em circulação na sociedade da transparência psicopolítica.

Muito antes de tais projeções, quando Vilém Flusser (2007) sugeriu que a relação humana com os aparatos digitais inaugurava um modo de *vida intangível* (porque baseado em dados imateriais, não moduláveis, sem resistência), ele já profetizava um declínio das ações manuais em favor de experiências superficiais, regidas pela ponta dos dedos: *digital* origina-se do latim *digitus*, o dedo que não pode fazer mais que apontar, contar, enumerar, fazer cálculos, deslizar, pressionar, operar com slogans, fluxos de conteúdo e símbolos. Nesse cenário, é particularmente interessante o conceito de *gamificação*, na medida em torna evidente a mudança de perspectiva do *problema* para o *programa*: *jogar* torna-se o exato oposto do *trabalhar*¹⁶. Quando a matriz comunicativa de sensação-estímulo digital está sempre ao alcance dos dedos, não há *perda de tempo*, não há resistência da matéria, não há negatividade, ou seja, não há ação. Sem formas de alterar o que predomina, são os “diferentes *estados do mesmo*” (Han, 2018, p. 63) que persistem.

Nessa *vida intangível* anunciada no horizonte pós-pandêmico, o professor aparece reduzido a uma série de apontamentos enumeráveis (habilidades, competências, perfis, tendências), porque apenas assim pode ser convertido na linguagem do desempenho e da eficiência, a mesma linguagem que legitima seu papel de mediador, facilitador, suporte, animação: uma figura fora de moda que não pode, ainda, simplesmente desaparecer.

16 “Esse novo homem que nasce ao nosso redor e em nosso próprio interior de fato carece de mãos. Ele não lida mais com as coisas, e por isso não se pode mais falar de suas ações concretas, de sua práxis ou mesmo de seu trabalho. O que lhe resta das mãos são apenas as pontas dos dedos, que pressionam o teclado para operar com os símbolos. O novo homem não é mais uma pessoa de ações concretas, mas sim um performer: *Homo ludens*, e não *Homo faber*. Para ele, a vida deixou de ser um drama e passou a ser um espetáculo. Não se trata mais de ações, e sim de sensações. O novo homem não quer ter ou fazer, ele quer vivenciar. Ele deseja experimentar, conhecer e, sobretudo, desfrutar. Por não estar interessado nas coisas, ele não tem problemas. Em lugar de problemas, tem programas. E mesmo assim continua sendo um homem: vai morrer e sabe disso. Nós morreremos de coisas como problemas insolúveis, e ele morre de não-coisas como programas errados” (Flusser, 2007, p. 58).

10.



Bartłomiej Talaga, *Walk in Synchronicity* (2020).
Sara Palmieri, *La linea d'acqua* (2021).

11.

Em ensaio intitulado *Desprogramar o futuro*, David Lapoujade (2013) sugere que uma ideia de futuro não é outra coisa senão um diagnóstico do presente. Ou seja: é possível ler, nas ideias preestabelecidas de futuro, os sintomas do presente. Se estivermos de acordo com essa hipótese, teremos que admitir que o porvir imagético anunciado para o contexto educacional está repleto do ideal tecnocrático, elitista e, sob vários aspectos, colonialista de ensino, cuja lógica subalternizadora define uma patologia crônica do nosso tempo.

[nota: é estranho como a pandemia foi experimentada por nós por meio de uma curadoria e mediação de saberes exteriores – mediação também relacionada ao afã cartográfico aqui já mencionado, e à lógica da hiperinformação da qual essa cartografia participa: para nós, no Brasil, muitos relatos e ensaios críticos sobre o vírus, escritos por pensadores europeus, chegaram antes do próprio vírus e da experiência concreta do confinamento; e mais especificamente para nós, que vivemos na região sul do país, a curadoria dos saberes em circulação, escritos no calor das horas, foi algo que recebemos do centro, não apenas pela grande imprensa, mas sobretudo pelas editoras localizadas em Rio de Janeiro e São Paulo, via coleções de textos dedicadas ao vírus. Sabemos que o mercado editorial foi aquecido pelo contexto pandêmico, e é interessante pensar que todos esses textos, em que pese sua importância como meios de produção de conhecimento em um tempo tão incerto, funcionaram também como dispositivos modeladores de ideias e afetos. Somos aqueles que

pensaram depois, que chegaram depois, personagens em *delay*, ao modo do xerife Ed Tom Bell, em *Onde os velhos não têm vez*, romance de Cormac McCarthy, ou então do espectador diante de uma fotografia de Richard Long – penso especialmente em *London, 1968*, lembro de seus rastros, do campo de flores marcado, das marcas do corpo que já passou por ali, e do qual só podemos encontrar indícios].

Em *Aprendendo do vírus*, texto publicado março de 2020, Paul B. Preciado nos lembrava que uma pandemia materializa no âmbito do corpo individual as obsessões que dominam a gestão política da vida e da morte das populações num determinado período histórico. Isso quer dizer que uma pandemia radicaliza as técnicas psicopolíticas aplicadas em determinado território, deslocando-as, de forma explícita, pornograficamente, até o corpo individual – o corpo que já é literalmente penetrado pelas técnicas de biovigilância: elas atravessam as paredes da casa, entram a velocidades cada vez maiores, e recortam o território da cidade de fora a fora (3G, 4G, 5G: “chega a ser assustador”, dizia um usuário carioca em uma reportagem do site UOL sobre o primeiro dia da tecnologia 5G no Brasil). Daí o vírus atuar à nossa imagem e semelhança, e daí ser possível dizer que os discursos que circularam durante o estado de exceção não fizeram mais do que replicar, intensificar e estender as técnicas majoritárias de governo dos corpos que já estavam em marcha, trabalhando sobre o nosso território.

Tais técnicas delineiam/in-formam o corpo e a vida, e não o contrário. A ideia de que todas as mídias são extensões de alguma faculdade humana – psíquica ou física –, tornada clássica por Marshall McLuhan e Quentin Fiore (2018), já não parece dizer tudo. Porque não basta dizer que a roda é extensão do pé, que o livro é extensão do olho, que a roupa é extensão da pele, que os circuitos elétricos são uma extensão do sistema nervoso central. Não basta porque não soa exato dizer que um dia nos apropriamos desses meios e agora de outros, mais sofisticados, para realizar nossas tarefas cotidianas. Desta vez, o que é trabalhado pelos novos meios de conexão, desde o interior, somos nós mesmos.

12.

Cabe ao levante cartográfico de nosso tempo dar visibilidade às novas linhas de subjetivação atualmente delineadas, tornando visível a íntima relação entre a apropriação da vida privada e a virtualização dos corpos e de suas relações: no limite, está em causa a produção de corpos digitalizados e disponíveis/conectados em tempo integral. Corpos sem cheiro, profundidade, peso, rosto, marcas, recusas, voz. Corpos que, a despeito de sua superficialidade, devem aprender a pensar a respeito de sua própria vontade, sobre seu próprio tempo, entender seu próprio desejo. Diante de um “imperativo informativo-comunicacional” (Aquino, 2019, p. 437), que marca a lógica neoliberal de circulação dos saberes e de produção de modos de existência, é razoável imaginar que, se vivo estivesse, Paulo Freire nos perguntaria se é possível entrar na luta como *pixel* para depois se tornar sujeito.

Não se trata de demonizar a dimensão virtual de nossa existência. Até porque os limites entre o real e o virtual, se ainda existirem, são cada vez mais tênues. Mesmo aquele que não circula pela rede é por ela atravessado, uma vez que a psicopolítica digital atua produzindo saberes e modos de comportamento que têm a espessura das redes, ou melhor, saberes e comportamentos que são plasmados pela forma de produção e circulação discursiva dos *smartphones* e redes sociais. Isso parece central: não há fora do jogo, não há nenhuma casa excluída do tabuleiro no interior de uma sociedade digital.

Agora que já retomamos as nossas posições entre a universidade e a escola, cabe testar e definir em que medida o nosso estilo de presença nas lutas do nosso tempo (um estilo de presença docente, ressalte-se) veicula o saber e estabelece, com ele, um outro modo de relação intersubjetiva. Porque é sempre disso que se trata (em uma aula, em um ensino): a criação e o cuidado de poéticas relacionais, o traçado de diferentes posições ao redor da palavra.

O professor Julio Groppa Aquino (2018, p. 437) se refere à prática docente como um rude trabalho. Parece-me uma ideia bonita. Porque a despeito da sofisticação que pode envolver o preparo e a proposição de uma aula, a matéria básica que a sustenta é a palavra, e sua condição mínima é justamente o cultivo da palavra por intermédio da fala, da escuta, da leitura e da escrita. Creio que é através dessas práticas que uma aula deve fazer circular o saber, sem pirotecnias. Nada contra a internet, evidentemente. Dispensável dizer que hoje ela é um meio imprescindível de estudo, pesquisa e compartilhamento de informação. No entanto, há outra modalidade de saber que só pode se estabelecer no contraste entre os corpos, no compartilhamento do tempo e do espaço, e sobretudo nas diferentes assimetrias que daí advêm. Não há educação sem certo nível de confronto, o que pode ser entendido simplesmente como uma mancha na imagem cristalina do sujeito em sua tela.

Em 7 de janeiro de 1977, nos momentos finais de sua primeira aula no Colégio de França, Roland Barthes (1989) sugeria a seguinte imagem para sintetizar o ideal da prática de ensino que ali então se iniciava: uma articulação constante da fala e da escuta ao modo das idas e vindas de uma criança que brinca em torno da mãe, que dela se afasta e depois volta, trazendo-lhe uma pedrinha, uma fiozinho de lã, uma coisa qualquer, desenhando assim ao redor de um centro estável toda uma área de jogo, no interior da qual as coisas compartilhadas importam finalmente menos do que o duplo reconhecimento que garante a possibilidade da cena. De um lado, o zelo; de outro, a experimentação de uma distância segura. Em ambos, a certeza de que a relação desejada se desdobra nessa zona incerta, que define o nem tão longe e nem perto demais.

Resta saber se uma imagem como essa poderia resistir ao repuxo da imagética viral, com os fantasmas que ela comporta. Se a grande onda já passou, talvez seja possível fazer uso daquilo que ela deixou na areia em seu movimento de retorno.

Duas semanas após o reinício das atividades presenciais após a parada pandêmica, fui com uma turma de licenciandos conhecer uma escola da rede municipal de ensino de Porto Alegre. Quando estávamos entrando na sala de aula de uma turma do quinto ano do ensino fundamental, um dos alunos veio nos receber, e percebi que ele tinha a mão direita envolvida pelo que acreditei ser uma bandagem. Depois de cumprimentá-lo, percebi que era uma máscara o que ele carregava, talvez já transformada em adereço estético e com potencial para servir como luva de goleiro (fabulação fundamentada pela camiseta do Barcelona que ele vestia). Lembrei de *Matéria de poesia*, de Manoel de Barros (2001). Lembrei que é preciso perder a inteligência das coisas para vê-las. E lembrei também de seus desutensílios e desobjetos (Barros, 2010). Pensei que as coisas todas que nos foram legadas pela imagética viral, incluindo seus usos, tinham de perder, por primeiro, todos os ranços (e artifícios) da indústria que as produziu. Ri, pensando que, paradoxalmente, em uma sociedade marcada pelo desapego e o descarte, a máscara que nos habituamos a jogar fora era ressignificada, variando em seu modo de existência. O menino de camiseta do Barcelona animou a máscara e, com esse gesto, com a mão envolvida, em um tempo em que a segurança do contato ainda era incerta, me deu um *toque*.

A pedagogia do vírus nos ensinou sobre a distância e sobre a solidão compulsória. Com suas imagens e ao redor de seus fantasmas, aprendemos sobre os perigos do Outro: cruzada asséptica, delírio de fronteira, nenhum movimento em falso. O vírus nos ensinou sobre as persistências do tempo, marcado nos traços humanos nas superfícies do mundo. Pelas superfícies, aprendemos que interferir nos vestígios é tocar e ser tocado por aquilo que os originou. Pelos vestígios, aprendemos o que podem os encontros, sejam eles bons ou maus. E pelos encontros, por fim, talvez possamos reconhecer que o sentido de uma aula não precisa estar inscrito em futuro algum. Porque é sempre no presente, pela apropriação e pelo cuidado de um passado eleito, que se pode criar o que está por vir. Não mais/Agora. Desaparecer/Aparecer.

Questão de contato, questão de tempo.

Referências

AQUINO, Julio Groppa. **Discurso educacional contemporâneo**: inventário analógico. São Paulo: FEUSP, 2021.

AQUINO, Julio Groppa. **Educação pelo arquivo**: ensinar, pesquisar, escrever com Foucault. São Paulo: Intermeios, 2019.

AQUINO, Julio Groppa. O que pode a escrita. *In*: AQUINO, Julio Groppa; VIEIRA, Elisa; BARTIRA, Ibri (orgs.). **Miríade 290**: o que pode a escrita. São Paulo: Annablume, 2009. p. 07-13.

AQUINO, Julio Groppa. **Racionalidades educacionais (pós-)pandêmicas**: atlas 2020. São Paulo: Instituto de Estudos Avançados, Universidade de São Paulo, 2022.

AQUINO, Julio Groppa. **Racionalidades educacionais (pós-)pandêmicas**: atlas 2021. São Paulo: Instituto de Estudos Avançados, Universidade de São Paulo, 2023.

BARROS, Manoel de. **Matéria de poesia**. Rio de Janeiro: Record, 2001.

BARROS, Manoel de. **Memórias inventadas**: as infâncias de Manoel de Barros. São Paulo: Editora Planeta do Brasil, 2010.

BARRETO, Raquel Goulart. A escola entre os embates na pandemia. **Educação e Sociedade**, v. 42, e243136, 2021.

BARTHES, Roland. **Aula**. São Paulo: Cultrix, 1989.

BARTHES, Roland. **O rumor da língua**. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

BEIGUELMAN, Giselle. Coronavida: o pós-pandêmico é agora. *In*: PELBART, Peter Pál; FERNANDES, Ricardo Muniz (orgs.). **Pandemia Crítica inverno 2020**. São Paulo: edições SESC; n-1 edições, 2021. p. 46-51.

BERARDI, Franco. **Depois do futuro**. São Paulo: Ubu Editora, 2019.

CORAZZA, Sandra Mara. **O que se transcria em educação?** Porto Alegre: UFRGS; Doisa, 2013.

FISHER, Mark. **Realismo capitalista: é mais fácil imaginar o fim do mundo do que o fim do capitalismo?** São Paulo: Autonomia Literária, 2020.

FLUSSER, Vilém. **O mundo codificado: por uma filosofia do design e da comunicação.** São Paulo: Cosac Naify, 2007.

FOUCAULT, Michel. Foucault estuda a razão de Estado. *In:* FOUCAULT, Michel. **Estratégia, poder-saber.** Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2006. p. 312

HAN, Byung-Chul. **Psicopolítica – o neoliberalismo e as novas técnicas de poder.** Belo Horizonte: Áyine, 2018.

HAN, Byung-Chul. **No enxame: perspectivas do digital.** Petrópolis: Vozes, 2018.

HENZ, Alexandre. Formação de professores. *In:* CORAZZA, Sandra Mara; AQUINO, Julio Groppa (orgs.). **Abecedário: educação da diferença.** Belo Horizonte: Autêntica, 2009. p. 67-70.

LAPOUJADE, David. Desprogramar o futuro. *In:* NOVAES, Adauto (org.). **Mutações: O futuro não é mais o que era.** São Paulo: Edições SESC SP, 2013. p. 233-246.

MCCARTHY, Cormac. **Onde os velhos não têm vez.** São Paulo: Alfaguara, 2006.

MCLUHAN, Marshall; FIORE, Quentin. **O meio é a mensagem.** São Paulo: Ubu, 2018.

NÓVOA, António. Conhecimento profissional docente e formação de professores. **Revista Brasileira de Educação**, v. 27, e270129, 2022.

PEREIRA, Marcos Villela. **Estética da professoralidade: um estudo crítico sobre a formação do professor.** Santa Maria: Editora da UFSM, 2013.

PIMENTA, Selma G. Formação de professores: identidade e saberes da docência. *In:* PIMENTA Selma G. (org.). **Saberes pedagógicos e atividade docente.** São Paulo: Cortez, 1996.

PRECIADO, Paul B. **Aprendendo com o vírus.** 2020. Disponível em: <https://campodiscursivo.paginas.ufsc.br/files/2021/09/TEXT0-18-Paul-Preciado-Aprendendo-com-o-v%C3%ADrus.pdf>.

TAVARES, Gonçalo. **Enciclopédia.** Lisboa: Relógio D'Água, 2012.

PRÁTICAS EM EDUCAÇÃO ESPECIAL, ENTRE DIAGRAMAS, DISCURSOS E CARTOGRAFIAS

Cláudia Madruga Cunha
Liliane Repnoski Franco

Trazemos por aqui, de forma sintetizada, impressões vindas de duas pesquisas que se debruçaram sobre as práticas na área da Educação Especial em Curitiba e sobre os discursos que incrementam as políticas desta área, locais e no Brasil, são ela: a “Cartografia das potências e das potencialidades em Educação Especial: um diálogo entre as políticas e as práticas”(Franco, 2015) e as “Linguagens das práticas da docência na educação especial de Curitiba – (auto)cartografia e pesquisa rizoma” (Franco, 2023). Estes dois percursos de pesquisa nos permitiram acessar normas e práticas de uma área profissional, o que fizemos organizando relações e olhares metodologicamente orientados pela cartografia.

Do ponto de vista de uma análise metodológica se compreende certas aproximações entre o arquivo e a cartografia, afinal nos escritos de *Mil Platôs 1*, Gilles Deleuze e Félix Guattari (1995) dizem que as observações que se faz sobre o real, deveriam ser consideradas linhas. Cada linha remete a um plano e que cada realidade pesquisada refere-se a uma multiplicidade ou se compõem por uma sobreposição de planos. Essa perspectiva de ramificação configura toda obra *Mil Platôs* como um sistema aberto e em processo dinâmico. As linhas de um plano, que formam uma cartografia, na perspectiva deleuze-guattariana podem ser escaladas ou escavadas. Pode-se perceber, com o auxílio de outros leitores e estudiosos (Negri, 2009; Dosse, 2010; Machado, 2009; Lazzarato, 2017), que muitas passagens de *Mil Platôs* trazem tematizações que estavam presentes na obra de Michel Foucault. Quando Deleuze (2005) escreve sobre Foucault, traz as noções de arquivo e as renomeia como diagrama, percebe na obra foucaultiana três diagramas sobrepostos: o saber, o poder e a subjetividade.

A explicitação de Deleuze (2005), sua síntese da obra de Foucault, mostra que estes autores se aproximaram na percepção de que há uma manipulação da crítica vinda da tradição, na qual as formas visíveis, as discursivas e os enunciados do saber, tendem a ocultar outros vetores invisíveis, os do poder. Estes últimos se movimentam por meio de forças (pulsões, desejos) que manipulam o que pode ser dado a ser conhecido e desejado por todos (pelas massas). Os conteúdos selecionados pelo poder e seus exercícios, suas práticas, passam a compor regimes supostamente democráticos, que se instauram na Europa do pós-guerra e nas Américas na segunda metade do século XX.

Na aproximação da cartografia com a arqueologia, se reconhece que Deleuze mesmo dando mais atenção à geografia do que à história, não ignora que Foucault fez apontamentos interessantes sobre a história da ciência e sobre o domínio da epistemologia na filosofia. Foucault (2019) chama a atenção para o fato de que somente ao final do século XVIII, através de Georges Canguilhem, e de sua análise da descontinuidade do erro, que a ciência quando debatida na filosofia se encontrou com a fisiologia, com o estudo dos fenômenos da

vida e das patologias. Concluindo ainda as análises que o trato com as patologias, remete a um fundo de normalidade que se sobressai do pensamento médico.¹⁷

Entrelaçamentos entre arquivo e cartografia

Em *Foucault*, Deleuze (2005), diz que o arqueologista, se mostrou um primeiro cartógrafo antes mesmo dele e de Félix Guattari. Deleuze¹⁸ (2005), comenta que Foucault fez uma espécie de releitura de Kant, no criar modos de problematizar a prática e em destacar a sensível diferença entre conhecer e saber, desenhou uma outra percepção entre teoria e prática. Não o faz por acaso, como comentador que é da história, Foucault vai se dedicar a propor instrumentos metodológicos que acessam o Saber, sob o privilégio da prática. Segundo Veyne (2009, p. 29), Foucault¹⁹, sugere que as narrativas sobre o passado expliquem “se possível, a identidade singular (o discurso) das personagens e formações históricas que a história irá tratar”, antes de trazer a cena aqueles que tomará por heróis. Com esse ponto de vista, Foucault se distancia da modernidade, especialmente, do idealismo transcendental de Kant, propondo que a origem do saber é empírica e contextual.

A origem do saber é ramificada, uma vez que brota de um pensamento que se origina das classes sociais, dos interesses econômicos, das normas e das instituições regulamentares. Esse conjunto forma um dispositivo, noção foucaultiana aprimorada por Deleuze e Guattari (1995) como agenciamento, e, ambos os conceitos, querem explicitar um modo de operar no qual algumas ideias definem as bordas de um discurso. Tais bordas ou delimitações estruturantes retiram sua força de coação de outras ideias psicológicas, jurídicas, medicinais, policiais, institucionais (família, escolas, hospitais, fábrica, igreja), assim dizem ou se expressam junto a um conjunto de pressupostos que se agregam para impor um tipo ideal de norma. Segundo Landaeta (2023, p. 48), “el concepto agenciamiento emerge como una de las herramientas creadas expresamente para superar los límites del reparto disciplinar del saber e incidir transversalmente en el diagrama que configura nuestro presente”.

Já segundo Veyne (2009), mostra que há um princípio de singularidade em Foucault, e que este busca esboçar uma noção de metodológica através da qual se deve ir em busca dos elementos que formam um discurso, algo que sendo imanente aos fatos históricos, demanda ir atrás das variadas fontes que produzem o conjunto de sua elaboração. Nesse sentido, o que forma o discurso sobre ou o que forma um saber sobre, pode ser entendido como um plano que instala uma forma da verdade, e isto tem a ver com a demarcação das zonas fronteiriças deste discurso, zona na qual ele ganha sua força de instalação, mas também revela seus limites. Sendo assim

[...] trata-se de reconstituir um outro discurso, de descobrir a palavra muda, murmurante, inesgotável, que anima do interior, a voz que escutamos de reestabelecer o texto miúdo e invisível que percorre o interstício das linhas escritas e, às vezes, as desarruma (FOUCAULT, 2012, p. 33).

17 Conferir em Foucault (2009): *La vida: la experiencia y la ciencia*. Publicado originalmente na *Revue de Métaphisique et de morale*, ano 90, n.1. Canguilhem, jan-mar de 1985. Também foi publicada na França no *Dits et écrits*, 1954-1988.

18 É preciso considerar os seguintes acontecimentos: Deleuze e Foucault foram próximos, especialmente no decorrer da década de 70 (DOSSE, 2010); em 1980, a obra *Mil Platôs*, escrita por Deleuze e Guattari, foi publicada em um único volume na França; em 1984 houve o falecimento precoce de Michel Foucault e, no ano seguinte, para homenageá-lo, Deleuze passa a ofertar três cursos (1985-1986), que percorrem toda a obra foucaultiana (MACHADO, 2010).

19 Na arqueologia do saber.

Foucault (2012) nos convoca a não reduzir uma pesquisa ou produção de saber ao sujeito falante, ao sujeito do discurso, ao autor do texto, a categorias pressupostas pelas ciências humanas, mas a localizar os enunciados que se tornam objeto dos sujeitos do discurso. Segundo Deleuze (2005) em Foucault as formações históricas são estratos e para se entender como se forma um estrato, temos que ir em busca do não estratificado. É como se uma zona horizontal rachasse entre o ver e o dizer pois toda formação histórica remete a combinações entre o visível e o enunciável. É nos enunciados que as zonas de visibilidade e invisibilidade, a clareza e a sombra se desdobram em um discurso, apontam para os recortes dos domínios, para as relações que permitiram seu aparecimento e para as relações e os domínios que nele perpassam. Tudo é saber em Foucault e o saber é histórico, não existe uma experiência original ou pura, cuja formulação já não esteja capturada pelo saber (Veyne, 2009).

Há um afastamento total da noção da tradição ocidental de epistemologia, uma vez que o sujeito não diz o que é o objeto, pois o objeto se tornou discursivo e possui sua própria visibilidade e inteligibilidade (Machado, 2009). Deleuze (1991) entende que o arquivista, ao buscar outras fontes para a produção de conhecimento, dá ao saber um estatuto que vai além do científico. Em outras palavras, torna o saber mais amplo que o conhecimento, uma vez que este último é dependente de um método que lhe dá veracidade. Os discursos assim como os enunciados e as visibilidades, referem ou se formam a partir de diferentes umbrais [platôs], os enunciados científicos remetem a um umbral de epistemologização, de cientificidade, de formalização. Porém, os enunciados que permeiam o discurso científico combinam questões e visibilidades que vêm do umbral político.

O arquivo e a noção de arqueologia, nesse sentido, parafraseando Deleuze (2005), tratam da sobreposição de umbrais diversamente orientados, mas que combinam entre si, enunciados políticos, enunciados estéticos, enunciados científicos, perfazem um regime de signos e de significações que apresentam três aspectos: a determinação do estrato no qual se produzem os enunciados e demarca uma formação histórica; a determinação da família da qual se produz o enunciado; e, a determinação do umbral político, estético, jurídico que dá o tom mais forte ao enunciado. Nesse sentido, o saber não se reduz à ciência, a ciência é um tipo de saber e o saber está fundamentalmente ligado à prática. E, sendo o saber uma questão de prática, a verdade passa a ser um critério de explicitação e de localização do que está “entre” práticas discursivas e práticas não discursivas, um entre enunciações e performances destas práticas. Essa localização exige um procedimento de designação que sobrepõe a prática discursiva do enunciado e a prática não discursiva da visibilidade.

Produzir novos saberes inclui a percepção do como se dão as práticas no interior das instituições, coletivos e comunidades, assim como exige olhar ou mapear como estas agregam modos agir e valores tais que também referem às formas arquitetônicas, aos exercícios de saber e poder que se instalam, ora compondo ora decompondo um conjunto ramificado que as valida.

Sendo Foucault o primeiro filósofo (cf. Deleuze, 2005) apontar para a necessidade de se olhar para a realidade reconhecendo-a como um ponto de vista que se instala sob determinada formação histórica; e, nestas formações históricas, nos arquivos, documentos, instituições, arquiteturas, modos de saber, de poder, etc., as visibilidades e os enunciados se sobressaem como participantes de uma composição que não está imediatamente dada, é preciso desocultá-la. Se o diagrama localiza as formações históricas, a cartografia não nega existência da história, porém dá prioridade a geografia, à uma geofilosofia.

Embora existam diferenças de perspectivas entre Michel Foucault, Gilles Deleuze e Félix Guattari, esse grupo de pensadores tem contribuído para desvendar o maniqueísmo moderno e as manipulações do saber – poder, que chegam até nossos dias e sugerem que antes de sabermos quais enunciados e quais visibilidades se ocultam nos discursos e nas linguagens que nos rodeiam, nos desfaçamos de alguma ideias preconcebidas sobre essa ocultação, afinal não somos seres racionais, mas seres atravessados por pulsões e desejos. Manipulamos e nos deixamos ser manipulados de um modo nem sempre perceptível a nós mesmos.

Propondo um exercício de tessitura entre o arquivo de Foucault (2012) e a cartografia proposta por Deleuze e Guattari (1995), se observou como nas últimas décadas se esboçando o diagrama ou plano teórico e prático do que se chama hoje de Educação Especial. Esta área da educação passou a fazer parte do ensino básico e ofertada pelo Estado brasileiro como resultado da luta dos movimentos sociais que interferiram em um dado contexto sociopolítico. A atuação destes movimentos sociais forjou a construção de políticas públicas nas últimas décadas e agregou novas subjetividades que passaram a compor os discursos e as práticas profissionais na área, ainda considerada nova, de Educação Especial. Este processo não se fez descolado dos avanços da medicina e da reestruturação do Estado brasileiro. A normatização das práticas em Educação Especial também exigiu investimentos que se voltaram para a formação de profissional, na aquisição de saberes necessários para atuar na área e para a construção de estruturas físicas adaptadas. Foi assim que surgiram em Curitiba os Centros Municipais de Atendimento Educacional Especializados-CMAEEs, na década de 80, do século XX.

Discursos e agenciamentos: as políticas em Educação Especial

Nas duas pesquisas cartográficas citadas no início do texto (Franco, 2015; Franco, 2023) se observa a criação de políticas, de normativas que envolvem e esboçam um perfil direcionado à Educação Especial e aos profissionais que nela atuam. Esse perfil foi influenciado pelo aparecimento da Organização das Nações Unidas/ONU, que estabeleceu o Ano Internacional das Pessoas Deficientes/AIPD e por uma sequência entidades que surgem no Brasil na década de 80, são elas: a Federação Brasileira de Entidades de Cegos /FEBEC, em 1984; a Organização Nacional de Entidades de Deficientes Físicos /ONEDEF 1987; a Federação Nacional de Educação de Surdos/FENEIS, também em 1987. Na década seguinte, o Movimento de Reintegração dos Hansenianos/MORHAN, em 1991, e, em dezembro deste mesmo ano, o Conselho Brasileiro de Entidades de Pessoas Deficientes/CBEPD que reunia as quatro entidades.

A construção destas entidades trouxe revisões e novas regulações, à exemplo, se refez a redação da Lei nº 5.692/71, presente na Lei de Diretrizes e Bases de 1971; foi alterada a Lei nº 7.044/82, que atualizou as normatizações que passaram a estruturar o Ensino de Primeiro Grau e Segundo Grau, que referiam ao Ensino Básico. Nesse contexto, inúmeros tratados que envolviam as políticas educacionais se fizeram e uma nova política adentrou o cenário nacional em nome da democracia. Com esse cenário surgem novos discursos, tratados e valores. A Constituinte 1988²⁰, diz querer atender as diferentes reivindicações populares, entre estas, as das entidades organizadas por pessoas com diferentes síndromes,

20 A Constituição Federal de 1988 passou a garantir direitos sociais aos cidadãos brasileiros, o Art. 205, fez da educação um direito de todos e dever do Estado e da família.

patologias ou sintomas atípicos, alguns na época ainda não caracterizados, associadas as reivindicações das famílias que possuíam entre seus membros pessoas com deficiência. Muitas pessoas com deficiência vinham sendo educados até então à margem da educação formalizada, expostos à diferentes experimentações ou à ausência de cuidados direcionados no interior das residências, em abrigos e outras casas de reclusão.

Um contingente de pessoas à margem, passa a ter suas necessidades parcialmente visibilizadas por um Estado que, desde a década de 80, forja políticas para uma Educação Especial que contemple àqueles anteriormente desacreditados. Acordos, declarações internacionais tencionam e contribuíram para otimizar políticas nacionais direcionadas a este grupo. Dentre as conferências mundiais estão a de Jomtien, na Tailândia em 1990, a de Salamanca, na Espanha, em 1994, e a de Guatemala, na América Central em 1999, configurando marcos importantes em vários países signatários e uma geografia da questão, que teve efeitos na produção de documentos relevantes para área. Foi nesse interim que se fez uma [...] “proposição política, naquele momento, tanto para a educação como para a Educação Especial, tinha como princípios a democracia, a liberdade e o respeito à dignidade” (Garcia; Michels, 2011, p. 107). Os discursos elaborados nos documentos normativos se esboçam em busca de dar forma à ação pedagógica. Essa forma exigia a normalização e a construção de saberes instrumentais, técnicas de integração, que viabilizassem contemplar essa nova área, a Educação Especial.

Havia neste período a exigência de um campo de saber - o da Educação Especial, que ainda não estava dado e a formalização de suas práticas precisava ser construída. Para edificar os saberes que instrumentariam esse campo, com outros campos parcerias se fizeram; setores se entrelaçaram para fins de efetivar uma infraestrutura própria e organizar a gestão de um novo perfil educacional. Coube ao Estado estipular novos cargos e funções sociais, estabelecer uma geografia de ações que, sem deixar de adequar o sistema de ensino ao sistema econômico, trouxe exigências e oportunidade no construto desta nova profissão docente. No embalo da constituinte, que queria garantir educação a todos, foi preciso criar condições de legitimidade e de participação na forma de uma política educativa ampla. O que retomando três décadas envolveu propor planos, programas para uma formação massiva de profissionais, que deveriam intervir em um contexto educativo ressignificado por receber novos protagonistas. É nesse estrato ramificado que vai se desenhando a área da Educação Especial. (Garcia; Michel, 2011).

Conforme Mazzotta (1986), os primeiros delineamentos do que viria a ser a Educação Especial, se fizeram na Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei nº 5.692/71). Ampliando as normatizações, foram incluídos o Plano Decenal de Educação para Todos (1993) e o Estatuto da Criança e do Adolescente (1990), cujas diretrizes e normas traziam novos valores sobre o educar, ou seja, se desdobrou em uma política massificadora de inclusão. Certo princípio de integração do estudante com deficiência já vinha se estabelecendo como resultado de uma luta permanente dos movimentos sociais, que se esboçaram nas décadas de 70 e 80. Sob a pressão do contexto internacional, se fez a implementação local de saberes, técnicas e práticas que decorreram da Política Nacional de Educação Especial, proposta em 1994. Outro princípio que amoldava essa política, além da integração, foi o de normalidade, ambos dispositivos agenciavam novos valores, demandavam o lugar estrutural dos estudantes com deficiência no ensino regular, uma vez que seriam incluídos apenas se possuíssem “condições de acompanhar e desenvolver as atividades curriculares programadas do ensino comum, no mesmo ritmo que os alunos ditos normais” (Brasil, 1994. p. 19).

Na Lei de Diretrizes e Bases da Educação- LDB, lei nº9394/1996 o princípio da integração era reforçado quando deixava o precedente para àqueles em condições específicas, com a possibilidade de abranger a Educação Especial em outros espaços que não somente públicos. Conforme §2º da LDB/1996: O atendimento educacional será feito em classes, escolas ou serviços especializados, sempre que, em função das condições específicas dos alunos, não for possível a sua integração nas classes comuns do ensino regular.

A condição histórica que desenvolve esse campo envolve uma geografia de discursos, nessa geologia, a construção de direitos de acesso ao sistema de ensino, direito que nasce ramificado com outras políticas, como a que se impôs através do primeiro Plano Nacional de Educação/ PNE. Este plano, proposto e aprovado durante o governo Fernando Henrique Cardoso [1995-2003], só teve suas metas executadas do discurso às práticas, na primeira década do século XXI, no decurso do governo de Luiz Inácio Lula da Silva [2003-2011] (Saviani, 2007). Sob emergência de uma política majoritária de inclusão, de classes, de segmentos sociais, de etnias, de sujeitos entendidos naquele momento como *portadores de necessidades especiais*²¹, o primeiro PNE, referente ao decênio 2001-2010, se esboçou e, o segundo, alusivo ao decênio 2011-2020, aprimorou as demandas do primeiro. Nessa paisagem, as mudanças nos estratos sociais, econômicos e culturais, paralelamente impuseram novas tonalidades ao contexto educativo, nuances que participaram da construção de um perfil profissional que até hoje acompanha o educador/a especial e participa das suas formas de atuar nos espaços educativos.

Como tudo fluía numa aparente onda democrática, pouco se percebia como iam circulando dispositivos de controle (Foucault, 2012) e formas agenciamentos (Deleuze; Guattari, 1995), vindos destas políticas e de seus discursos. Enunciados visíveis e não visíveis e todo um regime de signos foi se impondo ao profissional que atua na Educação Especial, exigindo dele resignação, mediação, solicitude no receber na escola alguém considerado menor, na pessoa com deficiência era menos valoroso para o capitalismo. Quanto as instituições de ensino, estas passaram a ser organizadas em códigos e normas majoritárias, vários sujeitos com diferentes saberes, vindos da pedagogia, da psicologia, da psicopedagogia, do serviço social, passam a atuar de forma hierarquizada nesse espaço, percebendo a família do estudante com deficiência como peça fundamental para o sucesso ou fracasso do processo de inclusão, todos devendo estar atentos e atualizados às novidades dos novos discursos médicos, entre outras demandas.

Os planos estipularam responsabilidades e metas que se tornam práticas através dos conteúdos acessados nas formações docentes, estas últimas ofertadas em geral pelo município. Já que os custos desta inclusão foram divididos entre Municípios, Estados e Federação, e que a educação básica ficou a cargo dos municípios, uma geografia da Educação Especial se instala, correspondendo a esta ampliação do acesso em uma cadeia político-administrativa que agencia formas de atuação de inclusão que vão do centro às margens. Quando pensamos a condição de acesso do estudante com deficiência, dependendo da localização centro, bairro, distrito, que este indivíduo se encontra, podemos dizer que essa instalação também o coloca como um ponto de um mapa. Uma vez que a localização deste indivíduo vai dizer do seu acesso, ou não, às escolas e ambientes educativos, sendo que o deslocamento dos mesmos também é uma das exigências de sua adequação ao sistema escolar (Garcia; Michels, 2011).

21 O termo portadores de necessidades educativas especiais está em desuso, atualmente, de acordo com documentos normativos da área, é utilizado pessoa, criança, educando ou estudante com deficiência.

A grande demanda de autores como Foucault, Deleuze e Guattari, que estavam vivos no pós-guerra e participaram efetivamente da busca por novas reconfigurações de direitos à sujeitos excluídos, é que o discurso das novas normatizações saia desse lugar de inanição e produza encontros com as diferentes formas de vida. Afinal, a conquista do direito de ser ensinado e de ser educado dessa pessoa e estudante com deficiência é dever do Estado. Entretanto, as formas de poder muitas vezes se reduzem em ações para “minimizar os prejuízos e as inúmeras exclusões geradas pelas práticas que exploram e discriminam segmentos da população ao longo da história” (Lopes; Fabris, 2013, p. 21).

Quanto à necessidade de formação docente inicial e continuada para geração de profissionais aptos a lidar com os estudantes com deficiência, foi se forjando na experimentação de um conjunto de práticas educacionais, processo que muitas vezes ignorou analisar os pontos cegos, as fraturas, as assimetrias, as descontinuidades que se dão entre pensamento, literatura e prática em contextos singulares, voltados a indivíduos igualmente singulares. As políticas e os gestores que implementam as políticas às custas de uma sobrecarga do/a profissional que atua na área, esboça o fetiche de inclusão. São palavras de ordem que insinuam um: “Faça, inclua!, Não questione!, não se problematiza as condições dos recursos humanos e as possibilidades instrumentais com que se atua na área da Educação Especial!”.

Também sob a ótica dos autores escolhidos para analisar os dados encontrados pelas cartografias (Franco, 2015, 2023), se acessa à novas práticas de subjetivação, já que em grande parte do que é proposto nestes documentos, ao se tornar práticas, discursos, linguagens, instalações adaptadas, mobiliários reformados, novas arquiteturas, enfim, se organiza um território próprio à Educação Especial, que possui uma perspectiva unificada de inclusão. Entretanto, são ações que se tecem como um conjunto arquitetônica e também de técnicas e exercícios de ensinar, que remetem a um formato de vigilância institucional. Nesse formato o estudante com deficiência se apresenta como um indivíduo paulatinamente tendo que se adequar aos novos agenciamentos nesta área de ensino.

Mazzotta e Sousa (2000, p. 101) alertavam que “o sentido da educação especial tem sido, muitas vezes, distorcido de modo que ela seja situada com o mero mecanismo de discriminação das camadas populares sob a rotulação de problemas de aprendizagem e consequente segregação do meio escolar regular”. Sem permitir reflexão, ao/a profissional de Educação Especial coube agregar-se ao ofertado pelo sistema escolar que passa a pertencer, nos termos de recursos, atendimentos especializados, serviços educacionais de atendimento voltado aos estudantes com deficiência. Como tudo gira em torno de uma valoração ética da inclusão, nada é questionado.

Avanço dos agenciamentos: a avaliação diagnóstica

Retomando a pesquisas aos documentos realizadas por Franco (2015, 2023), o primeiro Centro Municipal de Atendimento Educacional Especializado – os CMAEEs²², passou a funcionar em Curitiba, em 1991. Estes centros gradativamente foram ampliados e suas ações passaram a existir e dar suporte às escolas, que se localizavam em outros núcleos regionais de educação. A formação docente ofertada a época, tinha por referentes

22 A educação especial em Curitiba remonta a década 60, porém só na década de 80 se incrementam os investimentos para a formação de professores (CURITIBA, 2006. p. 3). A cidade possui 11 CMAEEs, sendo um Centro de Ensino Estruturado para o transtorno do espectro autista/CEETEA. Para mais informações, consultar: <https://educacao.curitiba.pr.gov.br/conteudo/cmaee/3792>. Acesso em: 29 abr. 2024.

Jorge Visca (2011), que fundamentava práticas principalmente a partir de Jean Piaget (1971); Mazzotta (1986) e Paín (1985), que traziam temas ligados ao diagnóstico e tratamento de problemas de aprendizagem; Stainback e Stainback (1999), que traziam uma espécie de panorama dos avanços da área e propuseram um *Guia para educadores*, traduzido para o português na década de 90. Já em novas legislações e documentos apresentados no final do século XX, as noções de “educação inclusiva”, tiveram por referentes: Aranha (1995), Mantoan (1997), Carvalho (1998), entre outros.

Em 2001, um novo documento passa a regular as práticas em Educação Especial e apresenta as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (BRASIL, 2001). Esse documento destacou a necessidade da avaliação pedagógica. Essa prática visou habilitar o profissional da área a reconhecer “alunos que apresentassem necessidades educacionais especiais, objetivando identificar barreiras que estivessem impedindo ou dificultando o processo educativo em suas múltiplas dimensões” (BRASIL, 2001). Nesse documento é recomendado que os profissionais identifiquem o estudante, o enquadre em algum diagnóstico, mas sem deixar de levar em conta suas dimensões educativas individuais.

Desde que a aproximação da Educação Especial com a medicina e com a psicologia se impôs como agenciamento majoritário, determinadas demandas são direcionadas aos profissionais da área e cria tensões no campo de atuação, uma vez que a formação na graduação habilita para um saber, que na prática vai se atualizando em outros, rapidamente, em adequações apressadas nas quais novos saberes médicos vão se impondo sobre a docência. De acordo com a documentação estudada (Curitiba, 2006) que orienta as práticas nos CMAEEs, a avaliação diagnóstica deve evitar a projeção das subjetividades dos profissionais sobre o estudante com deficiência, seu atendimento deve se realizar sob determinada neutralidade, já que os profissionais são aconselhados a evitar o tradicional modelo clínico classificatório praticado. Para tanto, o documento local daquele período sugere que o diagnóstico se faça em equipe, que essa acompanhe o processo de encaminhamento do coletivo.

De acordo com as diretrizes nacionais, que respaldam as locais, quando os recursos humanos de um ambiente escolar se mostrassem insuficientes para compreensão das necessidades do estudante, a instituição por meio da ação de um profissional, pode recorrer a uma equipe multidisciplinar (Brasil, 2001). As equipes constituídas pelos profissionais desta área, com esforços na busca para elucidar esta avaliação, devem, não sem certo esforço, direcionar aos programas e atendimentos da Educação Especial que dão suporte à inclusão no ensino regular (BRASIL, 2001a).

Contudo, esse novo formato de avaliação, complementar às práticas que já eram realizadas nas escolas, não define quem seriam os profissionais indicados para essa tarefa, cabendo a cada sistema de ensino compor a equipe de acordo com diferentes entendimentos, concepções e recursos.

Em Curitiba, as orientações sobre a Avaliação Diagnóstica Psicoeducacional sofreram discretas mudanças desde a fundação dos CMAEEs. Ainda na proposta das diretrizes de 2006, se lê que os estudantes das escolas municipais têm acesso aos serviços especializados por meio da Avaliação Diagnóstica Psicoeducacional, implicando em um processo rigoroso

para a tomada de decisão sobre o que é necessário em termos pedagógicos e/ou terapêuticos aos estudantes [...] O critério básico dessas avaliações precisa ser a construção de situações pedagógicas que ofereçam mais benefícios de ordem individual e social aos estudantes (CURITIBA, 2006. p. 7).

Em 2008, a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, ampliou e referendou o discurso da inclusão, mas na prática os profissionais permaneceram reproduzindo acepções normativas com esclarecimentos e diretrizes frágeis, possibilitando poucas adequações ao cotidiano das escolas e do CMAEEs²³. As normas em seus discursos se mostram ideais para efetivar um ensino que se adeque a conquista dos direitos de estudar e de aprender dos estudantes com deficiência, porém na prática nem sempre funcionam. Os Referenciais Curriculares para as Escolas Municipais de Curitiba, em 2006, são atualizados e passam então a exigir que as escolas, antes de encaminharem o estudante com deficiência para avaliação, componham equipes, reunindo representantes da escola e do Núcleo Regional de Educação. Cabe a estas equipes, organizar desde então as formas de avaliação diagnóstica, quando “esgotadas todas as possibilidades, faz-se o encaminhamento para a avaliação diagnóstica psicoeducacional”. (CURITIBA, 2006. p. 16)

Já no Decreto nº 6.571/2008, o atendimento educacional especializado passa a ser entendido como algo sistêmico e o estudante a ter mais atenção, reconhecendo-se que sua presença na escola básica agrega novos desafios e valores. Ao mesmo tempo também há um reforço de acesso ao discurso médico, um fortalecimento da cientificização, que, recorrido a códigos da medicina, de tempo em tempo amplia o olhar sobre determinada patologia ou transtorno, tais como: Transtorno do Espectro Autista (TEA), Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH), pessoa com síndrome de Down e outros que impõem identificações e rotulações aos estudantes que recebem um diagnóstico clínico.

A fratura entre norma e prática fez com que em 2018 o processo diagnóstico no município de Curitiba passasse a se chamar “Avaliação Pedagógica” e referisse a dupla avaliação do psicólogo/a e do/a pedagogo/a educador especial. Em 2020, foi renomeada de “Avaliação Psicopedagógica” e neste formato, o/a pedagogo/a da escola de origem do estudante e o/a gestor/a do CMAEE passam a indicar a necessidade desta avaliação, que se faz numa parceria. Esta nova avaliação busca ter um caráter mais humanizador e qualitativo porém, no construir o processo avaliativo, acaba por esbarrar em antigas teorias e valores.

A avaliação diagnóstica em Curitiba possui na sua estrutura os seguinte: a) observar o comportamento dos estudantes em determinadas atividades; b) considerar a Ficha Roteiro de Desempenho Acadêmico (instrumento que a escola utiliza para encaminhar o estudante ao CMAEE; c) realizar entrevista com as famílias; d) aplicar pelo menos uma Técnica Projetiva Psicopedagógica, no caso, fundamentada em Visca (2011), que objetiva averiguar o vínculo com a aprendizagem, com o contexto escolar, com os colegas, etc.; e) aplicar a averiguação do Realismo Nominal Lógico, prática baseada em Jean Piaget (1962), que verifica a prontidão à alfabetização; f) utilizar algumas Provas de Diagnóstico Operatório, também referenciadas pela psicologia do desenvolvimento de Piaget (1971); g) por fim, retomar ponto por ponto, desta investigação, sistematizando um conhecimento vindo da prática e definir as sugestões de encaminhamentos.

23 No contexto local, o regimento interno de um dos CMAEEs é atualizado em 2008 e fica descrito no Art. 7.º que a Avaliação Diagnóstica Psicoeducacional deve ser um serviço “exercido por duplas de profissionais, sendo um Pedagogo com especialização em Educação Especial e formação em Avaliação Diagnóstica Psicoeducacional e um Psicólogo, e demais profissionais que se fizerem necessários” (CURITIBA, 2008. p.2).

Esse processo, fortemente influenciado pela psicologia, se conclui possibilitando que o pedagogo que iniciou a avaliação possa distinguir as singularidades, antes atribuídas ao estudante com deficiência selecionando, da sua condição atual, a partir desse processo diagnóstico, pontuando os aspectos relevantes e seu perfil de funcionamento para assim definir o encaminhamento mais adequado. Ronda o procedimento uma margem de risco, que pode estar associada conclusão final ou aos procedimentos que participam do diagnóstico. Essa margem possibilita uma contribuição experimental dos profissionais locais, não porque interpretam as normas, mas por acessarem recursos epistemológicos associados a sua formação profissional, além questões metodológicas vindas da formação de professores em Educação Especial ofertada pelo município de Curitiba²⁴.

Concluindo

As pesquisas cartográficas que tiveram por título: Cartografia das potências e das potencialidades em Educação Especial: um diálogo entre as políticas e as práticas” (Franco, 2015) e Linguagens das práticas da docência na Educação Especial de Curitiba – (auto) cartografia e pesquisa rizoma” (Franco, 2023), visaram entender: a) o que faz com que os profissionais da Educação Especial se sintam inseguros no momento da construção em equipe dos diagnósticos; b) como o dualismo teoria e prática, que circula junto aos discursos da inclusão na Educação Especial, encontra nas noções de saber e poder, que avançam na teoria foucaultiana para noções mais complexas como a de biopolítica e o de dispositivo de poder (Foucault, 2019), e nas noções de agenciamento e micropolítica²⁵ atualizadas por Deleuze; Guattari, (1995), modos de elucidar certos contextos.

Tendo por referência a Constituinte de 1988, pode-se pensar que esta trouxe a ideia de inclusão generalizada, incidindo na construção de uma subjetividade própria ao campo do profissional de Educação Especial. Assim sendo, as análises citadas observaram (tanto em 2015 como em 2023) que as práticas da Educação Especial, sobretudo na cidade de Curitiba, se pautam no dispositivo da inclusão, que por sua vez agenciam modelos diagnósticos, modos de proceder que se destinam a determinados sujeitos e aos coletivos a que estes pertencem. Essa ramificação da escola e para além da escola, manobra procedimentos biopolíticos, tanto que decidem em que local e um estudante com deficiência pode frequentar e desenvolver seu processo educativo e sob que tipo de vigilância.

Uma micropolítica se estabelece nos discursos da inclusão, arranjos subjetivos se ampliam no acesso à novas patologias, que surgem do avanço da medicina, da psiquiatria e a psicologia, vão compondo enunciados normativos e esboçam novos processos e adequações as práticas educativas. Por exemplo, na Política Nacional de Educação Especial na perspectiva inclusiva (BRASIL, 2008), ainda vigente, não está indicado como o/a profissional da Educação Especial pode adentrar ou acessar as dimensões individuais do estudante com a deficiência x ou y. Já na prática das escolas e CMAEES, o que se percebe é esse estudante envia uma multiplicidade, concreta e complexa; logo, a unidade que adiciona as dimensões individuais de um estudante com deficiência não são acessadas nos limites do ambiente educativo. O discurso da inclusão, conferido na construção da subjetividade docente, se impõe como um agenciamento singular e atua microscopicamente

24 Essa formação é gestada desde 2018 pelo Departamento de Inclusão e Atendimento Educacional Especializado (DIAEE). Este órgão, junto aos CMAEES, normatizam a prática do diagnóstico em Curitiba e acompanham os processos avaliativos.

25 Conceito explorado em (LAZZARATO, 2017). Outro tipo de letra.

nos profissionais da área, forjando-os a ocultar as inseguranças que rondam suas práticas. Essa fragilidade é estrato vindo da biopolítica, das micropolíticas que fragmentam o profissional para subjugar-lo em nome da inclusão e faz com que atuem sob um saber que potencialmente não o percebem empoderado, atualizado, mas por vir.

Arquivos consultados

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Centro Gráfico do Senado Federal, 1988.

BRASIL. **ECA - Estatuto da Criança e do Adolescente**. Lei Federal nº 8069, de 13 de julho de 1999.

BRASIL, **Lei nº 7.044 de 18 de outubro de 1982**. Brasília, DF: Presidência da República, Casa Civil, 1982.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial**. Brasília, DF: MEC/SEESP, 1994.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**: nº 5692/71. Senado Federal. Brasília: 1971.

BRASIL. *Lei nº 9394/96 – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Brasília, DF: Senado Federal, 1996.

BRASIL. **Plano Decenal de Educação para todos**. Secretaria de Educação Fundamental. Ministério de Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental, 1994 - 127 páginas

BRASIL. **Política Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência**. Decreto nº 3.298, de 20 de dezembro de 1999. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/d3298.htm. Acesso em: 17 jun. 2015.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica**. Parecer nº 17 / 2001. Brasília, DF: MEC; SEESP, 2001.

BRASIL. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva** (2008). Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducespecial.pdf>. Acesso em: 29 dez. 2018.

BRASIL. **Decreto nº 6571**, de 17 de setembro de 2008. Disponível em: [Decreto nº 6571 \(planalto.gov.br\)](http://www.planalto.gov.br) Acesso em: 10 jul. 2024.

BRASIL. **Plano Nacional de Educação (2014- 2024)**. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2014.

CURITIBA. **Diretrizes Curriculares para a Educação Municipal de Curitiba**. 2 ed. Vol. 4. Curitiba: Secretaria Municipal da Educação, 2006.

CURITIBA. **Regimento do Centro Municipal de Atendimento Especializado Iva de Abreu Costa Silva**. Secretaria Municipal da Educação. Curitiba: 2008.

CURITIBA. **Diretrizes da Inclusão e da Educação Especial de Curitiba: Diálogos com a BNCC**. Curitiba: Secretaria Municipal da Educação, 2020. Disponível em: <https://mid-educacao.curitiba.pr.gov.br/2021/4/pdf/00293461.pdf>. Acesso em 04 dez. 2024.

Referências

ARANHA, M. S. F. **Integração social do deficiente**: análise conceitual e metodológica. Temas em Psicologia, Ribeirão Preto, n. 2, p. 63-70, 1995. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-389X1995000200008&lng=pt&nrm=iso

CARVALHO, R. E. **A nova LDB e a Educação Especial**. 2. ed. Rio de Janeiro: WVA, 1998.

DELEUZE, G. **Foucault**. São Paulo: Brasiliense, 2005.

DELEUZE, G; GUATTARI, F. **Mil Platôs: capitalismo e esquizofrenia**, vol. 1. Tradução Aurélio Guerra Neto e Célia Pinto Costa. Rio de Janeiro: Ed. 34, 1995.

DOSSE, F. **Gilles Deleuze e Félix Guattari**: biografia cruzada. Porto Alegre: Artmed, 2010.

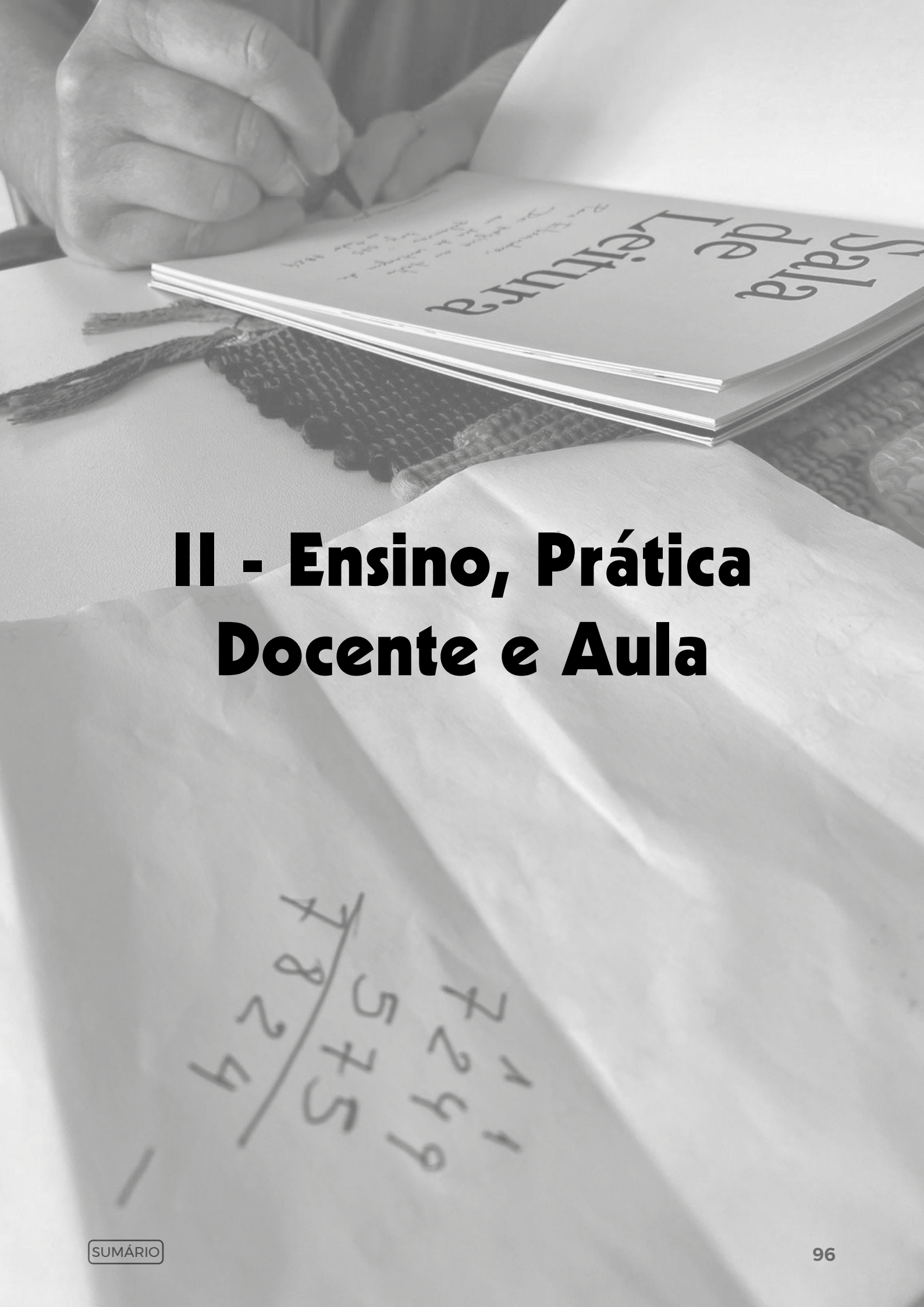
FOUCAULT, M. La vida: la experiencia y la ciencia. In. GIORGI, G; RODRÍGUEZ, F. (comp.) **Ensaio sobre biopolítica- excessos de vida**: Michel Foucault; Gilles Deleuze; Slavoj Žižek. Buenos Aires: Paidós, 2019.

FOUCAULT, M. **A arqueologia do saber**. Tradução L.F.B. Neves. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2012.

FRANCO, L. R. **Cartografia das potências e das potencialidades em Educação Especial**: um diálogo entre as políticas e as práticas. 2015. 151 p. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação) – Programa de Pós graduação em Educação: Teoria e Prática de Ensino. Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2015. Disponível em: <https://acervodigital.ufpr.br/handle/1884/40884>. Acesso em: 15 jul. 2021.

FRANCO, L. R. **Linguagens das práticas da docência na educação especial de Curitiba** – (auto)cartografia e pesquisa rizoma. Orientadora: Cláudia Madruga Cunha. 2023. 243 f. Tese (Doutorado – Programa de Pós-Graduação em Educação), Setor de Educação, Universidade Federal do Paraná Curitiba, 2023. Disponível em: <https://acervodigital.ufpr.br/handle/1884/82676>. Acesso em: mar. 2024.

- GARCIA, R. M. C.; MICHELS, M. H. A política de educação especial no Brasil (1991-2011): uma análise da produção do GT15 – educação especial. **Revista Brasileira de Educação Especial** [online], 2011, vol.17, n.1, p. 105-124. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1413-65382011000400009>. Acesso em: mar. 2024.
- LANDAETA, P. Uma escuela...para outra vida. In: CUNHA, Claudia Madruga (org.). **Cartografia: insurgências metodológicas e outras estéticas da pesquisa**. São Paulo: Pimenta Cultural, 2022.
- LAZZARATO, M. Políticas del acontecimiento. Tradução P Rodríguez. Buenos Aires: Tinta Limón, 2017.
- LOPES, M. C.; FABRIS, E. H. **Inclusão & educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2013.
- MACHADO, R. **Deleuze, a arte e a filosofia**. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 2009.
- MANTOAN, M. T. E. **A integração de pessoas com deficiência: contribuições para uma reflexão sobre o tema**. São Paulo: Memnon: Editora SENAC, 1997.
- MAZZOTTA, M. J. **Educação Escolar: Comum ou Especial?** São Paulo: Pioneira, 1986.
- MAZZOTTA, M. J. S.; SOUSA, S. M. Z. L. Inclusão escolar e educação especial: considerações sobre a política educacional brasileira. **Revista Estilos da Clínica**, São Paulo, v. 5, n. 9, p. 96-108, 2000. Disponível em: <http://www.revistas.usp.br/estic/article/view/60917/63953>. Acesso em: 5 maio 2024.
- NEGRI, A. El monstruo político. Vida desnuda e potência. In. GIORGI, G; RODRÍGUEZ, F. (comp.) **Ensaio sobre biopolítica- excessos de vida: Michel Foucault; Gilles Deleuze; Slavoj Žizek**. Buenos Aires: Paidós, 2009.
- PAÍN, S. **Diagnóstico e tratamento dos problemas de aprendizagem**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1985.
- PIAGET, J. **A epistemologia genética**. Tradução: Nathanael C. Caixeira. Petrópolis: Vozes, 1971.
- SAVIANI, D. **O Plano de Desenvolvimento da Educação: análise do projeto do MEC**. *Revista Educação e Sociedade*, Campinas, v. 28, n. 100 – Especial, p. 1231-1255, out. 2007 Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v28n100/a2728100.pdf>. Acesso em: set. 2019.
- STAINBACK, S.; STAINBACK, W. **Inclusão - um guia para educadores**. Tradução Magda F. Lopes. Porto Alegre: Artmed, 1999.
- VEYNE, P. **Foucault - O pensamento a pessoa**. Tradução L. Lima. Lisboa: Texto & grafia, 2009.
- VISCA, J. **Técnicas projetivas psicopedagógicas e pautas gráficas para sua interpretação**. 3. ed. Buenos Aires: Visca & Visca, 2011.



II - Ensino, Prática Docente e Aula

ENTRE FATOS E AFETOS: “TEMPOS DIFÍCEIS” E O ENSINO NA CONTEMPORANEIDADE

Morgana Domênica Hattge

Sandra Maria Krindges

Suzana Feldens Schwertner

O presente texto é fruto das reflexões de um grupo formado por estudantes, professores e voluntários participantes do Grupo de Pesquisa CEM – Currículo, Espaço, Movimento (Univates), mais especificamente no Eixo I – Ensino e Diferenças. O grupo propõe-se a investigar o ensino em suas relações com a educação e as diferenças, em especial na articulação com crianças e jovens, e a cada semestre seleciona um livro para estudo, geralmente um livro de cunho pedagógico.

No semestre B de 2022, o grupo optou por ler e discutir uma obra literária, *Tempos Difíceis*, de Charles Dickens (2014)²⁶. A história se passa na Inglaterra do início do século XIX, no contexto da sociedade industrial e na cidade fictícia de *Coketown*. Um dos cenários do romance envolve o ensino escolar de crianças e adolescentes, que enfatiza os fatos, os cálculos e a meritocracia. Imaginação, criação e questionamentos eram considerados desnecessários ou até mesmo perigosos frente a uma educação enquadrada nos critérios do capital industrial. Os alunos de *Coketown* não podem imaginar. São números e corpos adaptados para seguir regras e princípios da objetividade e da mensuração.

O estudo do grupo se desenvolveu através de leitura prévia de cada um dos participantes, seguida de encontro virtual quinzenal para discussão das relações entre o contexto da história e as práticas de ensino contemporâneas. Foram realizados oito encontros dos quais participaram pesquisadores, bolsistas e voluntários do Grupo de Pesquisa. Dessas discussões resulta a análise acerca da atualidade da obra, desdobrando-se no quanto o ensino dos fatos segue presente em muitas propostas para a educação na política educacional recente, quando se enfatiza resultados concretos e objetivos, medindo a qualidade do ensino a partir de avaliações em larga escala. Observa-se, na obra e fora dela, práticas que ignoram as diferenças e as singularidades na escola e na sociedade, privilegiando movimentos de uma lógica disciplinar e de controle que se sobrepõem a políticas de cuidado e inclusão.

Desse modo, inicialmente trataremos uma contextualização do romance em questão e posteriormente analisaremos as relações que podemos estabelecer entre a obra literária e o ensino na contemporaneidade. Em seguida, estabeleceremos uma reflexão sobre a potência da resistência e, por fim, teceremos algumas considerações para pensar sobre a complexidade no ensino.

²⁶ O livro tem a primeira publicação datada de 12 de agosto de 1854, no Reino Unido, sob o título de “*Hard Times – For These Times*”.

Era uma vez em *Coketown*: a indústria e a escola

“Ora, eis o que eu quero: Fatos. Ensinem a estes meninos e meninas os Fatos, nada além dos Fatos. Na vida, precisamos somente dos Fatos. Não plantem mais nada, erradiquem todo o resto. A mente dos animais racionais só pode ser formada com base nos Fatos: nada mais lhes poderá ser de qualquer utilidade. Esse é o princípio a partir do qual educo estas crianças. Atenha-se aos Fatos, senhor!”

O cenário era um cubículo de sala de aula, simples, despojado e monótono, e o reto dedo indicador do palestrante enfatizava suas observações sublinhando cada frase com uma linha na manga do professor. [...] O palestrante, o professor e o terceiro adulto presente recuaram um pouco e varreram com o olhar o plano inclinado composto pelos pequenos recipientes agrupados em ordem, prontos para receber galões imperiais de fatos, até estarem cheios até a borda (Dickens, 2014, p. 13-14).

Charles Dickens, jornalista e escritor, nasceu ao sul da Inglaterra em 1812, iniciou a vida de trabalho aos 12 anos, quando seu pai foi preso e ele precisou auxiliar no sustento da família em uma fábrica de produtos químicos. Ao realizar a cobertura de grandes protestos dos trabalhadores ingleses reivindicando melhores salários e condições de trabalho, parece denunciar, criticar e até ironizar as desigualdades sofridas pela classe trabalhadora no final do século XIX.

Tempos Difíceis foi lançado em 1854, em plena Revolução Industrial, e ousou constituir-se em uma crítica à mentalidade capitalista que exercia domínio social, expandindo-se igualmente para o sistema educacional. O livro, com 334 páginas na edição brasileira (Dickens, 2014), é dividido em três grandes partes, assim denominadas: Livro Primeiro – Semeadura; Livro Segundo – Colheita; e Livro Terceiro – Provisão. Na abertura do livro, após o sumário, apresenta-se uma página com a caracterização dos personagens, alguns dos quais indicaremos ao longo deste texto. Mas também a cidade – *Coketown* – se torna um personagem muito importante no romance.

A luz do dia era nublada em *Coketown*. As torres de fumaça das grandes fábricas davam o tom aos dias e as relações pareciam também impregnadas dessa atmosfera industrial considerada ideal para uma cidade próspera: “[...] *Coketown* jazia sob a própria neblina, que parecia impermeável aos raios solares. [...] um emaranhado denso e disforme, com raios de luz que o cruzavam sem revelar nada, a não ser a escuridão” (Dickens, 2014, p. 131). Trata-se de um local em que a indústria toma o lugar da natureza: zunidos de eixos e rodas ao invés de insetos; sombras na parede ao invés de “farfalhar dos bosques”; há um rio negro e espesso como tinta e odores fétidos por toda a parte: “A cidade parecia fritar em óleo. Havia por toda a parte o sufocante cheiro de óleo” (Dickens, 2014, p. 132). Em muitos momentos do texto de Charles Dickens é possível absorver a cidade de *Coketown*, sobretudo os ambientes da alta sociedade, como ambientes de dominação, tristeza e hipocrisias.

E em meio aos acontecimentos e dramas envolvendo a família do atacadista de ferragens aposentado e parlamentar Thomas Gradgrind, representante legítimo do modelo industrial-capitalista, também compõem a narrativa personagens amigos da família Gradgrind, além de integrantes de um grupo circense. São relações que compõem o romance e que mostram a lógica que impera naquele contexto e que afeta a escola e o ambiente social.

A casa dos Gradgrind, toda de pedra, “se parece aos corações que nela habitam” (Matos, 2007, p. 55). Para Matos, tomar a residência dos Gradgrind como um espaço frio e de pedra seria tomá-la como sendo a própria casa um fato. Pode-se compreender que

são maneiras de Charles Dickens demonstrar a ligação entre as pessoas e os lugares, onde a desagregação social e os sentimentos suplantados geram um período de crise de experiências e nas relações.

Matos (2007) refere que a fictícia *Coketown* não teria sido criada por Charles Dickens somente para desenrolar o enredo de seu romance, mas também denunciando a estrutura social e seus efeitos. Monotonia seria um desses efeitos, segundo a autora, e uma característica marcante de *Coketown*, representando ao que o sistema submete as pessoas que necessitam se adequar aos imperativos categóricos da eficiência, pontualidade, repetição. Na análise de Matos (2007), trata-se da lógica que organiza aquela cidade.

Ideais iluministas, liberais e meritocráticos predominavam sobre quaisquer tentativas de criação na escola de *Coketown*. E não somente os alunos da escola, mas também os filhos de Thomas Gradgrind eram ensinados a não imaginar. O espaço da sala de aula é ali visto e representado tal como a escola era reconhecida e ao que deveria servir: um lugar para se ensinar e aprender sobre fatos e cálculos; algo visto como fundamental às gerações futuras e de pessoas competentes que desejariam ser bem sucedidas. Para atingir este objetivo, a imaginação, a criatividade, a curiosidade, as ponderações e as perguntas, bem como o exercício do pensamento eram considerados inoportunos.

Os alunos de *Coketown* são os personagens sobre os quais se pretende olhar com mais atenção. Muito aquém de perceber os estudantes como pessoas, crianças em ação, eles são considerados – e denominados – como números; no máximo, com seus nomes completos, evitando-se apelidos ou alcunhas, como insiste o Sr. Gradgrind:

“Menina número vinte”, disse o Sr. Gradgrind, apontando reto seu dedo indicador reto. Não conheço essa menina. Quem é essa menina? “Sissy Jupe, senhor”, explicou a número vinte, corando, levantando-se da cadeira e fazendo uma reverência. “Sissy não é nome”, disse o Sr. Gradgrind. “Não diga que seu nome é Sissy. Diga que seu nome é Cecília” (Dickens, 2014, p. 16).

Em *Coketown*, os alunos devem seguir regras e princípios da objetividade, do que possa ser medido e enquadrado, adequado a formatos e ideais capitalistas que naquele momento emergem com grande força. Aqueles alunos também não podem imaginar, devem ater-se aos fatos:

[...] “Se me permite, senhor, gosto muito de flores”, respondeu a menina. [...] Seriam figuras de coisas muito bonitas e agradáveis, e imagino que... . “Sim, sim, sim! Mas você não deve imaginar”, gritou o cavalheiro, bastante entusiasmado por ter chegado, de modo tão feliz, ao argumento pretendido. “É isso! Você não deve imaginar nunca.” “Você, Cecília Jupe”, repetiu solenemente Thomas Gradgrind, “jamais fará qualquer coisa desse tipo.” “Fatos, fatos, fatos!”, disse o cavalheiro. E: “Fatos, fatos, fatos!”, repetiu Thomas Gradgrind. “Vocês deverão ser, em todos os aspectos, regulados e governados, disse o cavalheiro, “pelos fatos” (Dickens, 2014, p. 19).

Na escola de *Coketown*, o modelo métrico e controlado não parece ser apenas reproduzido, ele é ensinado. Algo que se institucionaliza naquela sociedade. Questões como a curiosidade, os questionamentos e a criação na escola de *Coketown* são inadequados e repreendidos. Modos de tratamento e relações, ideais e pensamentos ficam representados a partir dos moldes da maquinaria industrial.

A escola de *Coketown* tinha um dono, Thomas Gradgrind. Um homem totalmente sintonizado com a política e doutrinas econômicas daquele período. A lógica do Sr.

Gradgrind era a da mensuração, de que tudo poderia e deveria ser mensurado. Ensinava seus alunos priorizando a utilidade das coisas e das pessoas como caminho para a felicidade.

Após essa breve apresentação dos principais personagens do romance e alguns aspectos importantes de sua história, passamos a discutir sobre as articulações entre o ensino da ficção e o da contemporaneidade.

Reverberações de *Coketown*: o ensino na contemporaneidade

A educação na sociedade de *Coketown* está inserida no contexto do sistema capitalista, cuja dominação social articula-se também na escola. Ancorada no iluminismo positivista, os assim chamados sentimentalismos não têm espaço. Na sociedade da fictícia *Coketown*, a curiosidade, a criação, perguntas e contestações são vistas como obstáculos para o desenvolvimento da mente e das pessoas; em especial da sociedade:

Quando era meia dúzia de anos mais jovem, Louisa foi entreouvida dizendo certo dia, ao começar uma conversa com o irmão: “Tom, imagino que...” - ao que o Sr. Gradgrind, que era a pessoa que entreouvia, deu um passo adiante para ser visto e disse: “Louise, nunca imagine!”. Encontrava ali a força motriz da arte e do mistério mecânico de educar a razão sem se rebaixar ao cultivo de sentimentos e afeições. Nunca imagine. Resolva tudo por adição, subtração, multiplicação e divisão, e nunca imagine. Tragam-me, diz o Sr. Choakumchild, aquele bebê que mal começou a andar e empenhar-me-ei para que jamais imagine (Dickens, 2014, p. 67).

A ideia do aprender a ser como algo pertencente à engrenagem de um ensino mercantilista é parte daquilo que Aquino (2007) acentua sobre as performáticas avaliativas do mercado, onde as competências e habilidades são foco de atenção, inclusive, às predisposições psicológicas e atitudinais como dispositivos necessários às boas avaliações de desempenho dos aprendizes. Para ele, com as atenções voltadas somente para o aprendizado, algo recorrente nos dias atuais e sob o jargão de que é preciso ‘aprender a aprender’, como cita também o autor, o ensino, “esse solene esquecido” (Aquino, 2007, p. 50), terá nos crivos avaliativos sua principal marca.

A atemporalidade que se pressupõe neste romance literário, cuja narrativa toma a escola do início do século XIX como um importante cenário, parece dizer também (ainda) dos cenários da escola na contemporaneidade, haja vista a cultura da performatividade (Ball, 2002; 2004) que se institui neste início de século no sistema educacional brasileiro, alinhado a tendências internacionais. Vivemos tempos em que a qualidade da educação está intimamente relacionada a resultados de avaliações em larga escala e isso nos remete a essa escola dos fatos.

É claro que a situação retratada em *Coketown* é uma situação extrema, e não vemos hoje, em nosso país, uma proibição de processos de criação no ambiente escolar. Mas se criação, imaginação, inventividade não são proibidos, também tampouco assumem um status de centralidade nos currículos escolares. Se a qualidade da educação se mede a partir de dados “concretos e mensuráveis” (Todos pela Educação, 2011, p. 64), como defende o Movimento Todos Pela Educação, qual o espaço que a criação e a imaginação podem ocupar nessa escola que precisa dar ênfase aos fatos em detrimento dos afetos, com vistas a ser considerada uma escola que oferte educação de qualidade? Basta conversar com professores da Educação Básica para ouvir relatos preocupantes acerca de como, em muitos casos, se priorizam disciplinas que são alvo de avaliações em larga escala, como no caso do

Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb) ou o Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (Pisa), e essa orientação parte das Secretarias de Educação, pois existe a demanda de um bom posicionamento nos rankings educacionais nacionais e internacionais e os processos de criação não entram em jogo na construção do ranqueamento.

Essa cultura da mensuração em grande escala e que nas práticas educacionais se verifica desde o nível dos altos escalões, em termos de políticas educacionais, aos âmbitos locais, das escolas e professores, como nos lembra Gert Biesta (2012), se traduz em algo tido como benéfico quando permite que aquilo de que se trata possa ter base em dados factuais que não somente em opiniões e suposições. Para ele, há um problema importante justamente na abundância das informações que hoje circulam sobre resultados educacionais, deixando a perigosa impressão de que as práticas educacionais, como também as decisões acerca das políticas para educação, possam se basear unicamente em informações factuais.

Biesta (2012), no entanto ressalta de que esse modelo de escola eficaz e baseada em evidências abarca dois consideráveis problemas: 1. apesar de ser aconselhável que informações factuais sejam consideradas frente às decisões sobre o que deve ser feito, de modo especial nas decisões sobre os rumos da educação, tem-se (sempre) presente os julgamentos de valor, ou seja, aquilo que, educacionalmente, seria o desejável. Tão importante quanto avaliar os dados e observar o que seria o desejável, diz, é o comprometimento com esses valores desejáveis; 2. Imediatamente equivalente ao problema anterior, em termos metodológicos, está a questão da validade das mensurações, quando a ascensão da cultura da performatividade educacional promove que os meios se tornem fins em si mesmos; metas e indicadores de qualidade produzem equívocos à própria qualidade da educação, bem como criam abordagens de mensuração em que “a validade normativa vem sendo substituída pela validade técnica” (Biesta, 2012, p. 812).

Nesse sentido, numa sociedade como a nossa, que fundamenta todas as formas de vida no trabalho e, portanto, sempre mais na produção de bens de consumo, e para isso busca também no ensino um aliado, o potencial técnico torna-se objetivo e atividade permanente.

Outra questão a ser considerada é a saúde mental de estudantes, professores e famílias, que, numa escola em que a performance está no centro, acaba por também ser desconsiderada. Talvez um exemplo importante nesse sentido seja o retorno às aulas após a pandemia, quando as crianças e jovens voltavam ao ambiente escolar depois de muito tempo afastados (em alguns casos, o retorno se deu somente no segundo semestre de 2021, após três semestres em pausa) e, ao invés de um acolhimento cuidadoso, priorizando escuta, tempo de qualidade para habitar a escola novamente, o que vimos foi muita pressa em “dar conta” dos conteúdos que não foram devidamente trabalhados no período das aulas online. Ou seja, vimos com a pandemia de Covid-19, cujo ápice vivenciamos nos anos de 2020 e 2021, que de certa forma um modelo disciplinar de confinamento e proposto na escola do século XIX, no sentido de a vida escolar ser possível/proposta unicamente no espaço enquadrado – das paredes da sala de aula – ressurgir com a necessidade do isolamento das pessoas e estudantes em suas casas. Deparamo-nos com a obrigatoriedade do confinamento e com a necessidade da “escola online”, porém, não sem os agravantes de uma realidade bastante diferente daquela anunciada e/ou pretendida por políticas educacionais que, também pela via da técnica, se propõem inclusivas. Ocorre que, na prática, no entanto, observamos o oposto: há enorme desigualdade quanto ao acesso da população de estudantes e professores aos meios tecnológicos e virtuais.

Assim, como se os fatos e os afetos não estivessem em movimento simultâneo, interferindo-se mutuamente e sendo responsáveis no processo de aprender e de ensinar, seja em situações desafiadoras como o referido período pandêmico, seja no cotidiano presente, os regimes e os processos de subjetivação, pautados (ainda) por fatos mas, sobretudo, por singularidades, produzem não somente mudanças, mas também sofrimentos, cujas marcas e matrizes perduram com pouco ou nenhum endereçamento de fala e demandas. Gert Biesta (2018), contemporâneo pensador do mundo do ensino, uma vez mais nos ajuda a compreender essa distinção, com o que acentuamos o caráter relacional e simultâneo dos fatos e afetos no dia-a-dia na/da escola:

Alguns argumentariam que isso é tudo o que há sobre educação e que isso é tudo no que a educação deveria estar concentrada - que deveria se restringir ao “básico”, aos “fatos” e deixar questões difíceis que têm a ver com valores a cargo da família ou da comunidade. Mas, infelizmente, essas coisas não são facilmente separáveis (Biesta, 2018, p. 23).

É do interesse de quem se beneficia do *status quo*, diz-nos Biesta, manter as coisas como são/estão ao invés de abrir às discussões sobre como e o que a educação poderia ser. As visões de senso comum de que progresso acadêmico, ou, poderia-se dizer, de aprendizagem, ocorre a partir de um número restrito ou reduzido de áreas curriculares, contribui grandemente com a reprodução de tais ideias e ideais. Soma-se a isto a tendência daqueles em posições de desvantagem de apoiarem o *status quo* na falsa e quase sempre equivocada expectativa, sublinha Biesta, de que poderão ser beneficiados tal qual aqueles de posições mais privilegiadas; a tal “ansiedade da classe média”, como denominou o autor (Biesta, 2012, p. 815).

Para Silvio Gallo (2014), as metas de padronização empreendidas através da máquina do estado, e que no moderno projeto de educação visam reproduzir e repetir conhecimentos, não contemplam em seus propósitos os processos singulares de aprendizagem. Para este autor, uma educação pautada e vivenciada com e a partir de um contexto de comunidade poderá adquirir também um caráter de empreendimento comum, no qual nos cabe identificar, diz o autor, se se trata de um comum que produzimos ou pelo qual somos produzidos (Gallo, 2014, p. 31).

A ideia de se contemplar processos singulares de aprendizagem, tomando-se em conta o ato de ensinar e aprender a partir da vida vivida dos envolvidos e em (diversificados) contextos de comunidade, também parece dizer da relevância que tem o olhar para o currículo e as diferenças na escola de hoje. O currículo, apesar de suas muitas combinações, complexos arranjos e os possíveis dogmatismos (Corazza, 2003, p. 20), não é somente aquilo que precisa ser determinado, por ser em si completo de diferença, como também sublinham Sandra Corazza e Tomaz Tadeu (2003). E a escola dos fatos e dos padrões métricos, nesses termos, pode não contemplar, ou, mesmo, engessar as múltiplas possibilidades que residem para além daquilo que se está acostumado a olhar e proceder, dizem esses autores.

A escola de *Coketown*, quando adota modos quase que fabris de abordar seus alunos, repercute uma prática que lembra os corpos proletários moldados à produção nas indústrias. Ao impedir seus alunos de perguntarem, desestimulando ou destituindo-os de criatividade, a escola de *Coketown* repercute a sociedade Moderna. Em suas práticas disciplinares e meritocráticas, a escola dos fatos é, nesse sentido, a escola das paredes, das fileiras de classes, de cadeiras e de gentes; de rostos tristes e tímidos do confinamento.

Para Foucault (1996), citado por Moraes e Veiga-Neto (2008), a crise das instituições constituídas na Modernidade, como é o caso da escola, significa na realidade uma mudança de ênfase das práticas disciplinares de confinamento, enquadramento e vigilância para práticas do controle centradas em movimentos instantâneos. Trata-se, para os autores, da presença onipotente da rede de computadores a produzir uma sociedade hiperconectada, de/das informações digitalizadas onde “consumir informação” e “tornar-se informação consumível” (Moraes; Veiga-Neto, 2008, p. 01-02), passa a ser algo desejável e necessário. Para os autores, trata-se de um contexto que produz situações e experiências que funcionam como poderosos dispositivos de subjetivação. Esta sociedade da hiperconexão cujo espaço “eletrônico-digital rizomático, de fluxos informacionais torna-se uma nova espécie de habitat para o ser humano” (Moraes; Veiga-Neto, 2008, p. 01-02) marca os corpos com essas novas formas de racionalização a partir dos novos espaços digitais e sob a chancela das instituições sociais, dentre essas a escola.

A potência da resistência

Se a escola dos fatos é, ainda, uma realidade, a escola dos afetos não está inerte. E não se trata aqui de tomar uma posição em contraposição à outra: não estamos falando de uma escola dos fatos contra uma escola dos afetos, ou vice e versa. Estamos buscando compreender de que modo fatos e afetos, em conjunto, produzem encontros e possibilidades de resistência frente às demandas da sociedade que temos construído nesses nossos tempos. O sentir das vivências e o significado de práticas inclusivas e de abertura às singularidades e diferenças, aos gestos empáticos que circundam o universo do ensinar e aprender são parte, igualmente, do cotidiano da escola de hoje. Talvez, como Biesta nos indica, apenas por meio de uma ação de resistência, de um ensino pelo dissenso, é que poderemos educar para viver este mundo, em interação com ele e com os outros – e isso não nos isenta de viver em tensão:

Olhar para a escola em sua dupla história revela uma tensão em seu próprio tecido: uma tensão entre a necessidade de atender às demandas da sociedade e a necessidade de preservar-se destas. [...] a escolha pela criança não é contra a sociedade [...]. A tarefa última da educação é ajudar as crianças e os jovens a estar *no* mundo (Biesta, 2018, p. 22).

É interessante vislumbrar as possibilidades de resistência que surgem quando se rompe com o *status quo*, questionando a escola dos fatos e mostrando a potência que podem ter os afetos, a criação e a imaginação. Interessante perceber, na história de Charles Dickens (2014), que as possibilidades de resistência acabam sendo demonstradas a partir da trupe circense Sleary, que atravessa a cidade, desta família escolhida e indicada para apresentar outros modos de se encontrar com a escola: seja pelo seu caráter nômade, seja pelos modos de adentrar a instituição e nela passar a viver. E tudo isso sem se con-formar, mas buscando olhares outros para seguir pensando, imaginando, aprendendo.

Sissy Jupe, filha do Sr. Jupe, palhaço de circo, é figura que nos convoca para pensar sobre a resistência e sobre os modos de compreender os fatos por meio dos afetos, uma vez que, para ela, a lição de estatística ensinada pelo Sr. Choakumchild (o professor da escola-modelo) não poderia expressar a porcentagem das pessoas afogadas e queimadas. Para Sissy, não há possibilidade de indicar estatisticamente a dor da perda para amigos e familiares – e, por isso, clama ela – nunca poderá aprender sobre os fatos: “[...] embora meu pobre pai desejasse tanto que eu aprendesse, e embora eu esteja tão ansiosa para aprender,

temo não gostar de aprender” (Dickens, 2014, p. 76). O professor, intrigado com a “menina número 21”, apesar de avaliar seus conhecimentos na ciência como desprezíveis, entendia que havia “[...] algo naquela menina que não poderia ser estabelecido de maneira tabular” (Dickens, 2014, p. 111). Ora, é da porção dos afetos que se trata aqui, dos encontros, da vinculação, desse algo que os números não captam e que também compõem parte deste sistema de ensino, pois abordam elementos da ordem relacional:

Decisões são, afinal de contas, não questões de fato, mas de valor, e, conseqüentemente, precisam ser orientadas por valores mais amplos, educacionais e preocupados com perspectivas sobre viver bem e viver bem juntos (Biesta, 2018, p. 25).

Falarmos em resistência, ou na potência da resistência, poderia reforçar a ideia de resistência enquanto impedimento ou mesmo negar que processos e conteúdos têm seu papel no ensino e na educação. Com Biesta também compreendemos que não é necessária somente a linguagem da aprendizagem pelo viés objetivo ou conteudista (dos fatos) para que se possa falar em educação. Resistência talvez possa abarcar o que também sublinha este autor, de se ter presente que “se houver apenas a linguagem da aprendizagem para falar *em* e *sobre* educação, esta poderá muitas vezes esquecer as questões educacionais sobre conteúdo, propósitos e relações” (Biesta, 2018, p. 23). Uma resistência cuja consciência possa produzir, inclusive, o resignificar de posições subjetivas dos agentes (ou atores) envolvidos e implicados com o ensino e a educação, requer que as decisões, como acentua Gert Biesta (2018), possam ser efetivamente protagonizadas pelos educadores e não por outros agentes do campo político, curricular, editorial e outros.

Considerações finais

Em quais aspectos o romance *Tempos Difíceis* pode produzir aproximações entre a cultura, a sociedade e o ensino na contemporaneidade? Destacamos, ao longo deste texto, movimentos que a obra de Charles Dickens apresenta em sua leitura e reverberações acerca do ensino. O romance sublinha e possibilita a reflexão sobre o quão excludente pode ser a escola quando enfatiza os fatos em detrimento dos afetos, tratando os estudantes de modo padronizado. Paralelamente, é possível identificar possibilidades de resistência, movimentos que destoam do previsível e protocolado, insuflando movimento de criação.

Podemos observar também no ensino/na escola que, se por um lado buscou-se a ruptura com o modelo de escola disciplinar e, portanto, dos fatos e da centralidade do saber outorgada somente ao professor, de outro a civilização científica, tecnológica e examinatória, sobreposta às culturas do capital neoliberal fazem perseverar, nas práticas de ensino, a cultura dos fatos.

O sujeito contemporâneo e, portanto, também o sujeito estudante e o sujeito professor, inseridos numa realidade educacional que discursa sobre a importância dos afetos, mas preconiza avaliações e processos engessados, objetificados e, assim também excludentes, reforça em todos uma cultura dos fatos. Seja pelas culturas e modos de relação midiáticos e virtuais, seja pelas políticas educacionais performáticas, examinatórias e de resultados, no universo escolar se assimila que afetos existem e são importantes, mas o que vale mesmo são os fatos e os resultados.

Se não é possível que falemos e afirmemos haver no processo civilizatório uma involução da capacidade humana para as relações e aí, inclusive, de sua capacidade de

ensinar e aprender, parece possível que se atente para uma realidade também inegável, de que o sujeito vem perdendo a passos largos o sentido de si mesmo e de existir. As objetivações dos discursos parecem produzir um regresso do humano e de sua humanidade; não para si mesmo, mas para fora, para um tecnicismo não somente de processos e conteúdos a serem ensinados, avaliados e categorizados, mas a um tecnicismo e objetificação dos sujeitos, sobretudo dos sujeitos escolares.

Os afetos, assim, ficam alienados aos processos de avaliações, diagnósticos e classificação de pessoas, de estudantes e de seus modos de ser. Trata-se de uma cultura perigosa aos processos de subjetivação na escola, pois transmite como valores necessários essas formas de avaliação. Passamos a compreender e assimilar que somente assim se produz saberes confiáveis. Nesses termos, a produção de subjetividades na escola fica às voltas com a produção também de ambivalências, quando se produz discursos que visam o sujeito e sua singularidade, mas na prática processos burocráticos e classificatórios solapam até mesmo as tentativas de expressão das singularidades.

Há que se atentar, desse modo, para um ensino que envolva aspectos de abertura e risco, que perpassa pela experiência de ser ensinado (e não somente de aprender), colocando o ensino no centro (Biesta, 2020), em sua complexidade, que por sua vez está intrinsecamente relacionado com a ideia de educação como empreendimento humano:

Complexidade que exige cuidado, julgamento situado e disposição para se comprometer com a abertura e com o risco que a educação sempre carrega. Enquanto os burocratas podem continuar tentando manter esse risco afastado no (equivocado) pressuposto de que a melhor educação é aquela que é completamente previsível, a educação como um empreendimento humano destinada à qualidade do crescimento de crianças e jovens nunca pode acabar como uma forma de gerenciamento e controle. Precisa, outrossim, de pessoas dispostas a assumir o risco, a arriscar-se a si mesmas para o futuro de modos humanos de existir juntas (Biesta, 2018, p. 29).

Referências

AQUINO, Júlio G. **Instantâneos da escola contemporânea**. Campinas, SP: Papirus, 2007.

BALL, Stephen J. Reformar escolas, reformar professores e os terrores da performatividade. **Revista Portuguesa de Educação**, Braga, Portugal, v. 15, n. 2, pp. 3-23, 2002.

BALL, Stephen J. Performatividade, privatização e o pós-estado do bem-estar. In: **Revista Educação e Sociedade**. Campinas, vol.25, n.89, p. 1105 – 1126, Set./Dez. 2004.

BIESTA, Gert. **A (re)descoberta do ensino**. São Carlos: Pedro e João Editores. 1ª ed. 2020.

BIESTA, Gert. **Boa educação na era da mensuração**. Tradução: Teresa Dias Carneiro. Cadernos de Pesquisa - vol 42, n.147 pp 808-825 set./dez 2012.

BIESTA, Gert. **O dever de resistir: sobre escolas, professores e sociedade**. Educação - Revista Quadrimestral. Porto Alegre, v. 41, n.1, p. 21-29, jan.-abr. 2018.

CORAZZA, Sandra. **Noologia do Currículo: Vagamundo, o problemático, e Assentado, o resolvido**. In: CORAZZA, S.; TADEU, T. *Composições*: Belo Horizonte: Autêntica, 2003, p. 19-34.

CORAZZA, Sandra; TADEU, Tomaz Dr. Nietzsche, curricularista: com uma pequena ajuda do professor Deleuze. In: CORAZZA, S. **Composições**. Belo Horizonte: Autêntica, 2003, p. 35-57.

DICKENS, Charles. **Tempos difíceis**. Tradução por José Baltazar Pereira Júnior. São Paulo: Boitempo, 2014.

MATOS, Erika P. **Tempos Difíceis na Inglaterra. Forma literária e representação social em Hard Times de Charles Dieckens**. Dissertação de Mestrado. Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo, 2007.

MORAES, Antônio L.; VEIGA-NETO, Alfredo. **Disciplina e controle na escola: do aluno dócil ao aluno flexível**. In: Anais do IV Colóquio Luso-Brasileiro sobre Questões Curriculares. Florianópolis: UFSC, 2008, p.1-18.

FOUCAULT, Michel. **A verdade e as formas jurídicas**. Rio de Janeiro: Cadernos da PUC/RJ, 1996.

GALLO, Silvio. Mínimo múltiplo e comum. In: RIBETTO, A. **Políticas, poéticas e práticas pedagógicas (com minúsculo)**. Rio de Janeiro: Lamparina/FAPERJ, 2014. p. 20-33.

TODOS PELA EDUCAÇÃO. **Todos Pela Educação**. 5 anos, 5 metas, 5 bandeiras. São Paulo: Todos Pela Educação, 2011, 119 pp.

QUAL O CONVITE QUE ENDEREÇO AO OUTRO QUANDO O CONVIDO A ESTUDAR?

Tiago Almeida

Introdução

O objetivo deste texto é refletir, na companhia de vários interlocutores aqui entendidos como “amigos conceptuais” (Deleuze; Guattari, 2010) sobre qual o convite que se endereça ao outro quando o convidamos a estudar. Esta reflexão não pode ser entendida fora de uma profunda intenção de problematizar como seria imaginar uma outra educação rompendo com uma lógica de assujeitamento e aprisionamento, muitas vezes presente nos nossos contextos educativos. Sobre isto, Deleuze, numa conversa com Foucault, provocamos a questionar de que modo podem as escolas assemelhar-se com um espaço e um espaço de aprisionamento das almas:

Não são apenas os prisioneiros que são tratados como crianças, mas as crianças como prisioneiras. As crianças sofrem uma infantilização que não é delas. Nesse sentido, é verdade que as escolas se parecem um pouco com as prisões, as fábricas se parecem muito com prisões (Deleuze, 2016 p. 135).

Num certo sentido, assim entendida, a escola oferece-se como um tempo e um espaço de provável controle e adestramento dos corpos e do espírito em direção a um conformismo normativo (Foucault, 2013). Ora, o que aqui se procura questionar é, precisamente, como pode o convite a estudar ser uma oportunidade de expansão que está muito para além de um dispositivo de reprodução dum saber prescritivo e de subjetivação.

Sobre o contexto de pensar uma outra educação

O modelo curricular dominante a partir de finais do século XVIII impõe, desde então e até ao presente, o princípio de que conhecer é, essencialmente, um exercício de reconhecimento do que já está pensado, dito e escrito. Trata-se, assim, de administrar aos alunos e extrair deles um saber já devidamente estabelecido e controlado, intensificando a rigidez disciplinar do ensino e, desse modo, contribuindo para uma “evidente retração da autonomia da inovação” enquanto sujeito (Ó, 2003). O mesmo será dizer que a escola transporta no seu interior a convicção de que aprender e desenvolver competências procede um conhecimento preexistente que cabe aos alunos apropriar e dominar (Ó, 2019). Os que não conseguem apropriar-se da “verdade” anterior veem-se na iminência de serem excluídos da máquina reprodutora de *mesmidade* (Almeida, 2018). Trata-se de um gesto de socialização escolar que admitiu sempre que as crianças e jovens só poderiam entrar num efetivo processo de aprendizagem quando tivessem a capacidade de dominar internamente as várias experiências escolares em que se viam envolvidas.

Ora, pensar uma outra socialização escolar, antes de mais, implica diagnosticar os dispositivos que nos constituem integralmente enquanto sujeitos escolares e, indo além deles, esboçar uma leitura possível sobre o modo pelo qual os poderes se exercem na constituição do sujeito escolar enquanto reprodutor do já dito, escrito e pensado. É o velho princípio espinosiano de que só nos libertamos das forças que nos limitam quando

as conhecemos, ou seja, quando compreendemos os objetivos estratégicos para que foram concebidas e enxergamos os respectivos modos de funcionamento. Esta será, portanto, uma tarefa imprescindível. Tratará de inteligibilizar os processos e procedimentos através dos quais a alma se vê confrontada com a inevitabilidade de corresponder a um ideal que a precede e tornar-se no que é esperado que seja e venha a ser.

No ambiente escolar todas as rotinas institucionais passam a alimentar-se dos exercícios do repetir (o mesmo), copiar, memorizar. O mesmo é dizer: o grande projeto político escolar vê-se consumado pelo aprimoramento e domínio de si através do trabalho da educação escolar. Esta, todos o sabemos e vivemos, amalgama ser e saber, articula a aprendizagem dos conteúdos curriculares com práticas de autocontrole, autodisciplina e autogoverno (Foucault, 2010). Este exercício de domínio de si começa desde logo na educação de infância, quando, de forma mais ou menos explícita, se iniciam as crianças pequenas em ritos de socialização escolar sempre em relação e na direção de um ideal aplicado a todos como se fossem um só.

A escola que temos tido representa a possibilidade de se generalizar à infância e à juventude um projeto político mais, ou menos rígido, exigindo a cada sujeito a participação em dinâmicas que definem a identidade pela lógica de conformidade-desvio, levando-se a descobrir-se a si mesmo em referência a modelos de conduta universais, cada vez mais estereotipados e em indecorosa negação das diversas formas de vida relacional que as crianças e os jovens inventam. Tudo isto se processa num tremendo equívoco que nos constitui integralmente. Vivemos num tempo em que as práticas discursivas sobre educação nos impelem a pensar a criança sujeito de direitos, que deixa de poder conceber-se como a espectadora-recipiente para se ver idealizada enquanto participante ativo na elaboração dos próprios conhecimentos que lhe são administrados.

Para pensar uma outra educação

Ora pensar uma outra educação é, num certo sentido, pensar fora do universalismo a que programas, manuais e currículos nos subjagam e trazer à equação o que tão bem Deleuze e Guattari (2007) denominaram de multiplicidades. Não mais o ideal, a essência, mas a pura diferenciação, a invenção, a produção do novo e do imprevisível (Tadeu, 2004). O que Deleuze e Guattari (2010) nos impelem a pensar é uma educação em que a diferença é condição primeira, isto é, que valoriza o *processo de diferenciação* que está no cerne do *processo de criação* para que este não pare de recomeçar. Como nos diria Nietzsche (ano) é preciso voltar, retornar sempre ao início do processo, é preciso que a diferença continue, renovadamente, a sua ação produtora e produtiva (Deleuze, 2005). Sem repetição não há diferença. E desse modo todos os *rittornellos* aqui imaginados em nada já se assemelhariam a um regresso a esse *Mesmo*, como a cultura escolar insiste há séculos; teríamos, antes, um movimento perpétuo no interior do qual se vai desocultando um gesto diferenciador, a abertura de um limiar, de uma singularidade. Numa palavra, a emergência de um *Outro*.

E teríamos, assim, também o reverso de uma imagem do grupo escolar caracterizado pela homogeneização, pela normalização e pela constante vigilância sobre o diverso. Simplesmente agora não se trata de reproduzir, de devolver de novo o objeto pré-fabricado, mas, ao contrário, de trabalhar a procura. Cada um é alguém que procura, que *se procura*. O comum é aqui visto como o espaço puro da interrogação e esta, a cada dia, haverá de retornar para forçar uma abertura no já pensado e feito, para estabelecer o encontro de novas extremidades. O que aqui também se procura esboçar é essa possibilidade de uma

comunidade de iguais, tal como Rancière (2014) a enuncia, onde cada um aprende a construir uma individuação assente na partilha e no aprofundamento de uma flexibilidade sobre os seus próprios processos criativos. Temos então de conquistar à vida um espaço-tempo regular em que o pensar alto o que ainda não se conhece dê lugar a uma troca aberta de ideias e práticas, ao trânsito permanente entre conceptualização e execução técnica (Ó, 2019).

Tratar-se-ia, insisto, de construir um *habitus*, uma forma de encontro entre singularidades cuja polissemia de linguagens – das artes às ciências e destas àquelas – fundasse uma agência relacional do que poderíamos denominar devir-investigador. Aprender a trabalhar a partir das vibrações, rotações, voltas, danças, flexões de uma qualquer ideia, de uma qualquer questão. Trata-se, enfim, da instauração de um campo problematizante. A presença do outro (professor ou par) simbolizaria e intensificaria o desejo de investigar, a procura do saber, o infinito da interpretação, produzindo uma escuta ativa que soubesse captar e valorizar os pontos de desigualdade. A reciprocidade e os fluxos de troca constantes, entre alunos e professores, estariam na base de todos os métodos de trabalho. A imagem da classe seria agora a da pluralidade de centros de irradiação. Pensaríamos numa arte em que mesmo a lógica da cópia-cópia era substituída pelo jogo de que também Deleuze (2005) fala: “só o que se assemelha difere; só as diferenças se assemelham” (p. 206-207). Em vez de homogeneização, normalização dos sujeitos e dos discursos, falaríamos de um em-si “diferenciante”. Os encontros aqui seriam os encontros que forçam a pensar e a criar como uma necessidade absoluta. Já não é a situação do mestre e do aluno; é o *não-saber* que é a regra, um aprender na organização dos próprios múltiplos.

O que aqui se expressa pode parecer de uma meridiana evidência a uns ou um objetivo inalcançável e utópico a outros. Sei bem que não há novidade no que se acaba de expressar, mas, que melhor oportunidade do que um Seminário Internacional destinado ao Pensamento Nómada – a aula como espaço ético, estético, político, para afirmar o que se poderia denominar de vida como obra de arte? Isto é, trabalharmos insistentemente para o desenvolvimento de uma *arte de existência baseada na maior diferença entre si dos sujeitos*. Essa arte de existir é aquela que se satisfaz na relação, na alteridade, entrelaçando fios e falas, códigos, conceitos, ideias, discursos e objetos. Pensar esse espaço ético com a conhecida metáfora de Heidegger (2002): “na floresta há caminhos que, o mais das vezes sinuosos, terminam perdendo-se, subitamente, no não trilhado” (p. 3) é abrir a relação pedagógica à possibilidade do convite.

Sobre a ética do convite

Ora, uma primeira ideia que gostaria de deixar é que o convite para estudar é mais do que uma mera formalidade; é uma porta de entrada para o mundo. Surge assim um primeiro gesto. Convidar o outro a estudar, trata-se, então, de um gesto que procura pôr em comum. Não é meu, não é teu, é nosso! É um convite ao outro para um espaço-tempo presente, é convite a tornar nosso. Ao pôr em comum, convidamos a partilhar mundo, a construir mundo e a fazer parte integrante do mundo. É uma ética da horizontalidade assente numa relação construída a partir da afirmação inequívoca da existência do outro. Levinas (2014), filósofo que enfatizou a importância da alteridade ajuda-nos a pensar, precisamente, que este convite é um gesto fundamentalmente ético. Ele diz-nos, no livro “*Totalidade e Infinito*” que o rosto do Outro é uma ética. O mesmo é dizer que este encontro, este pôr em comum, cria uma responsabilidade ética de escuta atenta e cuidadosa que não

se mostra impositiva. É, em certo sentido, ver no outro a possibilidade de existir enquanto pessoa e não mais aluno, ou criança, ou outra qualquer categoria hierarquizante. E este é, parece, um trabalho de atenção constante que temos de fazer sobre nós próprios.

Sobre a escuta Jean-Luc Nancy parece apontar para essa mesma direção quando pergunta:

Que segredo está em jogo quando se escuta de verdade, ou seja, quando se tenta capturar ou surpreender a sonoridade em vez da mensagem? Que segredo é revelado - portanto, também tornado público - quando ouvimos uma voz, um instrumento ou um som apenas por si mesmo? O que significa existir de acordo com a escuta, para ela e por meio dela? (Nancy, 2002, p. 5).

Nessa linha, Viktor Johansson discute a necessidade de superar a típica “escuta pedagógica como uma abordagem didática”, propondo outro um modo de escuta que ele chama de “escutar filosoficamente”, ou seja, deixar que as vozes nos desafiem existencialmente (Johansson, 2021). Portanto, a escuta é aqui entendida como uma forma específica de se relacionar com os outros, exigindo atenção permanente ao que pode emergir (Davies, 2014) e ao que reverbera em nós sempre que alguém fala. Por outras palavras a escuta como uma forma de afetação. Escutar, assim entendido, é estar atento à fugacidade dos sons, à modulação acústica da expressão vocal de alguém e procurar as ressonâncias dessas vozes em nós mesmos. Escutar filosoficamente é estar disposto e disponível para ser afetado pela forma como a sonoridade de uma pessoa pode nos interromper na nossa temporalidade. Escutar, neste sentido, é estar aberto a umas múltiplas possibilidades ou, como Bronwyn Davies (2014, p. IX) diria, estar aberto a encontros no sentido de “escutar sem saber”, no lugar de escutar para “reafirmar o que já julgamos saber”.

Ora, que se procura expressar é que este convite encerra em si uma atenção, um cuidado com o outro, um movimento de pôr em comum que não é mais imposição, mas uma chamada ao desejo de saber. É um convite a apaixonarmo-nos pela arte da pergunta, pelo desejo enquanto potência de transformação. Trata-se, então, de um convite a um processo que nunca termina e que está incessantemente a ser recomeçado; o mesmo é dizer que o ato de estudar não se encerra na aquisição de um saber, porque devém sempre pergunta. O que conta é o movimento inicial, o movimento em vias de se fazer, o estabelecimento da dúvida da pergunta com potência suficiente para nos desterritorializar durante a vivência do processo. Estudar é um convite a libertar o pensamento daquilo que o entrava e deforma. Nesse sentido, estudar é puro movimento: trata-se de uma prática de vida quotidiana, de libertação, de desembaraçamento dos poderes, dos impedimentos, das ideias feitas, do que sedentariza, cristaliza. Não mais para reproduzir, reafirmar, mas para responder a uma demanda maior, relacionarmo-nos com a vida a acontecer.

Trata-se de um estar sempre a caminho, de habitar o desconhecido, a incerteza e viver com isso com a tranquilidade do *não-saber* e a disponibilidade de descobrir em conjunto. Este desprendimento da certeza dogmática é, talvez, a mais difícil tarefa quando convidado o outro a estudar. Seria o mesmo que dizer que estudar é um convite a uma ética que se constitui um “modo de vida”. O curioso, diria, é pensar que essa pergunta orientadora está fora de nós, nunca dentro da nossa cabeça, mas no exterior, na relação com a experiência e com os outros. É na relação com o coletivo, com o mundo, que as perguntas se tornam evidentes, ganham força e consistência. Assim, estudar não seria mais sobre nós, sobre uma relação utilitária com o saber, mas antes sobre estar em relação com os outros, com o mundo. Nesse sentido, estudar pode então ser um ato de resistência aos saberes-poderes

que nos governam, pode constituir-se uma prática de resistência que nos permite escolher-escolher como nos diria Deleuze (2016, p. 176). Um gesto de liberdade de afirmação da possibilidade de diferença precisamente porque associado a uma escolha.

Talvez por isso, se possa imaginar que ao convidar alguém a estudar, seja na graduação, seja no mestrado, ou no doutorado, endereço um convite a um modo de vida inventivo. O convite que nos leva a apaixonar pela arte da pergunta, do questionamento enquanto modo incessante de relação com a vida. Como diz Gaston Bachelard, em sua obra "*A Poética do Espaço*" (1958/1993, p. 50): "A paixão começa na realidade."

Notas finais...

Pensar uma outra educação pode incluir esta dimensão ética do convite a apaixonar-se pelo desejo de saber e pelo processo de ressignificação permanente e incessante de si na relação com o outro, com o mundo. Daí que esta ética do convite, não seja para estudar um modo de ser reprodutor, mas antes um convite a desenvolver a arte da pergunta, onde estudar deixaria de ser uma "obrigação" em relação com a reprodução e passaria a ser a satisfação de uma necessidade incessante de se reinventar e reposicionar na relação com o mundo.

Gosto de acreditar que ao assumir uma ética de alteridade que põe em comum, que escuta e incentiva a arte da pergunta, convidamos a criar outras possibilidades de mundo para além das que julgamos conhecer. É um convite a um devir-investigador!

Referências

ALMEIDA, T. Currículos e agenciamentos do devir: trânsitos ao redor de Deleuze na delimitação da infância a partir de Emílio de Rousseau. **FRACTAL Revista de Psicologia**, v. 30, n. 3, p. 302-309, 2018. Doi: <https://doi.org/10.22409/1984-0292/v30i3/9582>.

BACHELARD, G. **A poética do espaço**. São Paulo: Martins Fontes, [1958] 1993.

DAVIES, B. **Listening to children**. Being and becoming. New York: Routledge, 2014.

DELEUZE, G. **Diferença e Repetição**. Lisboa: Relógio de Água, 2005.

DELEUZE, G. Os intelectuais e o poder. Conversa entre Michel Foucault e Gilles Deleuze. In: MACHADO, R. (org.). **Microfísica do Poder – Michel Foucault**. Rio de Janeiro: Paz & Terra, 2016. p. 129-142.

DELEUZE, G.; GUATTARI, F. **Mil Planaltos: capitalismo e esquizofrenia**. 2ª ed. Lisboa: Assírio Alvim, 2007.

DELEUZE, G.; GUATTARI, F. **O que é a Filosofia?** São Paulo: Editora 34, 2010.

FOUCAULT, M. **O nascimento da biopolítica**. Lisboa: Edições 70, 2010.

FOUCAULT, M. **Vigiar e Punir: o nascimento da prisão**. Lisboa: Edições 70, 2013.

HEIDEGGER, M. **Caminhos de Floresta**. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2002.

JOHANSSON, V. Sa'mi children as thought herders: philosophy of death and storytelling as radical hope in early childhood education. **Special Issue: Fiction and Truth, Learning and Literature: Interdisciplinary Perspectives**, 2021. Doi: <https://doi.org/10.1177/14782103211031413>.

LEVINAS, E. **Totalidade e Infinito**. Lisboa: Edições 70, 2014.

NANCY, J.-L. **À l'écoute**. Paris: Éditions Galilée, 2002.

Ó, J. R. **O governo de si mesmo**. Lisboa: Educa, 2003.

Ó, J. R. **Fazer a Mão**. Lisboa: Edições Saguão, 2019.

RANCIÈRE, J. **Nas margens do político**. Lisboa: Imago, 2014.

TADEU, T. **A filosofia de Deleuze e o currículo**. Goiânia: FAV/UFG, 2004.

EXPERIÊNCIA LITERÁRIA COM A CIDADE

Sônia Regina da Luz Matos

1. Primeira página

Neste projeto, Pedagogia da Diferença, docentes participam de ateliês²⁷ pela experiência literária e se abrem aos vitalismos de passar da leitura para escrita, e da escrita para leitura (Corazza, 2017). O vitalismo acontece por meio dos ateliês, disparados pela leitura de um dos textos do escritor parisiense George Perec (2016). Esse tipo de ateliê, com foco na experiência da literatura, acontece na Praça Dante, no centro da cidade, local onde acontecem os estudos e a investigação do Projeto Pedagogia da Diferença, com a participação de docentes de escolas que constituem o grupo de pesquisa.

Um significativo material foi produzido durante os ateliês pela cidade. Para singularizar e dar fluência aos movimentos da pesquisa, fizemos uma curadoria destes materiais, tais como: sites, gravações de áudios como planejamentos dos ateliês, planejamento escrito, fotografias, registros de diários das docentes. O método cartográfico por ter um princípio de funcionamento rizomático possibilita apreendermos e afirmarmos que a matéria viva desses materiais foi conceituada como protocolo de experiência literária. Sem parar o movimento dos ateliês, cabe destacar que delineamos uma experiência como ato, parte do impensável, fazendo com que a operacionalização dos dados passe pela extração de fluxo da investigação, a fim de “[...] evitar uma língua única, axiomas teóricos ou críticos dogmáticos e a servidão aos textos ou ideias alheios” (Corazza, 2017, p. 10).

O ato dá força às matérias produzidas pelo Projeto, que são parte de rastros conceituais e que se passam na duração dos ateliês e, neles, sempre estamos lidando com o imagético, o vivível da experiência literária (Perec, 2016). A experiência literária nos ateliês pela cidade encontra uma docência que experimenta a potência de literaturar-se, a partir do imagético, de modo que os materiais são produzidos neste espaço-tempo. Contornamos uma capacidade de experimentação docente, que se abre ao próprio processo de devir-docência, ou dito de outro modo, abre possíveis para uma criação didática que afirma mais vida (Matos; Schuler; Corazza, 2015).

Há sempre algo de literário em vias de fazer-se em meio à docência! Quem experimenta nunca conclui, está sempre pela experimentação ancorada (Deleuze; Guattari, 2011), pelos vestígios literários de quem se arrasta pela leitura com a escrita. O dado-fluxo (Corazza, 2017) do que se passa nos ateliês são experiências experimentadas (Larrosa, 2001) na duração desta pesquisa. Defenderemos essas experiências afirmando que entre a literatura e a filosofia liberamos a imagética-vida-em-docência.

2. Vagando pela cidade

Estar pela cidade, em espaços públicos, estamos desde 2015 (Vieira; Matos, 2021). A Pedagogia da Diferença (PPGEdu/UCS) vem produzindo investigações e conhecimento (Vieira; Matos, 2021) junto com os docentes participantes da pesquisa, acadêmicos do curso

²⁷ Comitê de ética CAAE: 69734923.1.0000.5341. Projeto Pedagogia da Diferença. PPPGEdu/UCS.

de licenciaturas da Pedagogia²⁸, mestrandos e doutorandos, com ênfase na experiência literária. Os espaços pela cidade são lugares de encontros da prática da pesquisa e onde algumas aulas acontecem; nos espaços como praças públicas, bibliotecas, ruas, cafés e museus, passam a funcionar nossos ateliês. Eles tornam-se espaços de possibilidades de tessituras, montagem e contínuo de fluxo de viver pela cidade com a literatura.

Vaga-se pela cidade fazendo experiência literária. Vagando pela cidade tomando-a como espaço de possíveis expressões imagéticas da leitura pela escrita e da escrita pela leitura. Tais movimentos são disparados no espaço dos ateliês pela experiência literária com o texto do escritor George Perec (2016): *Tentativa de esgotamento de um local parisiense*.

Há um primeiro procedimento nos ateliês que é de vagar pela cidade, o espaço de vagar-vagando. Espaço-tempo aberto. Vagar como ato de eco no vago. Percepção de que o vago que é vasto. “Vagar é andar ao acaso” (Deligny, 2015, p. 19). Todo vagar tem sua eficácia de errância, de ociosidade, de flunar e de perambular como ato de ensaiar a imagética pela cidade. Flunar sempre carrega o acaso e a necessidade (Vieira; Matos, 2021). Vaga-se ao errar. O movimento cinético que o corpo-docência faz ao vagar pela cidade produz sentido na duração intensiva dos movimentos, que são pouco experienciados em sua formação e atuação profissional. Estar em: devagar, extra-vagar e extravagância com o espaço-cidade abre um outro sensível, que é o encontro com a experiência literária.

Nos espaços dos ateliês (Matos, 2009), toma-se a palavra cidade pela perspectiva da arquiteta Vieceli (2019), quando escreve que: “Cidade é apenas uma palavra que nomeia um desconhecido, à espera de um sentido e aberta a todos” (Vieceli, 2019, p. 487). Abrimo-nos, em docência pela pesquisa, para os sentidos desconhecidos pela cidade com a experiência literária. A Praça Dante se constituiu como o local onde os ateliês fazem suas paragens, depois do vagar.

3. Praça Dante

A Praça Dante Alighieri, localizada no centro da cidade da serra gaúcha, que na Segunda Guerra Mundial foi chamada de Praça Rui Barbosa, em consequência dos movimentos xenofóbicos que aconteciam a nível nacional, ela é o espaço público mais antigo da cidade de Caxias do Sul, na região serrana do Rio Grande do Sul. Desde 1895, inicialmente, era um monte de terra rodeada de árvores nativas que foi sofrendo reformas ao longo dos anos. Sua urbanização se iniciou ao trazerem os balaústres para o cercamento, e em volta da praça surgiu o comércio e espaços de lazer, que se constituíram como um Centro Histórico. Na própria praça, o comércio se instalou, até circos e quitandas transitaram pelo espaço. Depois, jardim com roseiras, chafariz, bancos, cercas e muros foram instalados. Os passeios receberam calçamento em mosaico e os monumentos à Júlio de Castilhos e à Dante Alighieri foram esculpidos pelo italiano Eugenio Bellotto.

Atualmente, é rodeada por edificações históricas e, na atualidade, misturada entre uma arquitetura antiga e moderna. A Catedral e a Casa Canônica são centrais. Em 27 de agosto de 1933, defronte à Catedral, lançou-se a pedra fundamental do monumento ao Duque de Caxias. Na década de 1970, foi realizada a instalação do novo chafariz e a ampliação da praça, abarcando a avenida Júlio de Castilhos, quando se instalou o calçamento.

28 Seminário Programa de Pós-Graduação em Educação PPGEdu/UCS e Licenciatura em Pedagogia - UCS.

Em 1990, houve uma exaltação da memória de Dante Alighieri e, em 12 de junho, se restaurou o antigo nome da praça (Arquivo Histórico Municipal João Spadari Adami, 1992).

Nesta Praça, nós, passantes, ocupamo-la para os ateliês. Ela, entre quatro ruas, ganha movimentos errantes. Há espaço de moradores de rua, prostituições, passantes escolares, passantes do comércio, migrantes, religiosos; parte dela marginalizada, na atualidade, uma praça feita de urbanidade.

Na Dante, criamos nossas experiências de leitura e escrita literária, tomando uma parte central da cidade, sentando em bancos, chão, calçada, próximo do chafariz e debaixo das árvores. A Praça, enquanto espaço aberto destinado ao convívio social, com particularidades simbólicas, morfológicas e funcionais, se constitui ao longo da história como um território de encontros, de passagens, de continuidade, de acontecimentos, de ações sociais, de expressões da vida urbana comunitária e de prestígio, representando um importante território de significação de passantes (Vieira; Matos, 2021). Junto dela, assume-se a potência de uma praça como nosso espaço de singularizações, como parte do imagético da experiência literária, assim como o local parisiense escolhido pelo escritor Perec (2016).

4. Dos ateliês

As professoras e pesquisadoras participam dos ateliês. Na Praça Dante, fazem paragem. Nossos encontros de estudos e leituras literárias se passam lá. Para isso, estuda-se alguns conceitos como: escritura e texto literário (Barthes, 2004), cidade (Vieceli, 2019), e se faz a leitura literária do texto: *Tentativa de esgotamento de um local parisiense*, do escritor francês George Perec (2016). Outros textos literários também são lidos, neste tempo e espaço.

Para o funcionamento dos ateliês, tem-se o princípio da escritura, ou seja, a leitura com a escrita e a escrita com a leitura. A escritura carrega o próprio ato de ler, sendo levado pela extração de pequenos traços de estilo que passam a compor um outro texto. Parte-se para um “escrever com” a leitura e não mais “escrever sobre” a leitura.

Quando a experiência literária é levada ao princípio da escritura, a relação com o texto não se reduz à instrumentalização e nem à separação da relação da língua e da literatura. Cabe uma parada para esclarecer que os ateliês se distanciam do ato da leitura e da escrita voltada para a redacionalização (Marujo; Matos; Ramos, 2020), ou o texto como instrumentalização voltado para as avaliações de larga escala. As práticas didáticas experienciadas pelas participantes dos ateliês têm a recusa da instrumentalização da literatura como utilidade didática e voltada às práticas de fichas de leituras. Esse tipo de instrumentalização da leitura descarta a experiência pela escritura (Marujo; Matos; Ramos, 2020).

O princípio da escritura, nos ateliês, é parte da presença do que se faz quando a “leitura com escrita/escrita com leitura” (Dalarosa, 2011, p. 14) é tomada pela experiência literária. A escrita com (Deleuze; Guattari, 1995) a experiência literária, com a cidade, com a Praça, permite que as participantes dos ateliês arrastem uma autoridade-imagética singular para o seu ato de leitura, que expande os sentidos para a escrita.

O texto literário, *Tentativa de Esgotamento de um Local Parisiense* (2016), de Georges Perec (1936-1982), é escolhido nos ateliês. Esse texto foi escrito em 1974, durante três dias. O próprio escritor esteve em frente à Praça Saint-Sulpice, em Paris, traçando descrições singulares dos acontecimentos que presenciava. A escrita era composta de descrições feitas

na cidade, na praça e ao redor dela. Ele inventa uma escrita, por meio do toque numérico e arquivista, a exposição de contagens variadas e segmentação das descrições em itens, que acontece na duração da experiência com a cidade. O conjunto de descrições deste texto nos faz um convite a perceber de um modo singular a sua escrita, o que impacta no procedimento de leitura. Os rastros, ou seja, as pequenas particularidades que, muitas vezes, tornam-se expressões únicas de quem escreve sua relação com os passantes/frequentedores da praça e com a sua própria e singular experiência de vagar.

Os ateliês são o espaço “para criar outras composições possíveis em educação nesse processo de montagem de heterogeneidade entre a literatura, a filosofia e a docência” (Matos; Schuler, 2020, p. 224) *com* a cidade. A cidade não para, seja dia ou noite. Vive-se a cidade e a fluidez dos movimentos desta montagem como força pulsante de intensidades invisibilizadas na formação de docentes.

5. Protocolo de experiência

O que se passa (Larrosa, 2001) durante os ateliês denominamos de “protocolo de experiência” (Deleuze; Guattari, 1977, p. 13). Para dar efeito de sentido à ideia de protocolo de experiência, primeiro temos que lançar como ele se constitui entre a literatura e a filosofia. Tal noção, a retiramos da obra dos filósofos e psicanalistas, ambos franceses, Deleuze e Guattari (1977), especificamente do livro *Kafka: Por uma literatura menor*, onde esses autores afirmam que “é experimentação, protocolos de experiência” (Deleuze; Guattari, 1977, p. 13). A breve frase citada atende a perspectiva cartográfica que toma a experimentação como força da experiência do que se passa nos ateliês.

Especificamente a palavra “protocolo” pode estar significada como registro de atos públicos, formulários e ainda conjunto de regras e padrões. O protocolo investe num funcionamento molar, para controlar e fazer os regimes de verdade e de significação serem úteis e controlados. Para esse funcionamento, cunhamos a ideia de protocolo de organização (Borges, 2018). Ele atua pela experiência que marca a produção de unidades como estruturante. Nem todo o protocolo é de organização (Borges, 2018). Mas o protocolo se efetiva em suas especificidades de funcionamentos. E é a via de funcionamento que nos interessa.

Quando o protocolo é cunhado junto a experimentação, a experiência sempre vai requerer tensionamentos em relação à determinismos institucionalizados pelas estruturas e unidades. A experiência, mesmo que com ela tenha que se correr o risco da fragilidade e do efêmero do acontecimento, se ela tem sua aliança pela experimentação-vida (Borges, 2018), podemos denominá-la de protocolo de experiência.

O protocolo de experiência *com* a vida se distancia do protocolo de organização (Borges, 2018). Carrega em seu funcionamento a resistência e a ruptura com os sistemas de funcionamentos fechados, estruturados, que estereotipam o vivível. A experiência, então, prioriza e se faz pela experimentação-vida (Deleuze; Parnet, 1998), “que, por sua vez, o protocolo de experiência carrega consigo a prudência como elemento indispensável” (Borges, 2018, p. 14), um tipo de prudência não banal da vida, que nunca a reduz ao grotesco cotidiano, que não a captura para generalizações e nem para atuações conceituais em larga escala. Com esse tipo de prudência, ativa-se a expressão de encontro com a docência que faz do espaço dos ateliês experimentações literárias, que a toma como própria experimentação, criando o singular movimento de leitura.

A experimentação como condição de movimentar e produzir o protocolo de experiência se abre como um elemento investigativo para cartografar o que se passa nos ateliês, e menos para interpretar sobre o que se passa por lá. O que se passa no ateliê é parte de uma matéria de pesquisa, que se faz pelo im-com-possíveis dados-fluxos (Corazza, 2020) experimentados. O processo dos registros do ateliê são extrações das ações da “experiência que experimenta” (Deleuze; Guattari, 1977, p. 17) na duração entre o vivo e o vivível de quem *com* a leitura faz experimentação de escritura.

O plano de funcionamento dos ateliês se constitui na própria experiência, sem muita prescrição. Sobre a leitura do texto que se faz na praça e pela cidade, a “experiência é o conjunto daquilo que aparece e, enquanto tal é puro movimento, puro devir” (Gallina, 2007, p. 129). Essa é a estratégia didática dos ateliês da Pedagogia da Diferença. A experiência pela experimentação dos movimentos emitidos pela leitura literária, pelas vibrações dos signos sonoros da contação que se expandem pelo espaço-temporal Praça: cidade.

Pela extensão da experimentação do apreendido nos ateliês, as vibrações das forças da leitura literária se expandem e reforçam a necessidade de tornar o princípio da escritura como uma montagem de pesquisa em educação (Matos; Schuler, 2020), como parte da formação de professoras que participam dos ateliês. A captura da experiência literária pelo princípio da escritura tem linha de fluxo aberto para leitura com a escrita, afinal “são os fluxos que são dados e a criação consiste em recortar, organizar, conectar os fluxos, de tal maneira que se desenhe ou que se faça uma criação em torno de certas singularidades extraídas dos fluxos” (Deleuze, 2016, p. 151).

A experiência nunca está acabada, é expressa na invenção de um tipo de protocolo, o da experiência literária. O dado-fluxo de pesquisa (Corazza, 2017) se torna a matéria da sua montagem. Ao movimentar os dados, o protocolo de experiência exprime marcas, rastros, linhas de esquivas, de invenção, de resistência, de expressão do possível de um processo de pesquisa, já que “[...] só pode haver uma coisa, a experimentação-vida” (Deleuze; Parnet, 1998, p. 61) em educação.

Localizamos e retiramos a noção de protocolo de experiência como parte do procedimento do método da pesquisa cartográfica que “[...] nunca se sabe de antemão, pois já não se tem nem futuro nem passado” (Deleuze; Parnet, 1998, p. 61). O que se tem neste tipo de protocolo é a experiência da experimentação-vida, o vitalismo da escritura desta experiência da docência nos ateliês.

Com experimentação-vida, o protocolo da experiência literária passa a ter registros dos resíduos de uma pequena porção da potência de agir da estratégia do que se passa lá. O ato de ir recortando, compondo com o limite da experimentação (Lapoujade, 2017) faz parte da montagem cartográfica.

A montagem é composta pelos fluxos de experiência, (Deleuze; Guattari, 1977) que aumentam a potência de agir da estratégia de querer extrair protocolos como matéria viva das escrituras das participantes dos ateliês.

Vive-se, dos ateliês, vestígios de um tipo de protocolo de experiência literária pela cidade, por meio do enigma: “Cidade, mãe adotiva dos êxodos entrelaçados, ponto nodal de caminhos cruzados, senhora dos deslocamentos, impasse cheio de passos, enigma que não se decifra, pergunta em constante movimento, resposta nenhuma” (Vieceli, 2019, p. 488). Com os vestígios deste enigma, a cidade nos abre para uma política de experiência literária como parte de quem escreve e lê com e na docência.

O protocolo de experiência literária pela cidade é tratado geograficamente como uma parte dos minúsculos e invisíveis vestígios de cidade. Acolhe-se um pedaço de cidade e de praça num papel, por meio de uma política de texto (Costa, 2017) que não separa da literatura a escritura, ou seja, a leitura com a escrita, extraída da singular leitura imagética.

6. Docência e os vestígios de escritura pela cidade

Os muros da formação de professores se abrem... Seus espaços pela experiência literária são ocupados. A experiência literária em meio aos ateliês não pode ser apartada do direito à experiência literária, ela é parte do sensível e da produção ao direito do ato de ler escrevendo: o professor fala! O professor lê escrevendo pela experiência literária. Andarilhagens pela cidade, em cada parada pela cidade, faz-se uma parada para leitura literária coletiva. Logo, procura-se um espaço na cidade para escrever com a leitura, a Praça se aponta muitas vezes como paragens para nossa experimentação.

A experimentação à docência atua nos ateliês: “como uma armadura ou um retículo em cujos espaços cada um pode colocar as coisas que deseja recordar: nomes de homens ilustres, virtudes, números, classificações vegetais e minerais, datas de batalhas, constelações, partes do discurso” (Calvino, 1990, p. 19).

Tal espaço é tomado pela docência, não só do ato da fala, mas também pelo ato da escritura, leitura com escrita. A experiência dos ateliês à docência se constitui pelas constelações de expressões, de poderes, de afetos profissionais que vagam. A experimentação desse tipo de ateliê, junto e com a cidade, abre uma constelação de vestígios de vozes, papéis, objetos e observações de quem vive de achados de rastros, para além da escola, para além da sala de aula, para resistir aos protocolos de organização que didatizam a leitura literária. A cidade, nesta experiência literária, fica repleta de espaços, às vezes lotados ou vazios, mas sempre os minúsculos poderes e saberes se constituem como força política da experimentação literária.

Figura 1 – Vestígios de escrita achados pela cidade, rastros de escritas.



Fonte: Arquivos fotográficos Pedagogia da Diferença - PPGEduc/UCS (2019).

As docentes, nos ateliês, se compõem com um vestígio de fragmento de escrita achado durante a perambulação, durante o vagar pela cidade (Figura 1); elas, como constelações de vozes, leem o texto literário do Perec (2016) e, coletivamente, diante do achado, com direito decidem dar vida ao rastro de escrita achado. O que cabe à docência pela experiência literária com a cidade? A docência como uma parte da constelação experimentação-vida se faz docência-enigma, em transformação.

Há muitas vidas que circulam pela cidade. Na parada pela Praça, as constelações de docência-vida forçam a experimentação com os movimentos, que nela se fazem em cenas de suas escrituras. Com o achado, o rastro que está na Figura 1, diante dele, as professoras sentam e decidem ver ao seu redor o que se passa.

Ver senhores nos bancos da praça, que observam as crianças correndo atrás de pombos, reciclador passando com o seu carrinho de reciclagem, moça que toca seu instrumento, vendedor negro, estudantes com mochilas, prostitutas e professoras. Vidas inominadas que também estão fazendo a cidade como um território de escritura.

Em meio ao princípio de escritura, o protocolo de experiência literária salta no sentido cartográfico de escrever pelo acontecimento. Acontece o encontro entre o vestígio de escrita achado e a escrita da participante do ateliê. No banco da Praça, uma das professoras escreve, e deixa sua experimentação de escrita lá, no banco; um efêmero, transparente e nada classificável movimento. Ela, antes de deixar o papel escrito, lê para nós:

Voam pombas
gordas
voos leves/livre

O espelho d'água
borbulha
para Dante

Ecoam vozes
bonés na cabeça
instantes de silêncio

Violões no palco
tonéis com lixo
música gospel
ouvem os pombos

Atesto para fim, são:
8 horas

Partindo deste vestígio de experimentação de cidade, uma docência-enigma não cessa de resistir a uma formação docente apática e não literária, que “[...] todas as suas concepções e práticas atestam a existência dos diferentes, que povoam nossas casas e ruas, salas de aula e pátios de recreio, dias e noites” (Corazza, 2005, p. 5), e passam pelas experimentações-vida. Assim, a existência desta prática de ateliê amplia o poder de espaço político da docência pela experiência de literaturar-se (Maruju, 2023) *com* a cidade.

Defende-se e faz-se uma abertura de lutar por uma política de texto que abra a leitura e a escrita para afirmar mais vidas, na formação docente. O literaturar-se (Maruju, 2023) com a cidade possibilita experimentar a literatura que fica longe dos currículos de formação de docentes.

Mais uma página

Com este tipo de prática de ateliê literário, em nosso grupo de pesquisa, posiciona-se pela linha de fuga de uma formação de professores com ausência de repertório literário e de escritura. O professor fala? E o que o professor escreve? Combatemos esses marcadores de poder sobre a escrita e a leitura, por dentro da formação docente tecnocrata. Passamos a investir em ateliês de experiência literária, que abrem a experimentação-vida de sempre seguir experimentando sua profissão de modo imagético e literário.

A investigação apresenta o território da docência que experimenta. Ela criva uma variação dos conceitos entre a filosofia e a literatura. As perfurações conceituais desse texto produzem rumores infinitamente singulares quando se aliançam com uma ciência sensível, percebida na constante oscilação e no excitante exercício da experimentação, que professoras fazem entre a língua e a literatura com a cidade; o que acabamos por denominar de protocolos de experiência literária e docência

As experimentações funcionam como o vapor que a névoa expelle do que se passa nos ateliês. Elas são parte dos arquivos-dados-fluxos da pesquisa trazidos como parte de fragmentos marginais, ou seja, fragmentos do efeito de singularidade efetivada na expressão de uma das professoras participantes do ateliê.

Os ateliês com a cidade, como constelação de espaços públicos, abrem-se para tensionar uma formação docente, que isola a docência da literatura e da cidade. Através da experiência do vagar pela cidade, é possível a elas estarem com a Praça, lerem sua experiência literária com inspiração no texto de Perec (2016), o estilo profissional, poderem (saber-poder) viver a escritura – leitura com escrita e escrita com leitura literária –, e dizerem que: “Estávamos cansados de morar em conceitos e, ao mesmo tempo, estávamos ávidos por viver a cidade” (Vieceli, 2019, p. 505). Do mesmo modo, estávamos cansados de morar em conceitos da redacionalização da escrita e com ausência de experiência literária (Maruju; Matos; Ramos, 2020). Ao mesmo tempo, nossa experiência literária é aberta, ávida pela leitura que permite tramar sempre pelo ato de literaturar-se (Maruju, 2023) a formação docente.

Referências

ARQUIVO HISTÓRICO MUNICIPAL JOÃO SPADARI ADAMI. **Boletim informativo do Museu e Arquivo Histórico Municipal**. Item 13 - Memória nº 13, 1992. Praça Dante Alighieri. Disponível em: <https://arquivomunicipal.caxias.rs.gov.br/index.php/memoria-n-13-praca-dante-alighieri>. Acesso em: 20 mar. 2024.

BARTHES, Roland. **O grau zero da escrita**: seguido de novos ensaios críticos. Tradução de Mário Laranjeira. 2ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 2004, 80 p.

BORGES, Gonçalves Bruno. **Adeus, Formação**: O Anti-Emílio Anunciador do conceito de programa de vida. 2018. 328f. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Uberlândia, Minas Gerais, 2018.

CALVINO, Ítalo. **As cidades invisíveis**. São Paulo: Cia. das Letras, 1990. 152 p.

CORAZZA, Sandra Mara (org.). **Métodos de Transcrição**: pesquisa em educação da diferença. São Leopoldo: OIKOS, 2020. 594 p. Disponível em: <https://www.ufrgs.br/escrileiturasrede/metodos/>. Acesso em: 18 mar. 2024.

CORAZZA, Sandra Mara. Nos tempos da educação. *In*: CORAZZA, Sandra Mara. **Uma vida de professora**. Ijuí, RS, Editora UNIJUÍ, 2005. p. 11-22.

CORAZZA, Sandra Mara. Pesquisa empírica-transcendental da diferença: arquivo, escrituras e tradução de dados. *In*: CORAZZA, Sandra Mara (org.). **Docência-pesquisa da diferença**: poética de arquivo-mar. Porto Alegre: Doisa: UFRGS, 2017. p. 274-291.

COSTA, Luciano Bedin da. **Ainda escrever**: 58 combates para uma política de texto. São Paulo: Lumme Editor, 2017. 74 p.

DALAROSA, Patrícia Cardinale. Escrituras: um modo de ler-escrever em meio à vida. Observatório da Educação/CAPES/INEP. *In*: HEUSER, Ester Maria Dreher (org.). **Caderno de notas 1**: Projeto, notas & ressonâncias. Cuiabá: EdUFMT, 2011.

DELEUZE, Gilles. Mesa redonda sobre Proust (1975). *In*: DELEUZE, Gilles. **Dois regimes de loucos**. Textos e entrevistas (1975-1995). Edição preparada por David Lapoujade. Tradução de Guilherme Ivo. Revisão Técnica de Luiz B. L. Orlandi. São Paulo: Editora 34, 2016. 448 p.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **Kafka**. Por uma literatura menor. Tradução de Júlio Castañon Guimarães. Rio de Janeiro: Editora Imago, 1977. 128 p.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **Mil Platôs**. Capitalismo e esquizofrenia. Vol. 2. 1ª ed. Tradução de Ana Lúcia de Oliveira e Lúcia Cláudia Leão. Rio de Janeiro: Editora 34, 1995. 128 p.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **Mil Platôs**. Capitalismo e esquizofrenia. Vol. 3. Tradução de Aurélio Guerra Neto, Ana Lúcia de Oliveira, Lúcia Cláudia Leão e Suely Rolnik. São Paulo: Editora 34, 2011. 120 p.

DELEUZE, Gilles; PARNET, Claire. **Diálogos**. Tradução de Araújo Ribeiro. São Paulo: Escuta, 1998. 184 p.

DELIGNY, Fernand. **O aracniano e outros textos**. Tradução de Lara de Malimpesa. São Paulo: 1 edições, 2015. 288 p.

GALLINA Simone Freitas da Silva. Deleuze e Hume: experimentação e pensar. **Revista Filosófos**, UFG, v. 12, p. 123-144, jan./jun. 2007. Disponível em: <https://revistas.ufg.br/philosophos/article/view/3388>. Acesso em: 10 abr. 2024.

LAPOUJADE, David. **William James** - A construção da experiência. Tradução de Hortência Santos Lencastre. Revisão Técnica de Cassiano Terra Rodrigues. São Paulo: Editora n-1, 2017. 128 p.

LARROSA, Jorge. **Pedagogia profana**. Belo Horizonte: Autêntica, 2001. 208 p.

MARUJU, Viviane Cristina. **Literaturar**: uma escrita pelo ato. 2023. 259 f. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade de Caxias do Sul, Caxias do Sul, 2023. Disponível em: <<https://repositorio.ucs.br/xmlui/handle/11338/13153>>. Acesso em: 10 abr. 2024.

MARUJU, Viviane Cristina; MATOS, Sônia Regina da Luz; RAMOS, Flávia Brocchetto. O combate de uma vida-de-professora-pesquisadora à redacionalização da escrita no Ensino Médio. **Raído**, Dourados, v. 14, n. 34, p. 244-258, jan./abr. 2020. Disponível em: <https://ojs.ufgd.edu.br/index.php/Raido/article/view/10433>. Acesso em: 22 mar. 2024.

MATOS, Sônia Regina da Luz. Didática e suas forças vertiginosas. **Revista Conjectura**, Caxias do Sul, v. 14, n. 1, p. 93-134, jan./maio 2009. Disponível em: <http://www.ucs.br/etc/revistas/index.php/conjectura/article/view/6/6>. Acesso em: 10 abr. 2024.

MATOS, Sônia Regina da Luz, SCHULER, Betina. Arqueo-montagem da aula. **Revista Teias**, Seção Temática Docência, currículo, didática, aula: fantástico arquivo político da diferença, UERJ, v. 21, n. 63, p. 220-233, out./dez. 2020. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/revistateias/article/view/53936>. Acesso em: 19 mar. 2024.

MATOS, Sônia Regina da Luz; SCHULER, Betina; CORAZZA, Sandra. Mara. Formação do professor-pesquisador: aprendizado que afirma a vida. **Revista da FAEBA**, Salvador, v. 24, n. 43, p. 225-236, jan./jun. 2015. Disponível em: <http://www.revistas.uneb.br/index.php/faeba/article/view/1330/909>. Acesso em 26 mar. 2024.

MATOS, Sônia Regina da Luz; VASCONCELOS, Roger Andrei de Castro; CAVION, Camila Fátima; PACHECO, Alice Virgínia de Oliveira; RECH, Rudinei Fernando. Escritura e seu combate: a folha em branco. **Linha mestra**, n. 41, p. 122-132, mai./ago. 2020. Disponível em: <https://lm.alb.org.br/index.php/lm/article/view/363>. Acesso em 10 abr. 2024.

VIECELI, Ana Paula. **Arcanos Urbanos**: o jogo dos errantes. 2019. 644 f. Tese (Doutorado em Arquitetura) - Programa de Pós-Graduação Arquitetura e Urbanismo, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Faculdade de Arquitetura e Urbanismo, Porto Alegre, 2019.

VIEIRA, Andressa; MATOS, Sônia Regina da Luz. Cartovagar: epifanias de uma flâneuse de praça em Caxias do Sul. In: SOARES, Eliana Maria do Sacramento; SOUZA, José Edimar de Souza (org). **Estudos e horizontes de pesquisa em educação**. Vol. 13. Caxias do Sul, RS: Educus, 2021. p. 245-267. Disponível em: <<https://www.ucs.br/educs/arquivo/ebook/estudos-e-horizontes-de-pesquisa-em-educacao>>. Acesso em: 29 fev. 2024.

CORPOS CANSADOS, NATUREZA MORTA: O MAU ENCONTRO AFETANDO A ARTE DA VIDA

Dinamara Garcia Feldens

Claudia de Medeiros Lima

Que o ritmo de vida contemporâneo tem imprimido em nós um ritmo frenético é indiscutível. Não há como negar que o excesso tecnológico ao qual estamos expostas²⁹, impelem-nos a estarmos conectadas, quase que, diuturnamente. Arriscamos dizer que, mesmo aquelas que tentam ou conseguem não estar presente nas redes sociais, ainda percebem que sua carga de atividades parece não estar sob seu controle. São demandas que nos chegam, quase sempre, em caráter de urgência, e-mails, mensagens de texto e voz, aplicativos de serviços tudo ao alcance da mão a partir dos aparelhos celulares.

Se antes conseguíamos delimitar o trabalho, bem como todas as outras atividades cotidianas para um determinado intervalo do dia, sem dúvidas, essa possibilidade se tornou mais difícil na contemporaneidade. Mais do que sinalizar para a questão tecnológica, queremos direcionar nossa atenção para o paradigma do desempenho e da positividade, cujas transformações nos modos de viver tem feito de nós máquinas produtoras de si, altamente individualizadas.

Analisando tal realidade Byung-Chul (2017) nos intitula *Sociedade do Cansaço* abordando o acúmulo como premissa capitalista que nos violenta pela positividade, precisamos ser superprodutivas, apresentarmos cada vez melhor desempenho e sermos sempre hiper informadas. Esse superlativismo da vida tem provocado em nós uma *violência neuronal*, que vem do próprio indivíduo para consigo. Autocobrança e sentimento de auto responsabilização diante dos fracassos cotidianos fazem parte dessa sociedade hiper conectada.

Dentro desse panorama geral de cansaço vamos recortar nosso artigo na realidade de estudantes do ensino médio profissional de uma determinada instituição de educação pública do estado de Sergipe. Informamos, portanto, que este trabalho surge como desdobramento de parte dos resultados de pesquisa de campo realizada para doutoramento em Educação na Universidade Federal de Sergipe. Os quais apontam para estudantes em situação de esgotamento físico-mental. Estas jovens, em plena efervescência da vida, trazem relatos que denunciam um viver automatizado, marcado pelo cotidiano tarefeiro de cumprir metas escolares e familiares.

Diante dos questionamentos iniciais: É possível romper com os automatismos diários e desenvolver práticas pedagógicas pautadas em um viver produtivo de possibilidades de ver, sentir, pensar e fazer outros movimentos criativos, considerando a potência produtiva comum aos seres? Como essas jovens mulheres narram sua vivência com a educação e como percebem os processos constitutivos e relacionais dos seus corpos?

²⁹ Optamos por escrever todo o capítulo adotando o gênero feminino, tanto por uma questão estilística, quanto por se referir a uma produção escrita por mulheres sobre narrativas de outras mulheres.

A produção dos dados que apresentamos, resultam de pesquisa de abordagem qualitativa, inspirada nas narratividades das estudantes³⁰ e nas análises enunciativas em aproximação com a arqueogenealogia foucaultiana. Para tanto, foram desenvolvidos grupos de discussão e entrevistas individuais, além de registros em diário de campo das observações realizadas em pesquisa. Diante de uma realidade de sobrecarga física e mental, optamos por amparar nossa discussão acerca do estar, agir e conviver dessas estudantes periféricas na educação profissional, buscando aproximação com a concepção espinosana³¹, em sua valorização do corpo e dos afetos em imanência com a mente e o pensamento, em uma proposição de composição pedagógico-filosófica entre a teoria afetiva com o debate sobre o paradigma da sociedade do cansaço de Han. De maneira que possamos contribuir para o pensar a formação de jovens mulheres, vinculado ao contexto sócio cultural de desigualdade racial e violência de gênero, bem como, aos processos de ensinar e aprender fora dos termos do conhecimento como mero acúmulo e esforço da razão. Trazer a ótica afetiva para analisar a sobrecarga pedagógica que incide sobre esses corpos, certamente, corroborará para fortalecer processos de desestruturação do adoecimento dos corpos femininos.

Não temos um corpo que pensa e sente, somos um corpo que experimenta, é atravessado na relação com os outros corpos na natureza e, a partir disso, tece suas referências afetivo-intelectivas para a produção do pensamento próprio. Seja pela percepção sensorial ou pela atividade racional, a mente nunca estará dissociada desse corpo. Dito isso, salientamos a relevância de conhecermos as narrativas das estudantes sobre os processos da formação profissional técnica desenvolvida em nível médio sobre os corpos femininos, sobretudo, quando consideramos o histórico dessa modalidade, que além da tradição segregatícia e masculinizada, ainda mantém estreita relação com os interesses de mão de obra mercadológicos.

Ao imergirmos como pesquisadoras nessa realidade, rememoramos a representação da dinâmica da vida a partir do gênero artístico natureza-morta, que a despeito da pretensão de representar o real de maneira mais realística possível, negligencia a arte de vida, que somente a experimentação pode nos propiciar e que, jamais, poderá ser universalmente interpretada por imagens. Primeiro, porque é preciso considerar o fluxo dinâmico da natureza e, também, entender que a construção de verdades, além de ser múltipla, não corresponde ao resultado de consciências acostumadas à repetição.

Corpos úteis e formação profissional

Entendemos o corpo a partir da imanência espinosana, como parte de uma natureza única, que tanto pode se expressar pelo modo do pensamento como pode se expressar pelo movimento. Dessa maneira, não há nada que se passe pelo campo sensorial que não cause algum impacto sobre o indivíduo. O que vai diferenciar os processos são as formas como essas experiências marcaram esse corpo (afecções) e, como foi que o intelectual compreendeu o movimento (afetos). Inicia-se no corpo tudo aquilo que se pensa na mente,

30 Os nomes das estudantes são fictícios e foram escolhidos por elas, de modo que mantivéssemos o sigilo da pesquisa de campo.

31 Para a produção deste capítulo optamos por fundamentar nossas discussões acerca da teoria dos afetos, unicamente, sobre a obra *Ética* de Benedito Espinosa. Como a obra é dividida em Partes e composições outras, decidimos colocar as abreviaturas das mesmas nas citações, além das páginas, a fim de facilitar a localização dos leitores.

portanto, os afetos são elemento fundamental para agregarmos às discussões sobre nossos processos formativos.

Nossa percepção parte do entendimento de que a Educação Profissional (E.P.) nacional vai se constituindo e corroborando para a divisão racial e sexual do trabalho, criando uma caracterização específica para os corpos úteis³² e produtivos. O que ressaltamos, no entanto, é que permanece agindo sobre determinados corpos com uma força constante, que os empurram ou conservam na base da pirâmide social. Sob esse movimento de subalternização, tem-se mais em jogo do que ocupação de postos de trabalho, mas um sistema afetivo e efetivo de mecanismos utilizados para impedir a expressão intercorpórea e intersubjetiva dos indivíduos.

Tais mecanismos vieram se diversificando ao longo dos séculos e, na contemporaneidade, vem se sedimentando na condição neuronal dos sujeitos. Defendemos, portanto, que, apesar de reconhecermos sempre ter havido em curso uma construção político-afetiva sobre a tristeza, utilizada para justificar as desigualdades de qualquer natureza, na atualidade, percebemos que ela tem se manifestado ainda mais intensa. Isso se justifica, por exemplo, a partir do crescimento dos discursos de ódio, em escala global, contra grupos considerados minoritários e, também, pelo aumento da incidência das doenças psíquicas que tem acometido a humanidade.

Segundo a OMS³³ (2023), a depressão se apresenta como o mal do século XXI e vêm afetando ainda mais as mulheres do que os homens. É importante dizer, inclusive, que, desde a criação da organização, em 1946, as doenças mentais não se apresentavam como objeto central de atenção das políticas públicas em saúde (Nogueira, 2020). Tendo em vista esse cenário, que aponta para a importância de darmos atenção especial à saúde mental, vale questionar sobre o que se entende, comumente, por corpo e mente e, em especial, como se compreende os afetos dentro desse funcionamento.

“O transtorno depressivo (também conhecido como depressão) é um transtorno mental comum. Envolve humor deprimido ou perda de prazer ou interesse em atividades por longos períodos de tempo” (OMS, 2023). De acordo com essa concepção, podemos afirmar que a depressão é um quadro generalizado de sofrimento, que apesar de ser classificado como um processo da mente, tem manifestações corporais explícitas.

Qual o peso do paradigma social do desempenho sobre esses corpos? Para Han (2017), as sociedades migram de um esquema controlador panóptico para o esquema da positividade, que produz pessoas com dificuldades de construir vínculos sociais, pelo excesso de individualismo, e que internalizaram a pressão por desempenho. Tal realidade, parece criar uma espécie de meta para a construção do “super eu”, que leva o sujeito a superestimar as possibilidades de alcançar níveis de consumo e status irreais, que nunca corresponderiam ao esforço, dedicação e capacidade individuais.

A lamúria do indivíduo depressivo de que nada é possível só se torna possível numa sociedade que crê que nada é impossível [...] o depressivo é o inválido dessa guerra internalizada. A depressão é o adoecimento de uma sociedade que sofre sob o excesso de positividade. Reflete aquela humanidade que está em guerra consigo mesma (Ibidem, p. 29).

32 Trabalhamos com a perspectiva foucaultiana sobre os corpos úteis, considerando os dispositivos históricos de poder e conhecimento, que atuam sobre as formas de constituição e ação dos sujeitos na sociedade.

33 Disponível em: <<http://www.who.int/en/news-room/fact-sheets/detail/depression>>.

O “super eu”, em posse de uma consciência estruturada sobre os ideais capitalistas, imagina-se livre do domínio do outro, para ser quem ele deseja; em liberdade para decidir o que e como consumir, além de acreditar na possibilidade, que julga inerente a todos, de mobilidade social. Tal figura se encontra em situação de domínio afetivo, no qual o desejo³⁴ está aprisionado ao desejo de outrem, mas segue se imaginando com poder e conhecimento suficiente para dizer-se livre.

Nesse sistema de enredamento pelos afetos, além do adoecimento psíquico, cresce vertiginosamente a expressão de ódio, sobretudo, aos grupos minoritários. Ora se o clima prevalecente é o da concorrência e do mérito, toda suposta ameaça precisa ser aniquilada para que esse “eu” prevaleça. Logo, as pessoas que pertencem aos grupos que, em algum momento, passam por algum tipo de reparação, ou mesmo, recebam algum auxílio para se estabilizar socioeconomicamente, passam a ser alvo de ataques por parte daquelas pessoas, que temem perder os seus privilégios na sociedade.

Para compreendermos melhor como tem funcionado essa lógica desigual, sobre alguns corpos específicos, ao longo do processo histórico brasileiro da Educação Profissional (E.P.), vamos, inicialmente, analisar a adequação da formação para o trabalho às demandas sócio econômicas, bem como, a preparação desses corpos para a ocupação das possíveis vagas laborais.

Não é novidade afirmar que a E.P., em seus primórdios, atendia, quase que exclusivamente, aos “desvalidos da sorte”. Não é tão comum, contudo, destacar que àqueles meninos órfãos e/ou filhos de famílias muito pobres, que o estado precisava tirar da mendicância ou da vadiagem, eram em sua maioria negros, oriundos de famílias recém saídas do regime escravocrata, sem nenhuma condição real de sobrevivência (Cunha, 2000b).

O que pesava a essas crianças, além da desigualdade sócio econômica que lhes desfavoreciam, era a associação naturalizada dos ofícios manuais às atividades da escravidão. Aprender a arte da funilaria, por exemplo, era mais do que ter oportunidade de estudar e sair das ruas, era perpetuar em seus corpos o labor que exigia esforço físico e, que sugeria menor atividade intelectual. Corroboramos, assim, com a concepção de Castanho (2006) sobre a existência de uma pedagogia da escravidão no país que, na educação profissional, encontra terreno fértil pra se instalar.

Temos, então, de um lado os corpos masculinos negros, que além de atenderem ao mito racial naturalizado do vigor físico, encontravam-se em situação de extrema pobreza e, do outro lado, um estado necessitado de mão de obra, além de uma sociedade preconceituosa, que precisava do fazer mecânico, mas que não reconhecia nenhuma nobreza em tais atividades. O que nos leva a deduzir uma formação que, historicamente, agrega a compreensão da existência de corpos ideais para os trabalhos exaustivos.

E, mesmo, quando o Brasil entra na era industrial, atribuindo níveis distintos e contínuos para a formação profissional, criaram-se critérios para selecionar os estudantes “melhores” e, que pudessem ficar mais tempo na escola (Cunha, 2000a). Tal questão sugere que para a formação técnica mais avançada, que, também, incluía a formação de professores, restavam aqueles que tiveram melhores oportunidades educacionais básicas e,

34 Por desejo compreendemos o afeto primário que leva o indivíduo a uma condição de passividade ou atividade. Quando ainda se move pelas causas externas, pelo estado afetivo causado pelo outro corpo, dizemos que é um desejo alienado. Somente quando se move por entendimento das causas afetivas e intelectivas, com origem na própria natureza racional, ele pode ser um desejo ativo (Espinosa, 2020).

que não necessitavam ir, apressadamente, para o mercado de trabalho. Ou seja, à medida que a formação profissional para o trabalho foi se especializando, requerendo menos da força bruta, embranqueceu-se.

Quando analisamos a presença das mulheres nessa modalidade, percebemos que esta esteve atrelada à sua entrada tardia no mercado de trabalho, que se deu na década de 1930, com o início da modernização do país (Machado, 2012; Cunha, 2000a). Contudo, não podemos generalizar essa presença, pois a despeito da conquista de direitos legais, essa formação ainda permaneceu restrita ao âmbito doméstico, além de não corresponder à realidade das mulheres negras, que desde sempre executavam as mesmas atividades que os homens negros “[...] as mulheres eram vistas, não menos do que os homens, como unidades de trabalho lucrativas, para os proprietários de escravos elas poderiam ser desprovidas de gênero” (Davis, 2016, p. 17).

Percebamos que nesse traçado histórico da Educação Profissional, os corpos úteis vão sendo reinventados para a manutenção de uma estrutura segmentária, esteja ela condicionada a hierarquizar diferentes tipos de homens, esteja ela comprometida em manter a desigualdade de gênero, são os corpos negros os mais prejudicados nesse processo. Para estes, prevalece uma constituição afetivo-política coletiva sob os parâmetros da subalternidade e da marginalização, na qual, destacamos que é a mulher negra quem mais sofre os revezes de uma sociedade que se construiu e fortaleceu sobre o alicerce da escravidão.

Diante disso, analisamos as narrativas de três estudantes do curso técnico de Alimentos da Educação Profissional, cuja maioria significativa é composta por mulheres, sendo que quase $\frac{3}{4}$ delas se autodeclaram negras. Além disso, a formação carrega o estigma de formar para atividades associadas, pelos próprios discentes, ao âmbito doméstico. Nessa lógica, compreendemos sobre a importância de perscrutarmos melhor as questões afetivas envolvidas nos processos formativos a partir desse lugar de ocupação da estudante mulher negra.

A produção dos corpos negros femininos a partir da reprodução da exaustão

Como mulheres que somos, queremos iniciar esta sessão como um desabafo: Estamos, sobretudo, cansadas! Na dinâmica do excesso, característica do ritmo consumista do capital, são os corpos femininos os mais bombardeados. Não podemos, contudo, negligenciar a intersecção racial nessa questão, pois há evidências estatísticas para comprovar que é a mulher negra quem padece duplamente pela sua condição, pois “sistematicamente discriminada no mercado de trabalho, ela ficou confinada nos empregos de menor qualificação e pior remuneração” (Gonzales, 2020, p. 230).

Se atentarmos ao fato de que as mulheres são as que mais estudam no país, até o final de 2022, por exemplo, na população entre 15 a 17 anos, 92,5% correspondia ao total de meninas contra 91,9% do total de meninos que frequentavam o ensino médio no país (IBGE, 2022). Agrega-se ao fato, a realidade das famílias brasileiras, que até o segundo trimestre de 2023, apresentava mais da metade dos domicílios chefiados por mulheres. Desses 50,8% de lares, 53,56% correspondiam à liderança da mulher negra (DIEESE, 2023). O que isso implica para a nossa realidade da formação profissional?

Primeiro, vamos considerar alguns números que apontam para questões importantes para nossas análises. Notamos que, apesar da quebra da hegemonia masculina entre os

estudantes da educação profissional técnica de nível médio, que na instituição investigada apresentou um total de 51,86% de mulheres, até o final do ano de 2023, elas ainda permanecem concentradas em determinados cursos, que a exemplo do curso de Alimentos, corresponde a 90,43% de presença feminina. Desse percentual, 72,34% das estudantes se autodeclararam negras. Notemos como esses índices se aproximam da realidade apresentada no âmbito nacional. As mulheres com presença numérica mais expressiva na escola, no entanto, ainda ocupam, preponderantemente, o curso que mais as aproximam do estereótipo feminino e, mais ainda, de um espaço doméstico como mais, especificamente, lugar da mulher negra.

Para Gonzales (2020) as mulheres negras que desenvolvem as atividades domésticas, além de enfrentarem a dupla jornada, por conciliarem com seus próprios afazeres, elas internalizam a diferença de maneira subordinada e inferiorizada, de acordo com o referencial da mulher branca, para quem ela, normalmente, trabalha. Ou seja, o trabalho doméstico carrega em si toda a carga negativa de ofício desvalorizado e com pouca relevância social.

Na escola esse ideal persiste, surgindo, inclusive, nas considerações das estudantes, que afirmam receberem o rótulo de futuras “cozinheiras”, dada a natureza do curso. Mas esse não é o único elemento que nos desperta atenção durante a investigação. Ao ouvirmos suas narrativas acerca da cotidianidade, percebemos que as rotinas dessas jovens meninas já mantêm um acúmulo excessivo de atividades. Elas cuidam da casa, dos irmãos mais novos e dividem com as mães as responsabilidades de chefiar a casa, além de serem estudantes, em praticamente, tempo integral. Algumas delas já têm jornada tripla de ocupação. Essa realidade nos sugere que seus corpos já estão em processo de formação para reproduzir enfrentamentos futuros semelhantes aos das suas mães.

As mães de Maria e de Pietra são mães solas, enquanto a mãe da primeira é camareira, a mãe da segunda é cabeleireira autônoma, além de ter uma peixaria na própria residência. Somente Charlotte tem família nuclear composta por pai e mãe, mas ainda assim, todas as atividades domésticas são divididas entre as mulheres. Apesar de não declarar em que os pais trabalham, Charlotte afirma que sua família é de baixa renda.

Obviamente, o desejo dessas meninas se concentra em se esforçar para obter um padrão melhor de vida. Maria sonha em fazer medicina; Pietra sonhar em sair do ensino médio direto para uma faculdade, mesmo sem saber, ao certo, qual o curso. Todas as três estudantes permanecem durante três dias na semana em período integral na escola e dois outros dias frequentam somente o turno matutino. Sendo que Maria e Pietra, fazem curso pré-vestibular todas as noites dos cinco dias da semana. Charlotte é a única que afirma não estar preparada para seguir direto para faculdade. Ela diz, também, que não tem energia suficiente para encarar o terceiro turno no curso preparatório para a universidade, mas que pretende seguir em um curso de nível superior.

Além desse compromisso doméstico assumido pelas estudantes, a escola é conhecida pela alta demanda pedagógica, expressa, inclusive, pela densidade da proposta curricular com seu alto número de componentes e extensa carga horária³⁵. Um outro ponto, bastante evidenciado nas narrativas das estudantes, é a tradição de qualidade institucional pautada

35 O ano letivo chega a compor vinte componentes curriculares e as aulas acontecem em período integral durante três dias da semana, quando não ocorrem reposições ou antecipações nos outros dois turnos livre, o que, praticamente, caracteriza o período integral de aulas.

pelo rigor, normalmente, mensurado pelo alto índice de exigências pedagógicas, requeridas pelos docentes às estudantes.

Notemos como o ideal do “super eu” vai se delineando pelo excesso de tudo na vida dessas jovens estudantes. O mais impactante, no entanto, é que elas naturalizaram os processos pelos quais atravessam. Pietra entende que a bebida energética é a única alternativa que lhe resta para superar o sono e a exaustão física e mental, que lhe acompanha diuturnamente. Por vezes, flagramos ela pelos corredores da escola com o copo de energético nas mãos. Já Maria fala dos cuidados com o irmão como se fora filho dela mesmo. Ela assume a postura materna sem reclamar em nenhum momento, até demonstra contentamento em poder dividir a tarefa com a mãe, que trabalha no período noturno. Charlotte é a única que apresenta certa resistência a esse impulso de construção do “super eu”, mas, apesar de ela se negar a estudar no terceiro turno, pelo cansaço exposto, demonstra certa culpa por não conseguir acompanhar o ritmo das colegas.

A internalização das cobranças pelo desempenho é nítida nas estudantes, elas entendem que somente assim conseguirão galgar espaços mais nobres do que os próprios pais alcançaram. Elas se cobram muito por resultados, mas todas as três dizem ter um sentimento constante de insuficiência, que acaba corroborando para adoecimentos psíquicos.

Maria se define como uma menina cansada, que apresenta ansiedade para muitas questões e, para muitas delas, ela entende que poderia ter tido uma postura mais assertiva:

“porque as vezes eu olhava para as matérias e eu ficava com tanto... tão ansiosa, com tanta coisa pra se fazer. Então eu teria me dedicado mais, eu teria buscado falar mais com as pessoas, ser mais, mais extrovertida, comunicativa [...]”.

Charlotte se define como uma pessoa mais sensível, pudemos presenciar vários momentos de choro, ao vê-la falar de si, durante os nossos encontros. Ela lamenta se ver obrigada a abster da própria sensibilidade para sobreviver às exigências do mundo: “eu tive que aprender, realmente, a botar uma casca grossa. Tirar a fragilidade e **botar uma pessoa mais forte** pra poder aprender a lidar com tudo”. Percebamos que nesse trecho ela diz ter que colocar uma pessoa mais forte, que nos sugere não ser ela própria.

Pietra é a estudante que mais tenta se enquadrar no ritmo frenético da contemporaneidade. Não à toa, o nome fictício que escolheu para representá-la na pesquisa, significa rocha, sinônimo de força. Em suas narrativas ela evita falar que se sente cansada, mas repete, com frequência, a necessidade de um descanso futuro. Ela imagina que o término do ensino médio proporcionará redução em sua agitada rotina. Pietra nos revela que tem insônia constante e remedia isso aproveitando as madrugadas não dormidas para estudar mais.

Foi comum ouvir das estudantes inúmeras queixas acerca do alto número de atividades, escolares, associada à baixa compreensão dos docentes com suas rotinas. Elas relatam que o aprender é mecânico, pois nunca têm tempo hábil para se dedicar aos estudos. Por isso, a vida escolar vai sendo conduzida através dos processos de memorização e alcance da média aritmética para aprovação no ano letivo. Todas elas consideram o excesso pedagógico prejudicial aos seus processos de aprendizado, além de contribuem para o estado de ansiedade, tristeza, insônia e toda sorte de angústia que relatam. Elas afirmam que, baseadas nas vivências escolares, jamais permitiriam algum futuro filho estudar na instituição.

As narrativas das três estudantes nos convidam a pensar sobre a constituição afetiva estudantil na relação com a dinâmica escolar. As jovens dizem que o sofrimento psíquico teve início ou se potencializou a partir do ingresso na instituição e, relatam que esse quadro é muito comum entre o corpo discente. Em seus relatos afirmam que corpo gestor, docente e técnico da escola têm ciência dessa realidade, mas que nada efetivo e sistemático tem acontecido para mudança do quadro. Evidencia-se cobranças excessivas pelo bom desempenho delas a fim de manter o rótulo de escola de boa qualidade, mas em contrapartida denunciam suporte insuficiente para que se mantenham saudáveis.

Percebemos que os afetos tristes predominam na vida estudantil dessas estudantes e acabam por aumentar a violência neuronal sobre seus corpos. O esforço aplicado para conciliar vida pessoal e escolar é diretamente proporcional ao quadro de crise que desenvolvem consigo mesmas. Além de se perceberem em contínuo processo de esgotamento físico e mental, as jovens se sentem, na maioria das vezes, desmotivadas, inseguras, impotentes e com muita dificuldade de se relacionar com as colegas e/ou construir laços de amizade.

O panorama a nós apresentado indicou que tanto a organização escolar, quanto as práticas de ensino estão focadas na ideia do desenvolvimento cognitivo como processo alheio ao plano afetivo. Nesse sentido, os processos mentais de esforço e memorização entram como reforçadores da lógica do desempenho, negligenciando a importância dos afetos para a produção de saber. As estudantes, todavia, declaram que não consideram os processos mecanizados do ensinar e do aprender como satisfatórios, afirmando que não aprendem, “a gente empurra com a barriga” (Maria). Elas demonstram, também, que entendem que a sobrecarga pedagógica da escola tem marcado suas vidas de maneira negativa, assim como, corroborado para o clima de disputas entre si e para o quadro generalizado de ansiedade que apresentam.

Quando demos acesso das transcrições que realizamos das entrevistas narrativas, elas se disseram, mais uma vez, surpresas de como a rotina delas é sobrecarregada. Uma delas desabafou: “Nossa, eu não sabia que minha vida era assim, tão pesada! Mas, é assim mesmo.” (Charlotte). Apesar delas se darem conta da rotina exaustiva, não mensuram o quanto isso está internalizado, o quanto estão sendo afetadas, e vivendo em dependência alheia.

A violência neuronal apresentada por Han (2017) parece corresponder ao estado de dependência afetiva no qual os corpos se enredam. “Vemos, assim que a mente pode padecer grandes mudanças, passando ora a uma perfeição maior, ora a uma menor, paixões essas que nos explicam os afetos da alegria e da tristeza” (Espinosa, 2020, E III, escólio da prop. 11, p. 107). Tomados pela tristeza, corpo e mente das estudantes seguem se adequando às exigências externas, a ponto de imaginarem a questão como desejo pessoal de superação e conquista. Seguem, assim, em verdadeira passividade, que impede o aumento das potências.

Ao compreender que estão sempre aquém do ideal, essas jovens consomem bebida energética para obrigar o corpo a produzir mais, quando estão precisando de descanso; buscam isolamento social pelo temor de se machucar nas relações, ou mesmo, pelo medo da concorrência que vê no outro; tentam abandonar a própria sensibilidade pela percepção de que o mundo só se interessa pela razão. Até que ponto o entendimento delas está equivocado? Até que ponto a escola tem corroborado para a entrada destes corpos nas estatísticas do adoecimento?

Embora saibamos que as práticas discursivas escolares estejam, majoritariamente, pautadas na defesa do protagonismo estudantil, há um abismo na compreensão acerca da importância afetiva para o pleno desenvolvimento do pensamento. Os afetos, quando surgem nas propostas escolarizadas, normalmente, estão associados ao aperfeiçoamento do desempenho do estudante. Como é o caso da atual Base Nacional Comum Curricular que trata o tema como apêndice na preparação dos estudantes através da regulação emocional.

[As competências socioemocionais] sendo que entre essas estratégias destacam-se a assertividade, a regulação emocional e a resolução de problemas, constituindo-se como competências que promovem a otimização da interação que o indivíduo estabelece com os outros ou com o meio em geral (Brasil, 2021, Art. 20).

Esse é apenas um exemplo do atraso nacional, que limita a importância afetiva à preparação dos corpos para as exigências do mundo do trabalho contemporâneo. Assim, a educação escolarizada segue estruturada sobre a concepção de que pensamento e afeto têm origem em dimensões independentes e, que o primeiro tem poder de controle sobre o segundo. Essa limitação de base epistemológica tem acompanhado a educação desde os primórdios da modernidade, cujos fundamentos sustentam a visão segmentada e hierarquizada de saber e poder.

O excesso de positividade contemporâneo, portanto, é a continuidade da trama afetiva de tristeza que enreda os corpos vulneráveis e limita sua expressão de agir e pensar. Tal realidade aprisiona os sujeitos no individualismo, que além de sobrecarregar pela autorresponsabilidade no processo de formação e aperfeiçoamento, traz a culpa como violência internalizada para a autopunição. A ansiedade, insegurança, medo, descontentamento e tantos outros afetos derivados da tristeza, não passam de marcas registradas dos maus encontros que as estudantes tem vivenciado, também, ou sobretudo, na escola. Tais afetos estão constituindo seus modos viver e agir de modo a não expandir a potência do desejo desejante. Esse desejo que tem a si como causa própria, que consegue se desvencilhar da causa externa para seguir pela força, que todo corpo na natureza tem de resistir as forças contrastantes e crescer.

Ao realizarmos uma intersecção com as questões próprias da Educação profissional aliadas às questões de raça e gênero, notamos que essa trama afetiva toma uma proporção ainda mais complexa, dado o processo histórico de subalternização e opressão dos corpos negros, especialmente, das mulheres. Ora, estamos falando de jovens estudantes, em sua maioria, negras, filhas de mulheres/mães solo periféricas e subempregadas³⁶. Essas meninas já carregam, desde sempre, toda a carga afetiva de sofrimento enfrentada em família e, quando vão à escola acumulam sobre si toda a sobrecarga pedagógica.

Em nome da manutenção de um dado padrão de exigência escolar, sobretudo, em prol dessa tal sociedade do desempenho, a escola pode estar minimizando suas possibilidades de ofertar bons encontros e, também, contribuindo para a formação desses corpos negros femininos através da reprodução da exaustão. A quem interessa que essas meninas estejam preparadas para uma rotina de cansaço e tristeza? Por que continuamos a tratar os afetos como uma questão de menor importância para o ensino e para a aprendizagem?

36 Levantamos a informação de que 47% das famílias dos estudantes tem renda de até um salário mínimo e meio, sendo que a menor faixa salarial, até meio salário mínimo, corresponde a 81,05% das famílias que se autodeclararam pretas/pardas.

Reiteramos que quando levantamos a proposição da teoria dos afetos aplicada a educação, seja ela na modalidade profissional ou não, não se trata de tentar agregar o plano do sensível para aperfeiçoar as atividades intelectuais, assim como, interessa menos dominar as paixões do que explorá-las. A contribuição vem no sentido de, realmente, compreender o ser humano a partir da potência dos corpos, cujo esforço de existência é o motor que os move sempre para o crescimento, nunca para a destruição. Para isso, os afetos derivados da alegria são indispensáveis “Entre todos os afetos que estão relacionados à mente à medida que ela age não há nenhum que não esteja relacionado a alegria ou ao desejo” (Espinosa, E III, prop. 59, p. 139). Ou seja, somente os afetos alegres podem levar as estudantes ao estado ativo e, concomitantemente, aumentar seu desejo próprio de estar e agir no mundo.

Corpos desejanter e desejosos que escapam da educação escolarizada

Do excesso de positividade da contemporaneidade se depreende o paradoxo dos corpos, que se sugere ter o poder de alcançar o que desejam, ao mesmo tempo, em que são produzidos dentro da lógica da impotência. Há uma trama afetiva coletiva tecida sobre a tristeza para a formação de corpos dependentes, para que estes não sejam capazes de compreender o poder dos afetos na constituição dos corpos livres. Na lógica do desempenho esse poder está reduzido ao consumo, ao desejo de apropriação das coisas, que se mantém pela perpetuação da ideia de subalternização através dos dispositivos de saber e poder. Na lógica dos afetos há uma ampliação dessa força pelo desejo natural de se manter e expandir na natureza, de maneira que a verdadeira liberdade e alegria estejam contempladas na racionalidade alcançada pelas causas originárias do encontro de cada um com a essência da natureza.

Para Espinosa, somente pela verdadeira racionalidade entenderemos a importância do bem viver comum, pois a essência de todos os corpos é de se manterem ativos e produtivos. Ao chegar a este entendimento, portanto, os corpos buscam por composições onde os outros sejam desejados pela potência positiva que possam agregar a um coletivo mais forte. Ao invés de encarar todas as pessoas como potenciais concorrentes e buscar pelo aniquilamento, procurar pelos bons encontros que fortaleçam essa natureza potente. Dessa forma, mudamos o foco da disputa para a concordância, para a amizade. Não nos surpreendeu o sofrimento manifesto pelas estudantes diante da solidão e da dificuldade em manterem relações sociais saudáveis.

O que pode a escola e o ensino? Certamente, pode mais do que tem feito. Pode, principalmente, resistir e enfrentar a lógica do desempenho. Pode entender que a visão de domínio e hierarquia é contrária à criação do novo. Pode tentar mapear os bons encontros cotidianos dos corpos estudantis que já escapam, de alguma forma, dessa formação escolarizada. Pode ensinar a partir da composição alegre, fora da posição de quem detém o saber e o controle sobre o outro, mas de quem procura junto viver o contentamento da vida.

Para além da positividade, a teoria dos afetos pode contribuir para a constituição de corpos desejanter e desejosos que são capazes de diferenciar imaginação e pensamento, que entendem as armadilhas afetivas às quais estão expostos, mas que nem por isso optam pelo isolamento. Compreender nossas paixões é aprender que sem a coletividade não existe um “eu” verdadeiro e que esse “eu” é tão somente a própria expressão dos coletivos que vão se compondo precariamente ao longo da existência.

Com os corpos negros femininos que nos atravessaram durante esse trabalho de investigação aprendemos que, além da desigualdade imperativa, existe uma tessitura de cansaço que faz parte da tentativa de reprodução de corpos dominados para ocupar lugares menos privilegiados, ou mesmo nem ocupar. Seguimos acreditando, todavia, na alegria que resiste, que escapa mesmo diante da imposição da tristeza. Apegamo-nos a luta histórica do povo negro e reconhecemos que sua força alegre nos ensinou mais sobre resistência e mudança do que os anos de escolarização que experimentamos. Somamo-nos a estes, como um único corpo político que nega o cansaço, que desiste da exaustão e que deseja construir realidades, onde raça e gênero sejam tão pontos de encontros como o são os múltiplos microrganismos que nos habitam. Pois, a natureza morta só é apreciada, por alguns, como manifestação na arte da pintura.

Referências

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_-versaofinal_site.pdf. Acesso em: 21 mai. 2022.

CASTANHO, Sérgio. Educação e trabalho no Brasil Colônia. *In*: LOMBARDI, José Claudinei; SAVIANI, Dermeval; NASCIMENTO, Maria Isabel Moura. **Navegando pela História da Educação Brasileira**. Campinas: HISTEDBR, 2006.

CUNHA, Luiz Antônio. **O ensino de ofícios nos primórdios da industrialização**. São Paulo: UNESP; Brasília, DF: Flacso, 2000a.

CUNHA, Luís Antônio. **O ensino de ofícios artesanais e manufatureiros no Brasil escravocrata**. São Paulo: UNESP. Brasília, DF: Flacso, 2000b.

DAVIS, Angela. **Mulheres, raça e classe**. Tradução de Heci Regina Candiani. 1ª ed. São Paulo: Boitempo, 2016.

DIEESE. **Mulheres no mercado de trabalho**. São Paulo: DIEESE, 2024. Disponível em: <https://www.dieese.org.br/boletimespecial/2024/mulheres2024.html>. Acesso em: 07 abr. 2024.

ESPINOSA, Benedito. **Ética**. Tradução de Tomaz Tadeu. 2ª ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2020.

FONSECA, Celso Sulcow da. **História do ensino industrial do Brasil**. SENAI, 1986.

FOUCAULT, Michel. **A ordem do discurso**. São Paulo: Ed. Loyola, 1996.

FOUCAULT, Michel. **Estratégia: Poder-saber**. Tradução de Vera Lúcia Avellar Ribeiro. 2ª ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2006.

GONZALES, Lélia. **Por um feminismo afro-latino-americano: ensaios, intervenções e diálogos**. Organização de Flávia Rios e Marcia Lima. 1ª ed. Rio de Janeiro: Zahar, 2020.

HAN, Byung-Chul. **Sociedade do Cansaço**. Tradução de Enio Paulo Giachini. 2ª ed. Petrópolis-RJ: Vozes, 2017.

IBGE. Desigualdades sociais por cor ou raça no Brasil. **Estudos e Pesquisas. Informação demográfica e socioeconômica**, n. 48, 2022. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/estatisticas/sociais/populacao/25844-desigualdades-sociais-por-cor-ou-raca.html>. Acesso em: 04 abr. 2024.

MACHADO, Maria Lucia Büher. Formação profissional e modernização no Brasil (1930-1960): uma análise à luz das reflexões teórico-metodológicas de Lucie Tanguy. **Educação e Sociedade**, v. 33 n. 118, Campinas, p. 97-114, 2012.

NOGUEIRA, Roberto Passos. A depressão como o mal do século XXI: Origens da noção de mal e sua atualidade nas políticas globais de saúde e de Regulação de medicamentos. *In: Instituições e desenvolvimento no brasil*: Diagnósticos e uma agenda de pesquisas para as políticas públicas. Rio de Janeiro: IPEA, 2020.

PASSEGGI, Maria da Conceição *et al.* **Pesquisa auto (biográfica) em educação**: infâncias e adolescências em espaços escolares e não-escolares. [recurso eletrônico]: Natal, RN: EDUFRRN, 2018.

PASSOS, Eduardo; BARROS, Regina B. Por uma política da narratividade. *In: PASSOS, Eduardo; KASTRUP, Virgínia; ESCÓSSIA, Liliana da. (orgs.). Pistas do Método da cartografia*: Pesquisa-intervenção e produção de subjetividade. Porto Alegre: Sulina, 2015.

O ENSINAR E O APRENDER NA MODALIDADE EAD: PERCEPÇÕES DE PROFESSORES DO ENSINO SUPERIOR

Cláudia Inês Horn
Maria Elisabete Bersch

Introdução

O presente texto integra as reflexões realizadas junto ao Grupo de Pesquisa Currículo, Espaço, Movimento (CEM/CNPq/Univates), vinculado ao Programa de Pós-Graduação em Ensino da Universidade do Vale do Taquari - Univates, existente desde 2013. A pesquisa atual do Grupo CEM tem por objetivo investigar a aula, na relação com a docência e com os processos de ensinar e aprender, tomando-a enquanto possibilidades de criação. Este objetivo é discutido em três Grupos de Trabalho que compõem o Grupo CEM, denominados GTs. Em especial, este texto apresenta um recorte do GT3, nomeado “Aprendizagem, Docência Inventiva e Educação a Distância”, que busca investigar a aula como dispositivo que mobiliza professor, estudante e matéria de estudo na educação a distância. Ao compreender a docência como uma prática inventiva, o objetivo deste grupo de trabalho é analisar como as tecnologias da informação e comunicação possibilitam reconfigurar a aula em direção a uma educação a distância criadora e potente, capaz de mobilizar a docência como uma prática inventiva, tanto na Universidade, quanto no Ensino Médio.

Para este ensaio teórico-metodológico, nos debruçamos a refletir sobre a aula na modalidade EAD, a partir de excertos extraídos das entrevistas realizadas com professores que atuam nesta modalidade, em curso de Graduação da Univates. Para tanto, está assim organizado: na primeira parte, apresentamos alguns conceitos que nos ajudam a pensar a aula enquanto espaço-tempo de pensamento, problematizando uma suposta centralidade na aprendizagem, em detrimento do ensino. Na segunda parte, nos debruçamos a explicar, em linhas gerais, alguns aspectos importantes sobre a proposta pedagógica dos cursos na modalidade EAD da Univates. Na terceira parte, detalhamos os caminhos metodológicos para geração dos dados e, por fim, tecemos um ensaio reflexivo, abordando uma análise preliminar das entrevistas realizadas com os professores, destacando suas falas acerca da aula na modalidade EAD.

A complexidade do ensinar e do aprender na modalidade à distância

Desejamos, nesta seção da escrita, tensionar o ensinar e o aprender na modalidade EAD, para então, pensar a noção de aula à distância. Para tal empreendimento, consideramos importante destacar que, ao longo da história, a EAD tem se consolidado como uma modalidade educacional perpassada por discursos que remetem à alguns imperativos como facilitação nos estudos, autonomia na aprendizagem (perpassada pela clichê frase propagandeada “estude onde e quando quiser” ou “estude em casa”), flexibilidade nos horários, aceleração e rapidez na conclusão do curso, entre outros. Tais imperativos primam e celebram uma certa valorização da aprendizagem, que é garantida a todos em um rápido espaço e tempo de curso, bem como por uma certa defesa de que o ensino se dará por meio de um currículo “self service”, no qual o próprio aluno constrói seus processos.

É nesse contexto que foram consolidadas as arquiteturas pedagógicas que hoje prevalecem nos cursos EAD, especialmente no Brasil, e que acabam trazendo, para esse contexto, novas configurações profissionais, precarização do trabalho docente, além de se colocar cada vez mais como uma modalidade de baixo custo. As autoras Cruz e Lima (2019), ao apresentarem a trajetória da educação a distância no Brasil no últimos 40 anos, destacam que “Se, por um lado, a EaD cresceu e se desenvolveu de maneira expressiva, sobretudo como uma ferramenta de superação da “defasagem educacional” (Cruz; Lima, 2019, p. 13), também é possível constatar que para a EAD “as legislações foram ficando menos rigorosas, permitindo um crescimento desordenado da modalidade” (Cruz; Lima, 2019, p. 13-14), e a possível falta de rigor e a flexibilização nas ofertas, para alguns especialistas,

é prejudicial, sobretudo, quanto à qualidade, de forma que as condições em que os cursos foram ou são ofertados, seja no âmbito da infraestrutura, da contratação de professores e das condições das atividades pedagógicas dos alunos, muitas vezes são menos importantes que o número de matrículas (Lima; Cruz, 2019, p. 14).

Justamente na contramão de algumas forças que imperam nos contextos dessa modalidade, consideramos necessário trazer à tona alguns dos estudos de Gert Biesta, professor de Teoria e Política Educacional na Universidade de Luxemburgo, para repensar a educação. O referido autor mostra que algo se perdeu quando mudamos da linguagem da educação para a linguagem da aprendizagem, visto que, nas últimas duas décadas, acompanha-se uma ascensão e uma onipresença do conceito de aprendizagem, em detrimento do conceito de educação. Ele defende que a cognição, o conhecimento, “é apenas uma forma de se relacionar com o mundo natural e social, e não necessariamente o mais frutífero, importante ou libertador” (Biesta, 2013, p. 31). É nesta seara que o ensinar “foi redefinido como apoiar ou facilitar a aprendizagem, assim como a educação é agora frequentemente descrita como propiciadora de oportunidades ou experiências de aprendizagem” (Biesta, 2013, p. 32).

Biesta (2013) aponta quatro tendências que justificam a mudança da linguagem da educação para a linguagem da aprendizagem: 1) A influência da psicologia da aprendizagem, com suas novas teorias construtivistas e socioculturais de aprendizagem, as quais desviam “a atenção das atividades dos professores para as atividades do estudante” (Biesta, 2013, p. 34); 2) O impacto do pós-modernismo sobre as teorias e práticas educacionais, no sentido de que os educadores podem libertar e emancipar os alunos pela transmissão racional e pensamento crítico, restando a aprendizagem; 3) A ampliação das pessoas envolvidas com diferentes tipos de formas de aprendizagem (academias de ginástica, manuais de autoajuda, internet, vídeos, clubes esportivos, etc.), ou seja, há uma “explosão silenciosa da aprendizagem [...] muito mais individualista [...] muitos adultos aprendentes lutam hoje em dia consigo mesmos” (Biesta, 2013, p. 35); 4) Com a erosão do Estado de bem-estar social e o aparecimento da ideologia de mercado neoliberal, há uma mudança na relação entre governo e cidadão – o Estado é visto como provedor de serviços públicos, e o contribuinte é consumidor desses serviços, o que faz surgir uma cultura de prestação de contas que resulta num rigoroso sistema de inspeção, controle e protocolos educacionais mais prescritivos. Essas tendências, de acordo com o autor, estariam voltadas a pensar a educação como uma “transação econômica, como um processo de satisfazer as necessidades do aprendente” (Biesta, 2013, p. 41); estariam, ainda, voltadas à individualização (sujeito racional autônomo da educação moderna) e à estrutura de pensamento neoliberal. Como transação econômica, “a própria aprendizagem tem de ser pintada como fácil, atraente e emocionante” (Biesta, 2013, p. 42), pois é entendida como aquisição de algo externo ao sujeito.

O autor indica duas objeções para colocar-se contra a linguagem da aprendizagem, num sentido de voltar a celebrar a linguagem da educação. Em primeiro lugar, diz que essa nova linguagem facilita uma compreensão econômica do processo da educação, em que o aprendente supostamente sabe o que deseja e o provedor se apresenta simplesmente para satisfazer as necessidades do aprendente ou, em termos mais diretos: para satisfazer o cliente (Biesta, 2013). Em segundo, defende que a nova linguagem da aprendizagem torna difícil propor questões de conteúdo e objetivo da educação que não as formuladas e desejadas pelo cliente ou pelo mercado. Isso “representa uma ameaça ao profissionalismo educacional e acaba solapando a deliberação democrática sobre os objetivos da educação” (Biesta, 2013, p. 43).

Já na obra intitulada “A (re)descoberta do ensino” (2020), Bieta defende a necessidade de libertar o ensino da aprendizagem, e constata que a união *ensinareaprender* pode ser uma linguagem inútil para pensar a educação. Ele afirma que é preciso “ficar longe da ideia equivocada de que o ensino pode ser entendido como a *causa* da aprendizagem” (Biesta, 2020, p. 61). A relação entre ensinar e aprender, para o autor, não é uma relação necessária e nem sempre é automaticamente desejável. Tal como destaca

Libertar o ensino da aprendizagem, manter a aprendizagem fora da sala de aula, é também importante para abrir outras possibilidades existenciais para os alunos, particularmente possibilidades que não coloquem a eles e a sua criação de sentido no centro do processo educativo, mas que lhes permitam encontrar o que lhes vem ‘além’ da criação de sentido, ou seja, como eu tenho afirmado, sem razão (Biesta, 2020, p. 88-89).

As problematizações acima expostas nos fazem interrogar a aula na EAD. Os imperativos sinalizados no início dessa sessão, que, no ponto de vista do nosso grupo de estudos, não são discursos necessariamente únicos da modalidade a distância, mas são excessivamente veiculados por ela como um diferencial nos processos de aprender. Portanto, cabem algumas interrogações: como se configura uma aula enquanto prática de criação, em meio aos processos de ensinar e de aprender na modalidade EAD? De que modo a aula, a docência, o ensino e a aprendizagem estão sendo produzidos/produzem possibilidades de criação na modalidade EAD? O que está sendo dito e visto no campo da aula, do ensino e da docência na modalidade EAD? Tais interrogações mobilizam os estudos do GT3, uma vez que as próprias pesquisadoras estão imersas na docência da modalidade EAD na IES em que atuam e desenvolvem a pesquisa. Dito de outro modo, as reflexões e tensionamentos aqui presentes, fazem parte daquilo que constitui nossa própria atuação profissional na EAD. Neste sentido, apresentamos, na próxima seção, alguns elementos importantes da proposta pedagógica dos Cursos de Graduação na modalidade EAD da Univates.

Arquitetura Pedagógica dos Cursos de Graduação EAD da Univates

Antes de detalhar alguns aspectos que são marcas da proposta pedagógica dos cursos EAD da Univates, importa dizer que o ensino a distância está reconhecido na legislação brasileira pela Lei 9.394, de 20/12/1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. A Univates foi credenciada para ofertar cursos EAD, por meio da portaria 624, em 22/07/14, contudo, sua trajetória nessa modalidade inicia antes, pela constituição de um núcleo de educação a distância com o objetivo de estudar a modalidade e pela oferta de disciplinas semipresenciais. Essa vivência contribuiu para iniciar uma cultura do ensinar e

do aprender mediado pelas tecnologias digitais. Desde então, a Univates vem ampliando a oferta de cursos EAD e, atualmente, conta com aproximadamente dezenove cursos nesta modalidade.

Em relação aos aspectos gerais da proposta pedagógica dos cursos, cabe mencionar que os componentes curriculares que compõem os diferentes Projetos Pedagógicos de Curso (PPC) estão organizados em módulos trimestrais. Geralmente, a matriz curricular é organizada em módulos trimestrais de 200 horas. Cada módulo contempla componentes curriculares de 40 ou 80 horas (esta carga horária é compatibilizada em horas relógio), organizados em núcleos que observam o perfil e as competências e habilidades que se espera desenvolver no egresso.

A metodologia proposta compreende professores, tutores e estudantes como sujeitos ativos que estabelecem redes de relações em torno do estudo. Propõe-se uma concepção metodológica que não se satisfaz em reproduzir saberes e práticas, mas que produz uma formação criativa e investigativa, mediada pelo uso das Tecnologias da Informação e Comunicação. Tais questões implicam na opção por uma concepção metodológica que não pode ser totalmente definida a priori, mas que está relacionada aos espaços e tempos, ao relativo e provisório, aos processos de criação e reinvenção, que se produzem de forma coletiva, intensiva e articulada.

Os componentes curriculares organizam-se em torno de unidades de estudo semanais que compreendem diversas estratégias de aprendizagem: material didático de estudo básico e material complementar; videoconferência; atividades assíncronas, como exercícios ou estudos de caso com feedback interativo e formativo, fóruns de discussão e atividades colaborativas. Os materiais são disponibilizados no ambiente virtual de aprendizagem (AVA), por meio do qual também se estabelecem os processos de comunicação e de mediação pedagógica entre docentes, tutores e estudantes. O acesso ao material e a realização das atividades de aprendizagem podem ser realizadas pelo estudante em horários e locais que lhe forem mais convenientes.

As videoconferências ocorrem ao vivo e são planejadas e ministradas pelo professor que ministra o componente, acompanhadas pelo tutor, que intermedeia a interação entre os participantes. Dessa forma, por meio de chat escrito ou por áudio e vídeo, os estudantes podem encaminhar questionamentos, exemplos e comentários acerca dos temas em estudo. Estas questões são organizadas e apresentadas pelo tutor ao longo da sessão. Além disso, são disponibilizados espaços de discussão assíncrona, a exemplo de fóruns. Nos fóruns são disponibilizados materiais complementares como vídeos, textos, artigos científicos ou práticos, capítulos de livros, entre outros. Permite, também, ao estudante a abertura ou inclusão de qualquer pauta que seja percebida por ele como importante e complementar aos seus estudos.

Em síntese, nesta parte do texto, apresentamos alguns elementos centrais comuns nos PPCs dos Cursos de Graduação ofertados na modalidade EAD da Univates, tanto na área de gestão, engenharias, quanto nas licenciaturas. Dito de outro modo, há um alinhamento nas questões referidas acima, as quais seguem uma mesma lógica de oferta. Contudo, cada curso de graduação tem suas especificidades e suas características muito próprias, se considerarmos a organização dos AVAS, os modos de atuação dos professores, o planejamento das videoconferências, enfim, cada curso vai criando sua identidade própria. A seguir, retomamos a pesquisa que vem sendo desenvolvida junto ao GT 3 do Grupo CEM, que se debruça a entender os sentidos do ensinar, do aprender e da aula na modalidade EAD.

Percursos Metodológicos da pesquisa

A metodologia da pesquisa, de abordagem qualitativa, envolveu, inicialmente, dois levantamentos: levantamento bibliográfico sobre o tema e um levantamento de grupos de estudos brasileiros que se debruçam a investigar a modalidade à distância. Sobre o primeiro levantamento, importa dizer que artigos, dissertações e teses, livros e capítulos de livros foram foco de análise. Ao encontrar produções semelhantes ao nosso interesse de pesquisa, fichamentos foram realizados e, a partir deles, análises e reflexões sobre a EAD. Sobre o segundo levantamento, ao realizar a busca por grupos de pesquisas, foram utilizados os termos: “educação digital”, “educação online” e “educação a distância” no Diretório de Grupos de Pesquisa da Plataforma Lattes (CNPq). Posterior a esses levantamentos, realizamos entrevistas semiestruturadas com os sujeitos de pesquisa, a saber: professores e estudantes de Cursos de Graduação da Univates e professores e estudantes do Ensino Médio de uma Escola da Rede Estadual da região da 3ª Coordenadoria Regional de Educação (3ª CRE), parceira nesta pesquisa. Esta escola foi selecionada tendo permissão da 3ª CRE e indicação por ser escola piloto na implantação do novo Ensino Médio.

Considerando este texto, esclarecemos que fizemos um recorte e optamos em analisar somente as entrevistas dos professores do Ensino Superior. Foram entrevistados nove professores de cursos de graduação da modalidade EAD da Univates de diferentes áreas como licenciaturas, gestão e engenharias. Todos os sujeitos envolvidos na pesquisa assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), resguardando as questões éticas. Todas as entrevistas foram gravadas e, posteriormente, transcritas para análise e categorização. Neste recorte explora-se as percepções de professores da Univates desta modalidade sobre o que mobiliza uma aula inventiva no EAD.

Ao analisar a transcrição das entrevistas destes professores, as recorrências e as ressonâncias que compõem as multiplicidades e as complexidades de suas falas foram levadas em consideração, tal como sugere Fischer, ao afirmar que é preciso “[...] fazer aparecer justamente a multiplicidade e a complexidade dos fatos e das coisas ditas, que são, por isso mesmo, raros, no sentido de que não são óbvios, não são naturais, não estão imunes a imprevisibilidades” (Fischer, 2012, p. 103). A autora nos provoca a pensar que “expor essas multiplicidades nos permitirá descrever um pouco dos regimes de verdade de uma certa formação histórica e de determinados campos de saber” (Fischer, 2012, p. 103). A análise das entrevistas, tomando como contraponto os referenciais teóricos estudados, permite problematizar e compreender o conceito de aula na EAD. É sobre essa análise que nos debruçamos na seção que segue.

Apontamentos a partir das entrevistas dos professores

Neste recorte, nos debruçamos sobre as entrevistas realizadas com os professores do ensino superior, portanto, 9 professores que atuam nos cursos ofertados na modalidade EAD na instituição. A seleção dos professores participantes ocorreu por indicação dos coordenadores de curso ofertados pela instituição. Foram entrevistados 3 professores que atuam nos cursos de Gestão, 3 professores que se vinculam aos cursos de Licenciatura, e 3 professores dos cursos de Tecnologias da Informação e Engenharias. Essa escolha possibilita analisar aproximações e/ou antinomias decorrentes das microculturas que se formam em torno dos conceitos de aula, de ensinar e de aprender nos contextos de diferentes áreas de conhecimento.

A multiplicidade das vozes reverbera em compreensões múltiplas do próprio conceito de aula, e evidencia que a mesma é tomada no contraponto com uma aula desenvolvida na modalidade presencial. Essa comparação entre modalidades como estratégia de pensamento para definir o conceito de aula pode decorrer da cultura de ensinar e de aprender que perpassa a instituição, visto que a mesma se consolidou primeiro como uma instituição de qualidade na oferta dos cursos presenciais, atuando na modalidade EAD de forma mais intensa na última década. Assim, as experiências dos professores os conduziram para pensar e definir a aula a partir da modalidade de oferta presencial, e atualizar o conceito na medida em que a nova modalidade foi sendo inserida em seu fazer docente. Podemos evidenciar esse movimento na fala do Professor 1, ao abordar a qualidade de uma aula. Para o docente “uma aula a distância tem que ser tão consistente, ela precisa ter conteúdo, ela precisa ter preparação, planejamento, tanto quanto a aula presencial” (Professor 1).

Essa tendência de contraposição entre as modalidades, destaca Tori (2010), acompanha a consolidação da própria EAD, e pouco contribui para aprofundar os estudos que visam qualificar a educação. Para Tori (2010) o conceito de não-presencialidade apresentado na expressão “educação a distância” considera apenas as dimensões espaciais e temporais que remetem à presença física de dois sujeitos que participam de uma mesma atividade educacional, ignorando as demais possibilidades que se viabilizam nos dias atuais. Nessa perspectiva, o Professor 9 tensiona o conceito de presencialidade ao dizer que “a presencialidade hoje pode ser física como pode ser digital da mesma forma, ou seja, nós dois estamos aqui, num tempo que é o mesmo, estamos presentes, mas não é uma presença física, [...] está mediada pela tecnologia [...]”. Da mesma forma, o Professor 1 entende que sentir a presença do outro é condição para que a aula aconteça. Nas palavras do entrevistado, “tanto o professor quanto o aluno precisam de alguma forma sentir a presencialidade, mesmo a gente não estando fisicamente juntos” (Professor 1).

Outro aspecto a ser observado nas respostas dos professores refere-se ao reconhecimento de que não existe um único modelo de Educação a Distância. As múltiplas arquiteturas pedagógicas que coexistem no cenário educacional são perpassadas por concepções de ensinar e de aprender múltiplas, bem como por aspectos relacionados à gestão das instituições, ao mercado econômico e à cultura que se instaura no país em torno da modalidade. Da mesma forma, também a aula, compreendida enquanto as maneiras como se organizam os processos de ensinar e os movimentos de professores e estudantes em torno do estudo, assume diferentes formatos, que vão desde a disponibilização de materiais instrucionais em que são orientadas as atividades de estudos, até aulas online, passando pela hibridização entre ambos. No entanto, para que se possa falar em AULA, faz-se necessário o encontro que possibilita o ensino. Como destaca o Professor 2 “[...] em primeiro lugar a gente tem que pensar que é aula, se presencial ou a distância em primeiro lugar é aula. [...] é um espaço-tempo que no caso é virtual, não é físico, mas é esse espaço-tempo em que uma atividade, uma prática de ensino tem que acontecer”. O ensino como uma prática que caracteriza a aula marca, como destaca Biesta (2020), um compromisso da instituição e do professor com o estudante, que não se encontra sozinho em seu movimento de estudo. Ensino que “[...] só acontece na relação entre professor e estudante, entre objetos de conhecimento, professor e estudante” (Professor 2).

A aula como espaço de encontro, da relação entre professores, tutores e estudantes se faz presente nos depoimentos de todos os professores, sendo esse aspecto destacado como um dos principais desafios da modalidade: fazer com que o encontro, portanto, a aula, aconteça. De acordo com Professor 7, “[...] a não presencialidade (física) dificulta essa

relação entre as partes, dificulta a criação de um vínculo que permite que você adentre temas que são tangentes ao conteúdo e que da mesma forma possibilitam uma melhor compreensão do próprio conteúdo”.

Embora os professores sejam unânimes em entender que a aula a distância é perpassada pela presença, há divergências quanto ao que pode ser considerado presença ou a como ela pode acontecer. De acordo com Schmidlin e Joye (2015, p. 97),

pode-se entender que a definição de presença está diretamente ligada à esfera psicológica e subjetiva do indivíduo, de experiência, de percepção, de sensação. Em outras palavras: a pessoa se sente presente, vive a experiência de estar presente em um lugar, ou percebe a presença do(s) outro(s), sente-se presente com o(s) outros(s).

Poderíamos, igualmente, falar em sentir a presença e viver a experiência de perceber o outro. Alguns dos entrevistados percebem a presença apenas vinculada aos momentos síncronos que, no modelo pedagógico adotado pela instituição, ocorrem, em sua grande maioria, por meio de videoconferências. A associação da aula como o momento síncrono pode ser observado no diálogo entre o entrevistador e o professor 1.

Entrevistadora: Poderias descrever uma aula em educação a distância? A dinâmica, como funciona?

Professora 1: Tu te referes a eu poder explicar como é uma videoconferência?

Da mesma forma, ao explicar como organiza a aula, o Professor 2 comenta que:

Eu gosto de trabalhar com dois modelos: aquela aula digamos assim, que é um momento da videoconferência com os estudantes, eu gosto de organizar ou com um material prévio, que é o que é o mais comum, em que a gente prepara uma apresentação, às vezes partindo de dúvidas que os estudantes trouxeram ao longo da semana, outras vezes essas dúvidas não aparecem e a gente faz uma escolha dentro das questões estão sendo estudadas e aí prepara uma apresentação e parte dessa apresentação.

Os docentes compreendem que o movimento de estudo dos acadêmicos é maior, mas a aula corresponde ao síncrono. Como menciona o professor 7 “o componente EAD tem unidade de ensino [...] O estudante vai desenvolver, vai trabalhar com os questionamentos que apareceram ou que o inquietaram [...] As minhas videoconferências, que seriam as aulas em si [...]” (Professor 7). Em seus estudos, Schmidlin e Joye (2015) destacam que a videoconferência se caracteriza como co-presença, sendo esta compreendida como a percepção do outro em “em casos de comunicação bidirecional, onde dois ou mais indivíduos conversam em locais diferentes, porém com a sensação de estar no mesmo local físico” (Schmidlin; Joye, 2015, p. 100). Compreender que a presença requer o compartilhamento de um mesmo espaço-tempo, mesmo que esse espaço seja digital/virtual, contribui para que o conceito de aula seja entendido como “[...] essa sincronicidade que marca um encontro do sujeito que estão implicados no processo de educação” (Professor 9).

Outros professores, contudo, compreendem a aula a partir de um olhar mais alargado, envolvendo os diferentes movimentos de estudo desencadeados em uma prática pedagógica. Para esses docentes, também o conceito de presença é ampliado de forma que compartilhar um mesmo espaço (presencial ou digital) em um determinado tempo síncrono passa ser apenas uma das possibilidades de se fazer presente em um determinado evento. Para o Professor 4

[...] a aula em educação a distância ela tem dois ou três momentos. [...] tem momentos de interação direta e tem momentos de interação indireta. A aula para mim é esse conjunto. [...] Não é só o momento que a gente está online, junto com cidadãozinho que está do outro lado da tela. Mas é uma continuidade. [...] Porque é a semana inteira que a gente está interagindo. [...] é o fórum, é a leitura que o estudante faz, o professor fazendo alguma interação, [...] incentivando o estudante a fazer alguma coisa. Tudo isso para mim é a aula em EAD.

Da mesma forma, o Professor 6 destaca que as atuais tecnologias digitais, na medida em que vão se tornando acessíveis para grande parte da população, dão condições para que professores e estudantes reinventem a aula. Como destaca o entrevistado,

na medida que a tecnologia vai ficando disponível e acessível, vai sendo incorporada e essa ideia de EaD é ressignificada. Hoje o EaD, é esse processo de ensino e aprendizagem que acontece de forma síncrona ou assíncrona, na maioria das vezes mediadas por tecnologia, que permite que o aprendizado não se dê somente em um único local, em uma onipresença daqueles sujeitos que estão envolvidos no processo de ensino e aprendizagem” (Professor 6).

Os depoimentos dos professores 4 e 6 remetem ao conceito de presença social, destacado por Schmidlin e Joye (2015) como a capacidade de fazer-se perceber, de projetar-se em uma comunidade através de diferentes meios de comunicação. Nesse sentido, a presença observada pelas ações desenvolvidas (e, portanto, pelas marcas deixadas) por professores, estudantes e tutores no ambiente virtual de aprendizagem, em especial, àquelas que promovem algum tipo de interação. Remetem, também, para uma compreensão de aula e, portanto, também de ensinar, perpassado pela experimentação de tempos síncronos e assíncronos, por múltiplas dimensões temporais.

Cabe destacar que mesmo os professores que manifestam essa compreensão mais alargada da aula apontam o tempo síncrono da videoconferência como o momento em que se sentem mais livres para criar diferentes estratégias para ensinar e se faz possível a docência inventiva. Para o Professor 9, a videoconferência possibilita

convidar o estudante a não ser apenas um ouvinte, mas que ele possa se sentir provocado por meio de perguntas ou por meio de algumas questões que a gente vai lançando para que ele possa recuperar o que ele já leu, que ele já assistiu. E aí dialogar.

O mesmo docente apresenta, como pistas para pensar sobre as razões desta cultura que se instala na EAD, o tamanho das turmas e o planejamento e a produção, de forma antecipada, dos materiais e estratégias didáticas dos componentes. Para o docente “um ponto que às vezes até me incomoda, ou seja, as coisas estão pré-estabelecidas e eu não consigo de uma certa forma criar aquele exercício adicional que talvez pudesse mobilizar outras coisas e até mesmo não tinha pensado quando a gente projetou o componente” (Professor 9). O docente entende ser necessário o planejamento antecipado que, muitas vezes realizado por um profissional que não é o mesmo que conduz posteriormente o componente. Contudo, percebe que esse que limita a ação criadora do professor, que nem sempre se sente autorizado a modificar a proposta pedagógica previamente concebida. O mesmo professor entende que ter sido conteudista, isto é, ter participado da concepção do material didático, favorece a proposição de alterações nas estratégias ao longo da ocorrência do componente.

Por outro lado, podemos observar que a percepção de que os materiais didáticos também compõem a aula é recorrente nos docentes que compartilham da visão ampliada

de EAD. O professor 5, por exemplo, destaca que a aula EAD requer maior investimento prévio na produção de materiais didáticos. Uma aula que precisa ser “muito mais pensada e elaborada antes” (Professor 5), desde a seleção dos conteúdos, até a definição das estratégias didáticas. A importância de um cuidado com o material didático também é destacada pelo Professor 2, visto que o contato direto entre o professor e os estudantes diminui. Como destaca o entrevistado

o maior tempo de dedicação dele (estudante) para o estudo é fora daquele momento. Então [...] o estudo, a relação do estudante com os materiais, com os conteúdos, com o processo mesmo de aprendizagem se dá muito fora daquele momento em que a gente está presente digamos assim, naquele momento. Então eu acho que essa é uma diferença grande, por isso que a gente tem que ter muito cuidado na elaboração dos materiais. [...] Na aula a distância talvez essa aula se sustente muito mais no material que a gente prepara previamente por isso que é uma responsabilidade grande, por isso que é bom que seja coletivo [...].

Outro elemento que caracteriza a aula, na modalidade EAD, de acordo com os entrevistados, é o fazer coletivo. Esse fazer coletivo se inicia ainda por ocasião da concepção pedagógica do componente e da produção dos materiais e segue ao longo da oferta do mesmo. Sobre essa questão, o Professor 2 diz que

uma das coisas que caracterizam para mim educação à distância hoje, depois de uma pequena vivência que eu posso dizer que eu já tenho, é trabalho coletivo. Na educação à distância, da forma como a gente faz hoje, não tem ‘eu dou minha aula, eu fecho minha porta e dou minha aula’. Todo o material que a gente prepara, outras pessoas vão ler, outras pessoas vão trabalhar nele, vão produzir, vão te sugerir. Depois quando tu ministras aula, falando assim da nossa vivência aqui, tem sempre uma tutora ou um tutor trabalhando contigo, tu nunca estás sozinho. Então sempre pressupõe esse trabalho coletivo que às vezes é um coletivo de dois e às vezes é um coletivo de muitos.

Por fim, os entrevistados também apontam alguns desafios inerentes à aula na EAD. Dentre esses desafios, a diminuição do contato entre professores e estudantes é o que mais aparece. Eles manifestam que sentem falta de maior presença e de uma participação mais ativa nas videoconferências. Inclusive, em ocasiões, não há estudantes presentes no momento síncrono. Nesse sentido, como destaca o Professor 9, “a gente vai tentando criar estratégias que de fato possam ser significativas mesmo que num cenário em que eu não tenho todos os estudantes numa videoconferência”. Da mesma forma, são poucas as iniciativas, por parte dos estudantes, de encaminhar questões por fórum ou e-mail, dificultando o acompanhamento dos processos vivenciados e a mobilização dos estudantes em torno do estudo.

Considerações

A análise reflexiva apresentada neste escrito, mesmo que ainda numa versão preliminar, nos motiva a pensar acerca dos processos de ensinar e de aprender, assim como pensar sobre o que é ou pode ser uma aula. Tais questões nos mobilizam ainda mais, quando objetivamos problematizar a modalidade à distância enquanto modos de viabilizar o próprio ensino, a aprendizagem e a aula. Ao perceber alguns deslocamentos sinalizados por Biesta em relação à aprendizagem, acreditamos que estamos vivendo num tempo em que celebramos a aprendizagem e esmaecemos o ensino. Tal celebração pode, inclusive, ser mais facilmente mobilizada na modalidade EAD.

São muitas as questões que as narrativas dos professores entrevistados dos Cursos de Graduação EAD da Univates nos fazem problematizar, o que só evidencia a potência dos estudos e a necessidade de novos e outros tensionamentos. A ressignificação possível do conceito de presença, bastante destacado pelos docentes, indica que a distância física, por si só, não impede que se estabeleçam movimentos em que professores e estudantes se dediquem, de forma colaborativa, ao estudo. A nossa intenção com o estudo aqui apresentado é que, reconhecendo algumas fragilidades, dificuldades e potencialidades da modalidade EAD, no que diz respeito ao ensinar, ao aprender a à aula, novas interrogações possam servir para qualificar a formação dos sujeitos que circulam pela EAD.

Referências

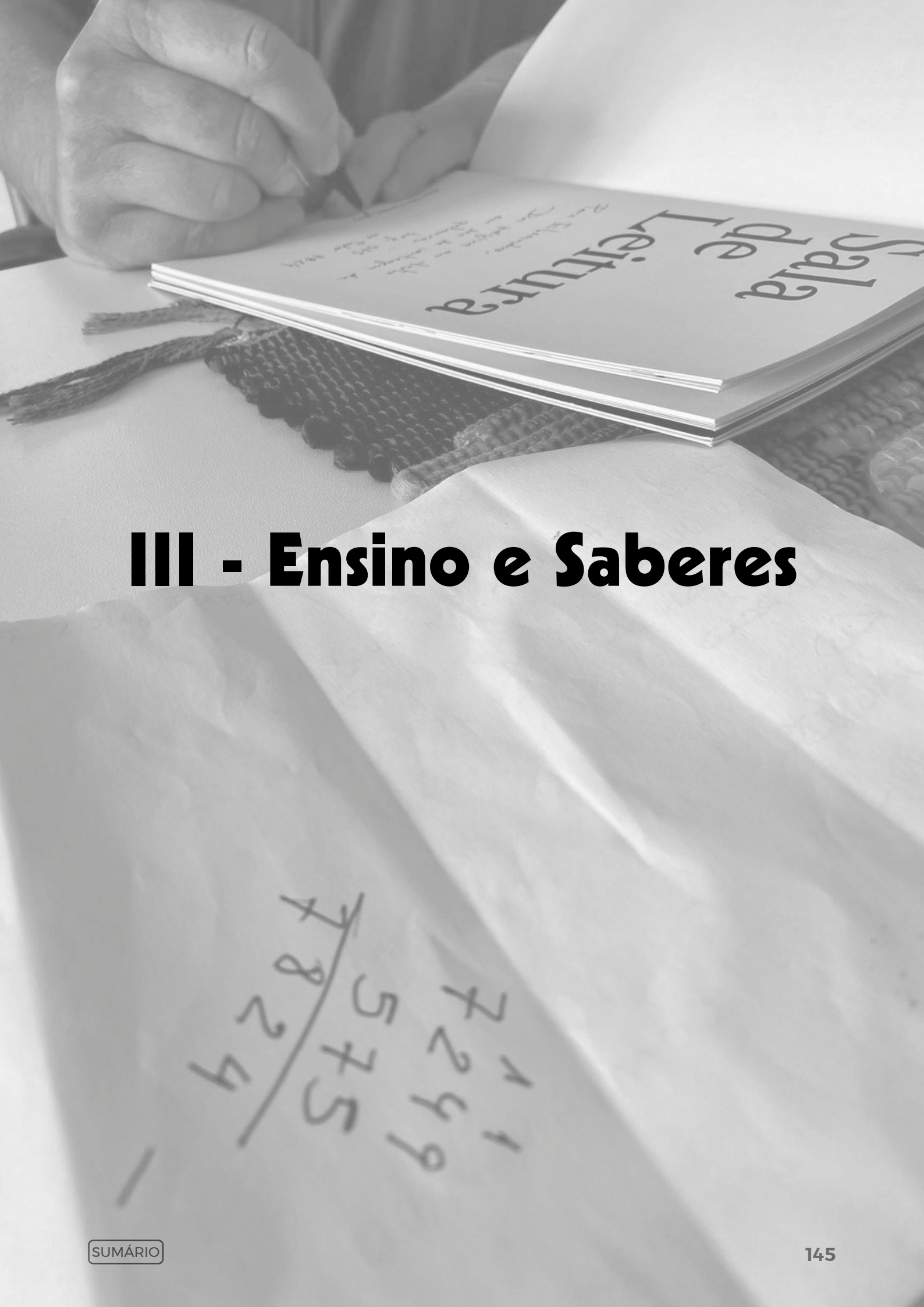
BIESTA, Gert. **A (re)descoberta do ensino**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2020.

BIESTA, Gert. **Para além da aprendizagem**: educação democrática para um futuro humano. Belo Horizonte: Autêntica, 2013. (Coleção Educação: Experiência e Sentido).

CRUZ, Joseany Rodrigues; LIMA, Daniela da Costa Britto Pereira. Trajetória da educação a distância no Brasil: políticas, programas e ações nos últimos 40 anos. **Jornal de Políticas Educacionais**, v. 13, n. 13, abr. 2019.

SCHMIDLIN, Iraci de Oliveira Moraes; JOYES, Cassandra Ribeiro. Significado de presença na Educação a Distância. **Revista Conexões - Ciência e tecnologia**, v. 9, p. 95, 2015.

TORI, Romero. **Educação sem distância**: as tecnologias interativas na redução de distâncias em ensino e aprendizagem. São Paulo: Editora Senac, 2010.



III - Ensino e Saberes

INTERLOCUÇÕES ENTRE APORTES TEÓRICOS DO CAMPO DA ETNOMATEMÁTICA E DE GERT BIESTA: (RE)PENSANDO PROCESSOS DE ENSINO

Ieda Maria Giongo
Marli Teresinha Quartieri
Nathália Raquel Adiers

O capítulo em tela tem o objetivo de discutir possíveis interlocuções entre aportes teóricos do campo da etnomatemática e aqueles produzidos por Biesta (2020), sobretudo em sua obra *A (re)descoberta do ensino*. A proposta evidencia resultados de uma investigação efetivada por integrantes do grupo *Práticas, ensino, currículo e formação docente no campo das ciências exatas*, em desenvolvimento nos Programas de Pós-Graduação em Ensino da Universidade do Vale do Taquari - Univates, congregando pesquisadores, estudantes de graduação, pós-graduação e professores voluntários da Escola Básica. Em particular, o grupo tem se alicerçado teórico-metodologicamente nas ideias do campo da etnomatemática, sobretudo na perspectiva de Knijnik *et al.* (2019).

Para as autoras, desde sua emergência, a etnomatemática tem se constituído em um campo vasto e heterogêneo, impedindo, assim, uma única definição. No entanto, há que considerar que as distintas definições guardam entre si semelhanças, como por exemplo, questionamentos feitos à matemática acadêmica, sobretudo no que concerne à sua hegemonia. Por estar marcada por mecanismos de exclusão que são perceptíveis desde sua constituição, estes “atuam também para estabelecer uma hierarquia entre as diferentes linguagens matemáticas” (Knijnik *et al.*, 2019, p. 24). Assim, “como justificar, filosoficamente, a existência de ‘outras matemáticas’ que não a matemática acadêmica e escolar? [...] Como justificar, do ponto de vista epistemológico, a existência de diferentes etnomatemáticas?” (Knijnik *et al.*, 2019, p. 25).

As autoras seguem suas argumentações expressando que a matemática escolar também é posta sob suspeição, com as regras herdadas da acadêmica, o que, à primeira vista, poderia parecer estranho, tendo em vista que a etnomatemática, desde seus primórdios, esteve atenta às práticas matemáticas praticadas por formas de vida não escolares, atravessando as barreiras da escola. No entanto, tal interesse está intrinsecamente ligado à matemática escolar na medida que se deseja repensar modos de ensinar e aprender matemáticas. Assim:

O pensamento etnomatemático está centralmente interessado em examinar as práticas de fora da escola, associadas a racionalidades que não são idênticas à racionalidade que impera na Matemática Escolar, com seus estreitos vínculos com a razão universal instaurada pelo Iluminismo. Mas é preciso que se diga: olhar para essas outras racionalidades, sem jamais se esquecer do que está no horizonte, é pensar em outras possibilidades para a Educação Matemática praticada na escola (Knijnik *et al.*, 2019, p. 25).

Entretanto, ainda para as autoras, não se trata de entender a matemática escolar como “um mero conjunto de conteúdos e métodos a serem transmitidos aos estudantes de modo a oportunizar o desenvolvimento de seu raciocínio lógico” (Knijnik *et al.*, 2019,

p. 25). Trata-se também de pensar a matemática escolar como uma disciplina diretamente implicada na produção de subjetividades, como uma das engrenagens da maquinaria escolar que funciona na produção de sujeitos escolares” (Ibidem, p. 26). Nessa ótica, convém ressaltar que esse campo tem atentado para o atravessamento de questões culturais no ensino e as implicações para e na escola. O assim chamado pai da etnomatemática, Ubiratan D’Ambrósio, ao explicitar os motivos que o levaram a cunhar o termo, na década de 1970, evidencia que a disciplina denominada Matemática, tal como a conhecemos, é uma etnomatemática que se originou e se desenvolveu na Europa e, embora tendo recebido importantes contribuições das civilizações do Oriente e da África, a partir dos séculos XVI e XVII, impôs-se ao mundo com um caráter de universalidade, “sobretudo devido ao predomínio da ciência e tecnologia modernas, que foram desenvolvidas a partir do século XVII na Europa” (D’Ambrosio, 2019, p. 47). Ele mostra que, na passagem do século XIX para o século XX, houve uma “glorificação” da industrialização e do saber tecnológico, “antecipando os assombrosos êxitos do porvir nas incursões pelo cosmos e no desvendar dos microcomponentes da matéria” (D’Ambrosio, 1997, p. 107). Essa ideia é central para a etnomatemática, como bem aponta Wanderer (2014, p. 11), pois,

Se em um primeiro momento o termo etnomatemática pode indicar um campo de estudos que visa associar a matemática com a cultura de um grupo, um olhar mais denso indica que ela não se limita a esta associação. Ela pretende valorizar a produção de conhecimentos matemáticos praticados por diferentes grupos sociais, considerando que este conhecimento é produzido historicamente.

Por conta disso, pesquisadores ligados à etnomatemática alertam para a necessidade de não centrar os estudos exclusivamente no âmbito do ensino da matemática, mas também abranger outras disciplinas. Nessa seara, a perspectiva adotada pelas autoras - numa direção filosófica e compreendida como uma caixa de ferramentas - tem como referencial o pensamento de Michel Foucault e as ideias da maturidade de Ludwig Wittgenstein.

De modo sintético, temos concebido nossa perspectiva etnomatemática como uma ‘caixa de ferramentas’ que possibilita analisar os discursos que instituem as Matemáticas Acadêmica e Escolar e seus efeitos de verdade e examinar os jogos de linguagem que constituem cada uma das diferentes Matemáticas, analisando suas semelhanças de família (Knijnik *et al.*, 2019, p. 28).

Em termos analíticos, as teorizações pós-estruturalistas, em especial, algumas ferramentas de Michel Foucault, são fundamentais. Para o dito filósofo, a verdade não pode ser pensada desconectada da noção de poder. Foucault expressa que “a verdade é deste mundo; ela é produzida nele graças a múltiplas coerções e nele produz efeitos regulamentados de poder” (Foucault, 1979, p. 12). Nesse sentido, cada sociedade tem seu regime de verdade, ou, para usar uma expressão do citado filósofo, uma “política geral” de verdade, isto é,

(...) os tipos de discurso que ela acolhe e faz funcionar como verdadeiros; os mecanismos e as instâncias que permitem distinguir os enunciados verdadeiros dos falsos, a maneira como se sanciona uns e outros; as técnicas e os procedimentos que são valorizados para a obtenção da verdade; o estatuto daqueles que têm o encargo de dizer o que funciona como verdadeiro (Foucault, 1979, p. 12).

Foucault ainda salienta que “verdade” não quer dizer “o conjunto das coisas verdadeiras a descobrir ou a fazer aceitar”. Trata-se, para ele, de examinar “o conjunto das

regras segundo as quais se distingue o verdadeiro do falso e se atribui aos verdadeiros efeitos específicos de poder” (Foucault, 1979, p. 13). Ao reforçar essa posição, o nomeado filósofo assinala que “não se trata de um combate ‘em favor’ da verdade, mas em torno do estatuto da verdade e do papel econômico-político que ela desempenha” (Ibidem, p. 13, grifo de quem?). Assim, os discursos da matemática são estudados levando-se em conta as relações de poder-saber que os instituem e são por eles instituídos.

Foucault (1979, p. 4, grifos do autor) ainda expressa que “o que está em questão é o que *rege* os enunciados e a forma como estes se *regem* entre si para constituir um conjunto de proposições aceitáveis cientificamente e, conseqüentemente, susceptíveis de serem verificadas ou infirmadas por procedimentos científicos”. Trata-se de “ver historicamente como se produzem efeitos de verdade no interior de discursos que não são em si nem verdadeiros nem falsos” (Ibidem, p. 7). Wanderer e Knijnik (2007, p. 3) inferem que, nessa concepção foucaultiana, os discursos da matemática podem ser pensados como regimes de verdade, “uma vez que algumas técnicas e procedimentos – praticados pela academia – são considerados como os mecanismos (únicos e possíveis) capazes de gerar conhecimentos”. Para as autoras, tal processo acaba por excluir outros saberes que, por não se servirem das mesmas regras que aquelas tidas como “corretas”, “são sancionados e classificados como ‘não matemáticos’” (Ibidem, p. 7).

Desse modo, ao descrever e analisar alguma formulação, não se trata de verificar as relações entre o autor e o que ele disse, mas “determinar qual é a posição que pode e deve ocupar todo indivíduo para ser seu sujeito” (Foucault, 1997, p. 109). Importa também destacar que Foucault entende que a análise de enunciados “só pode se referir a coisas ditas, a frases que foram realmente pronunciadas ou escritas” (Ibidem, p. 126). Não se significa perguntar o que estaria supostamente “oculto” nas enunciações, mas sim analisar “de que modo existem, o que significa para elas o fato de se terem manifestado, de terem deixado rastros (...) o que é para elas o fato de terem aparecido – e nenhuma outra em seu lugar” (Ibidem, p. 12).

No que se refere às ideias da maturidade de Wittgenstein (2004), estas convergem com as de Foucault, conforme expresso por Knijnik (2016, p. 19), tendo em vista que “com suas contundentes críticas à filosofia tradicional, ambos tiveram, sobretudo, posturas comuns”. Wittgenstein (2004) rechaça a ideia de um fundamento último para a linguagem, apostando na existência de linguagens, no plural, que assumem caráter contingente mediante seu uso. “Dessa forma, sendo a significação de uma palavra gerada por seu uso, a possibilidade de essências ou garantias fixas para a linguagem é posta sob suspeita, levando-nos a questionar também a existência de uma linguagem matemática única e com significados fixos” (Ibidem, p. 22). Knijnik acrescenta que as ideias acima explicitadas questionam as “verdades” instituídas no âmbito da educação matemática, que apregoam uma suposta matemática universal que poderia ser aplicada em múltiplas situações. Na contramão dessa ideia, emergem os jogos de linguagem propostos por Wittgenstein (2004). Em efeito, “A expressão jogo de linguagem deve salientar aqui que falar uma língua é parte de uma atividade ou de uma forma de vida” (Wittgenstein, 2004, p. 27). A esse respeito, o citado autor alude que “pode-se, para uma *grande* classe de casos de utilização da palavra ‘significação’ – se não para *todos* os casos de sua utilização – explicá-la assim: a significação de uma palavra é seu uso na linguagem” (Wittgenstein, 2004, p. 28, grifos do autor). Assim, a forma de vida estabelece a gramática com a qual interagimos, e “os jogos de linguagem estão imersos em uma rede de semelhanças que se sobrepõem e se entrecruzam, podendo variar dentro de determinados jogos ou de um jogo para outro” (Knijnik *et al.*, 2019, p. 31).

Nessa ótica, “a noção de semelhanças de família pode ser compreendida não como um fio único que perpassa todos os jogos de linguagem, mas como fios que se entrecruzam” (Ibidem, p. 31).

A partir dos referenciais teórico metodológicos até aqui expostos é possível explicitar duas vias de análise. A primeira evidencia que essa perspectiva da etnomatemática coaduna com o viés da pesquisa e da prática pedagógica aliada a teorias filosóficas. A esse respeito, Knijnik et al. (2019, p. 85) alertam que a compreensão dos processos envolvidos nas práticas matemáticas via referenciais da etnomatemática implica “entendê-los como atravessados por relações de poder, como constituindo um terreno instável, marcados pelas disputas (sem fim) por imposição de significados”. E por tais significados não serem fixos, “o jogo jamais estará definitivamente ganho ou perdido” (Ibidem, p. 85). Ademais,

Sentimo-nos convocadas a entrar no jogo para disputar o sentido que vamos dar à Matemática Escolar, para problematizar o que tem sido chamado de Matemática. O jogo também consiste em ‘virar ao avesso’ o que fazemos, pôr em questão as verdades que fazem de nós o que somos, para lembrar Foucault, examinar nossas práticas escolares, nossas pesquisas, para abrir possibilidades de ‘pensar o impensável’ e, com isto, abrir possibilidades para outros modos de significar nossas vidas e a sociedade na qual vivemos (Ibidem, p. 86).

Seguidas as autoras, podemos examinar nossas práticas escolares e virar ao avesso o que fazemos, expandido os horizontes teóricos do campo da etnomatemática. Em particular, emerge a segunda via de análise - a emergência de três possíveis intersecções do campo da etnomatemática com ideias de Biesta (2020), a saber: a crítica aos processos de mensuração das aprendizagens, a problematização dos avanços da ciência e o papel do professor nos processos de ensino.

A primeira intersecção se inspira no prefácio da obra *A (re)descoberta do ensino*, quando a pesquisadora Eli Terezinha Henn Fabris (2020, p. 16) anuncia que o autor, “**ao dar as costas ao cenário da mensuração que invadiu as propostas educacionais globais**”, nos leva a uma **reflexão que descobre o ensino pelo dissenso, posicionando-o como uma proposta progressista capaz de possibilitar que os alunos existam como sujeitos**” (Ibidem, p. 16, grifo nosso). A citada autora adianta que

O mundo proposto pelo autor é constituído por uma sociedade democrática, comprometida com a pluralidade e com as diferenças. **Um mundo onde o ensino funciona como emancipador, como possibilidade de viver alternativas advindas dos novos processos de subjetivação da linguagem da educação e da experiência humana. Um mundo onde os alunos geram possibilidade de existir, criando suas respostas pelo dissenso, e não pela resposta decorada, por isso a condição de diálogo aberto é a possibilidade de um ensino capaz de produzir o sujeito emancipado.** Existir como sujeito, nesta perspectiva, significa viver um ‘estado de diálogo com o outro’ (Fabris, 2020, p. 17, grifo nosso).

O próprio Biesta (2020, p. 26) expressa que existir como sujeito está atrelado à ideia de “estar em um ‘estado de diálogo’ com o quê e quem é o outro; significa estar exposto ao quê e quem é o outro, ser abordado pelo quê e quem é o outro, ser ensinado pelo quê e quem é o outro”, significando, assim, que “nos engajamos com a questão de se o que desejamos é desejável, não apenas para nossas vidas, mas também para as vidas que tentamos viver com os outros num planeta que tem capacidade limitada para satisfazer todos os desejos projetos sobre ele” (Ibidem, p. 26).

Tais ideias também podem ser visualizadas em Knijnik *et al.* (2019) quando as autoras expressam que, na perspectiva por elas adotada, é importante considerar

[...] a importância de pensarmos a Educação Matemática não como uma área eminentemente técnica, asséptica, marcada pela neutralidade, pelo conhecimento 'desinteressado' e desenraizado das injunções do mundo social. É isso que também se constitui em estímulo e desafio para a nossa 'segunda-feira de manhã'. Enfrentar esse desafio é algo bastante difícil. Estão a nos 'perseguir' os exames em todos os níveis de ensino, a cobrar de alunos e professores desempenhos em 'competências específicas', para usar a terminologia dos documentos governamentais oficiais. São os resultados dos testes baseados nessas competências que repercutiram em suas vidas estudantis e profissionais (p. 87, grifo nosso).

Assim, as supracitadas autoras expressam a importância de ampliarmos o repertório de jogos de linguagem matemáticos - e aqui acrescentamos os alusivos a outras disciplinas - como forma de possibilitar que aprendam "outros modos de pensar matematicamente, a outras racionalidades" (Ibidem, p. 87). Por exemplo, apontam a necessária problematização e "ao exame crítico do papel que a ciência e as novas tecnologias têm desempenhado ao longo da história da humanidade, em especial, desde a Modernidade" (Knijnik *et al.*, 2019, p. 87, grifo nosso). Tal operação, ainda segundo elas, deve considerar a democratização do conjunto de jogos de linguagem usualmente presentes na matemática escolar, tendo em vista que são os socialmente aceitos como conhecimentos científicos e que dão suporte às tecnologias. Evidentemente estas têm contribuído para a potencial melhoria da qualidade de vida e acesso à informação. No entanto, têm intensificado a distância entre os que a elas têm acesso e os desprovidos de recursos para tal. É nesse contexto que

[...] consideramos a importância de que as novas gerações tenham possibilidades de dominar, na sua complexidade e abrangência, a gramática que institui o saber matemático acadêmico. Que também tenham "acesso a informação, [que deve] ser vista como um direito e, portanto, nas escolas públicas e particulares, o estudante deve poder usufruir de uma educação que no momento atual inclua, no mínimo, uma 'alfabetização tecnológica" (Borba; Penteado, 2010, p. 17). Essas são tarefas com as quais nós, em nossas atividades de docência e pesquisa, estamos diretamente implicados (Knijnik *et al.*, 2019, p. 88, grifo nosso).

Mas não se trata apenas de proporcionar o acesso aos estudantes dos jogos de linguagem que conformam a gramática da escola. As autoras entendem que essas aprendizagens são fundamentais para o processo de democratização da educação, mas alertam para a necessidade de estar conectado ao exame crítico do avanço da ciência e da tecnologia, evitando "uma posição saudosista, retrógrada, de retorno a um passado marcado pelo trabalho manual" (Ibidem, p. 88). Por outro lado, é igualmente importante evitarmos "a glorificação de tais avanços, não assumindo uma posição ingênua sobre a vasta trama de interesses que orientam a produção e a disseminação da ciência e das tecnologias na contemporaneidade" (Ibidem, p. 88).

Segundo Fabris (2020, p. 17), Biesta, pensando a educação e a humanidade como desafios do ensino, "propõe a linguagem da educação, em que reposiciona o ensino e a aprendizagem como processos complexos e difíceis, contrapondo-se ao discurso da 'facilitação das aprendizagens'". Assim, emerge a ideia de tarefa educativa que "consiste em tornar possível a existência adulta de outro ser humano no mundo e com o mundo". Aliado a isso, expressa que "consiste em despertar no outro ser humano o desejo de querer existir no e com o mundo de uma forma adulta, isto é, como sujeito" (Biesta 2020, p. 34,

grifo nosso). Importa aqui destacar as ideias de adulto e de existência formuladas pelo autor. Por adulto, há o entendimento

[...] não como um estágio de desenvolvimento ou o resultado de uma trajetória de desenvolvimento, mas em termos existenciais, isto é, como uma certa “qualidade” ou forma de existir. **O que distingue um modo adulto de existir de um modo não adulto, é que a forma adulta reconhece a alteridade e integridade do que e quem é o outro, enquanto que na forma não adulta isto não está “no radar”** (Ibidem, p. 34, grifo nosso).

Ainda de acordo com o supracitado autor, “usar a palavra existência significa que eu quero me concentrar em maneiras como os seres humanos existem, ou seja, em suma, *como eles são*, e não na questão de *quem eles são*” (Ibidem, p. 34, grifo do autor). Além disso, “Se a última é a questão da *identidade*, a primeira é a questão da *subjetividade* ou, em termos mais precisos: é a questão do ser sujeito humano ou da ‘condição’ humana de *ser-sujeito*” (Ibidem, p. 34, grifo nosso).

Ao analisarem as críticas feitas por Dowling (1993), Knijnik *et al.* (2019) expressam que a etnomatemática está interessada em problematizar a diferença cultural no âmbito da educação matemática e, como o referido autor, consideram que a sociedade é composta de distintos grupos culturais, ou seja, heteroglóssica. Em efeito, as ditas autoras expressam que o pensamento de Wittgenstein tem sido potente para o campo da etnomatemática ao pôr sob suspeição a existência de uma única matemática que poderia ser aplicada em distintas práticas produzidas nos diferentes grupos culturais. Em oposição à ideia, é possível pensar que cada forma de vida gera diferentes matemáticas que fazem sentido a partir do seu uso. Ademais, salientam que,

[...] em nossas pesquisas, temos tomado cada uma das comunidades estudadas não como unidades fixas, homogêneas, como entende Dowling. Ao contrário, temos buscado mostrar a heterogeneidade de cada grupo cultural, apontando, inclusive, que os próprios indivíduos que a compõem, eles mesmos se constituem na diferença (de gênero, raça/etnia, geração, sexualidade, etc. [...]) **Para a etnomatemática, a cultura passa a ser compreendida não como algo pronto, fixo e homogêneo, mas como uma produção, tensa e instável. As práticas matemáticas são entendidas não como um conjunto de conhecimentos que seria transmitido como uma “bagagem”, mas que estão constantemente reatualizando-se e adquirindo novos significados, ou seja, são produtos e produtores da cultura** (Knijnik *et al.*, 2019, p. 30, grifo nosso).

Nesse contexto, emerge o papel do professor, a terceira possível intersecção. Para Fabris (2020), a perspectiva adotada por Biesta alude que “não se trata de facilitar a aprendizagem dos alunos; pelo contrário, **o trabalho docente consiste em lançar desafios e trabalhar com as resistências que os alunos vão encontrar em suas vidas**” (p. 17, grifo nosso). Nesse sentido, o professor não é considerado um provedor, tampouco o aluno um cliente, mas “[ele] lança perguntas, e o aluno vai dar as suas respostas, mas dentro de um entendimento social, da entrada de um ethos social. Não é qualquer resposta que é aceita, embora toda resposta deva ser singular e criada pelo aluno” (Ibidem, p. 17). De fato, na obra *A (re)descoberta do ensino* (Biesta, 2020) demonstra que o professor é visto como um personagem capaz de direcionar a aprendizagem dos alunos - sujeitos - a partir da representatividade do dissenso, o qual define que os alunos têm autonomia e são capazes de enfrentar desafios e resistências nos processos de ensino.

Knijnik *et al.* (2019, p. 85) aludem que professores e pesquisadores atuantes no campo da educação matemática também seguem se perguntando sobre suas responsabilidades na

construção de sociedades livres de “terrorismos de Estados e de grupos fundamentalistas, para a intolerância, para a discriminação e repúdio do ‘diferente’, para a insidiosa opressão econômica de alguns sobre muitos”. Mesmo com tantos desafios e amparadas nas ideias de Willis (1991), as autoras entendem a importância de **“entrar na sala de aula na segunda-feira pela manhã”** (Ibidem, p. 86, grifo nosso) e dar algumas respostas, **“mesmo que elas sejam marcadas por nossas incertezas e saibamos que são sempre provisórias”** (Ibidem, p. 87, grifo nosso).

As supramencionadas autoras seguem suas argumentações afirmando que nós, professores, sentimo-nos constantemente pressionados para cumprir programas e metas, resistindo, assim, “ao novo”, não porque avaliem que estejam produzindo “tão bons resultados” (Ibidem, p. 88), “mas porque temem se aventurar por caminhos outros que não aqueles nos quais realizaram seus estudos e sua formação profissional” (Ibidem, p. 88). Aliado a isso, há a família que pressiona a escola e os professores a seguirem programas com o intuito de preparar os estudantes para concursos e provas, almejando, assim, boas posições no mercado de trabalho. No entanto, ainda segundo as autoras, em vez de nos desanimar, é possível pensarmos em “pequenas revoluções cotidianas”, “práticas mal comportadas”, com o intuito de produzir fissuras, “pensar o impensável”, trilhando outros caminhos para os processos de ensino (Ibidem, p. 89). Nessa linha argumentativa, vale destacar as palavras de Biesta (2020, p. 56):

O que esperamos, como professores cujo ensino é dirigido ao ser-sujeito dos nossos alunos, é que em algum momento o aluno volte para nós e reconheça que, aquilo que em primeira instância pareceu uma interrupção indesejada - um ato de poder - na verdade contribuiu para sua existência adulta no e com o mundo, seu ser-sujeito adulto [...] Mas nunca saberemos se tal ‘retorno’ pode acontecer, e nunca sabemos quando tal ‘retorno’ pode acontecer, o que pode muito bem ser muito depois que o estudante tenha desaparecido de nossa visão e de nossa vida (profissional) [...] Mas isso não deve nos impedir de assumir esse risco, porque sem ele a educação também não aconteceria.

Cumprido esclarecer que, neste pequeno texto, expusemos ideias iniciais do que entendemos ser produtivo: interlocuções entre ideias do campo da etnomatemática conforme descrito em Knijnik *et al.* (2019) e ideias do pedagogo Gert Biesta (2020). Por conseguinte, estamos cientes da necessidade de estudos adicionais por meio da problematização de outras obras do autor. Porém, como pesquisadoras do campo da etnomatemática, na citada perspectiva, entendemos que os resultados iniciais apontam a produtividade na medida que as similitudes se expressam em três pilares importantes quando se pensam processos de ensino: a crítica aos processos de mensuração das aprendizagens, a problematização dos avanços da ciência e o papel do professor nos processos de ensino. Knijnik *et al.* (2019, p. 87) salientam que, em nosso cotidiano de professores, é importante “que coloquemos olhares críticos sobre o que tem sido nomeado por ‘avanços científicos e tecnológicos’”. Não numa perspectiva de saudosismo, de retorno a trabalhos manuais e exaustivos, tampouco “assumindo uma posição ingênua sobre a vasta trama de interesses que orientam a produção e a disseminação da ciência e das tecnologias na contemporaneidade” (Ibidem, p. 87). Mas estes entrecruzamentos de ideias podem ser profícuos também para questionarmos “verdades” que circulam no âmbito dos processos de ensino, sobretudo de matemática, tidas, muitas vezes, como inquestionáveis. “São enunciados tantas vezes repetidos, reativados em diferentes espaços-tempos que nos dão a ideia de que sempre estiveram aí” (Knijnik *et al.*, 2019, p. 88). Nessa ótica, caberia ao “bom professor” reconhecê-los e, a partir

deles, seguir com prescrições que, frequentemente, povoam nossas aulas (ibidem, p. 88). Eis o nosso desafio diário: pensar em outros modos de ensinar na contemporaneidade.

Referências

BIESTA, Gert. **A (re)descoberta do ensino**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2020.

D'AMBROSIO, Ubiratan. **Transdisciplinaridade**. São Paulo: Palas Athena, 1997.

D'AMBROSIO, Ubiratan. **Etnomatemática** - elo entre as tradições e a modernidade. Belo Horizonte: Autêntica, 2019.

DOWLING, Paul. **The sociology of mathematics education: Mathematical Myths/** Pedagogic Texts. London: Falmer Press, 1998.

FABRIS, Eli T. H. A necessidade de uma (Re)descoberta do ensino. Prólogo. *In*: BIESTA, Gert. **A (re)descoberta do ensino**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2020.

FOUCAULT, Michel. **Microfísica do poder**. São Paulo: Martins Fontes, 1979.

KNIJNIK, Gelsa. Um modo de teorizar no campo da pesquisa em educação matemática. *In*: WANDERER, Fernanda; KNIJNIK, Gelsa (orgs). **Educação, matemática e sociedade**. São Paulo: Editora Livraria da Física, 2016. p. 21-35.

KNIJNIK, Gelsa *et al.* **Etnomatemática em movimento**. Belo Horizonte: Autêntica, 2019.

WANDERER, Fernanda; KNIJNIK, Gelsa. Discursos produzidos por colonos do sul do país sobre a matemática e a escola de seu tempo. Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação, 30. 2007. **Anais...** Caxambu, 2007. Apresentação oral.

WILLIS, Paul. **Aprendendo a ser trabalhador**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1991.

WITTGENSTEIN, Ludwig. **Investigações filosóficas**. São Paulo: Nova Cultural, 2004.

SOBRE PESQUISA NA ÁREA DO ENSINO DE FILOSOFIA: EM TORNO DE DISTINÇÕES CONCEITUAIS

Elisete M. Tomazetti

Jéssica Erd Ribas

Patrícia Del Nero Velasco

O presente capítulo tem como objetivo refletir sobre o Ensino de Filosofia enquanto subárea de pesquisa. Para tanto, investiga inicialmente o campo *Ensino*, suas relações com a *Filosofia da Educação* e a perspectiva de uma *Filosofia do Ensino*. Em um segundo momento, o texto que a leitora e o leitor têm em mãos apresenta uma brevíssima reconstituição histórica do que se intitulou como *virada discursivo-filosófica* do Ensino de Filosofia, a qual inaugura uma *filosofia do ensino de filosofia* e, com esta, todo um cenário de constituição do campo do Ensino de Filosofia no Brasil. Por fim, faz-se uma analítica de termos constitutivos da área de pesquisa em pauta; propõe fronteiras conceituais e, igualmente, borra as usuais demarcações entre os discursos filosófico e pedagógico na construção epistemológica do discurso do Ensino de Filosofia.

1. Pesquisas na área de *Ensino* e uma *Filosofia do Ensino*

A realização de pesquisas sobre ensino, de qualquer conteúdo, encontrou um espaço próprio no Brasil, no âmbito dos Mestrados Profissionais, a partir de 1995, sendo “consolidados a partir de sua inserção na Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), em 2009” (Bittencourt, 2022, p. 1). Os mestrados dessa natureza visam estabelecer uma relação de interação com a escola básica, acolhendo professores e professoras para pesquisarem sua prática docente, no intuito de encontrar possíveis “soluções” para os desafios e problemas com os quais se deparam em seu cotidiano escolar. Em tal modalidade de investigação “o objetivo é formar alguém que, no mundo profissional externo à academia, saiba localizar, reconhecer, identificar e, sobretudo, utilizar a pesquisa de modo a agregar valor a suas atividades, sejam essas de interesse mais pessoal ou mais social” (Ribeiro, 2005, p. 15).

Não obstante a imediata associação entre as pesquisas sobre ensino e os mestrados profissionais, deve-se ressaltar que, no ano 2000 – portanto, quase uma década antes da inserção dos mestrados profissionais –,

foi instalada na CAPES oficialmente a área de Ensino de Ciências e Matemática, composta inicialmente por cinco programas em funcionamento na USP, UFRGS, UFRN, UNICAMP e UNESP.

Outro marco na área foi a sua reformulação ocorrida em 2011, por meio da Portaria CAPES nº 83, de 6 de junho de 2011, quando passou a ser chamada “Ensino”, uma denominação mais coerente com seus objetivos de abranger mais disciplinas (Silva; Del Pino, 2016, p. 319-320).

Apesar do expressivo crescimento e consolidação da área (Cyrino; Rizzatti; Rôças, 2023), entende-se que a expressão “Ensino (de)” – independentemente do tipo de pesquisa ou subárea a que se dedica – ainda necessita ser indagada acerca de seus sentidos. Quando

elevamos o termo Ensino ao patamar de “conceito” – conceito de ensino – uma pergunta necessária é: quais as diferenças e semelhanças entre os conceitos de Ensino e Educação? Embora pesquisas em Ensino e em Educação tenham interfaces e muita proximidade, há especificidades importantes que precisam ser explicitadas. Moreira e Rizzatti ajudam-nos a entender as particularidades em questão; para os autores, *pesquisa em ensino*:

É produção de conhecimentos, busca de respostas a perguntas sobre ensino, aprendizagem, currículo e contexto educativo e sobre o professorado e sua formação permanente, dentro de um quadro epistemológico, teórico e metodológico consistente e coerente, no qual conteúdos específicos estão sempre presentes (Moreira; Rizzatti, 2020, p. 2).

Em outras palavras, investigar no campo do *Ensino* (de uma determinada matéria/disciplina/componente curricular) demanda reconhecer a especificidade epistemológica da qual derivam perspectivas teóricas e metodológicas acerca dos processos de aula - processos de ensinar e aprender em uma instituição escolar.

A pesquisa no campo da Educação, por sua vez, é de natureza ampla. O conceito “Educação” diz respeito a diferentes modos e espaços de educar, a suas relações com a política, com a sociedade e com a cultura.

Nesse espectro, pesquisas em Educação podem assumir diferentes objetos de investigação como: políticas públicas educacionais, formação de professores, filosofia da educação, educação formal, não formal e informal, e muitos outros que constituem linhas de pesquisa específicas. Esta abrangência pode acolher tudo o que diz respeito à escola, inclusive o Ensino, aos processos de ensinar e aprender em sala de aula e tudo que a eles se relaciona. Deste modo, de pronto percebemos que as investigações em Ensino demandam algumas especificidades e, no caso dos Mestrados Profissionais, o pesquisador, a pesquisadora, é propriamente o professor ou a professora que faz de sua prática docente, dos problemas e desafios que têm, seu objeto de investigação, como referido anteriormente.

Essas considerações iniciais, ao serem transportadas para o âmbito de pesquisas no campo do Ensino de Filosofia, tema deste capítulo, nos remete a discussões acerca das diferenças pontuais entre Ensino de Filosofia e Filosofia da Educação.

O modo de se fazer Filosofia da Educação não é único. Foi se modificando ao longo do tempo no Brasil. Um desses modos toma uma filosofia, seu sistema e seus conceitos e a partir deles infere algumas indicações de como deveria ser a educação, de modo geral e, em alguns casos, também a educação escolar. Por exemplo, a partir de Marx, ou de outro filósofo ou filósofa, derivaria um modo de pensar a educação ou um *dever ser* da educação.

A partir da pesquisa realizada sobre o campo da Filosofia da Educação no Brasil, Tomazetti (2003) afirma que até meados dos anos 1980 “A filosofia da educação era entendida como originária de determinado sistema filosófico, do qual decorria uma específica concepção de mundo, de homem e uma hierarquia de valores e conseqüentemente uma concepção de educação” (p. 194). Desse modo, fazer Filosofia da Educação era explicitar as ideias sobre educação de importantes filósofos, no contexto da história da filosofia, mas também a aplicação de doutrinas filosóficas puras, já prontas, ao campo educacional (idem, p. 225).

Outro modo de se fazer Filosofia da Educação, com pouca projeção no Brasil, é tributário da filosofia analítica, preocupada com a análise da linguagem ordinária, que significa realizar o exame das ideias do ponto de vista da clareza e o exame dos argumentos do ponto de vista da validade. Deriva desta abordagem filosófica uma compreensão acerca

da filosofia da educação: aplicação de insights filosóficos para a resolução de problemas da prática educacional, no contexto escolar. Como escreve José Mário Pires Azanha,

A análise de conceitos é um procedimento compatível com qualquer perspectiva filosófica. Contudo nos dias de hoje, em que uma ampla corrente de filósofos vê na análise da linguagem o próprio programa da filosofia, é muito fácil que uma tarefa com a que se propõe aqui, seja de imediato classificada como uma filiação analítica. [...] Dificilmente alguém incluiria Gaston Bachelard dentre os filósofos analíticos e, no entanto, muitos de seus trabalhos são exemplos de análise filosófica da linguagem científica (1972, p. 22-23).

É desde essa perspectiva, descrita por Azanha, que o filósofo John Passmore, professor de filosofia da Universidade Nacional da Austrália, escreveu o livro *The Philosophy of Teaching* (1980), traduzido para o espanhol como *Filosofia de la Enseñanza*, em 1983. Este título é inovador, pois até então o que os filósofos faziam em relação à educação era Filosofia da Educação, como mencionado acima. Neste livro, Passmore se volta para o Ensino, e formula uma Filosofia do Ensino expressa na citação que segue abaixo.

La filosofía de la enseñanza es aquella parte de la filosofía de la educación dedicada, al menos en primera instancia, a la enseñanza y al aprendizaje, a los problemas surgidos en *cualquier* intento de enseñar de un modo sistemático en *cualquier* sistema social que dé *cualquier* valor a la transmisión de conocimientos, capacidades y actitudes mediante una enseñanza formal; no se interesa en la estructura formal de la teoría educativa, ni en aquellos problema; de la filosofía social, política e moral surgidos del carácter de la escuela como institución y de la relación de ésta con la sociedad (Passmore, 1983, p. 31).

A filosofia do ensino é aqui apresentada como não tendo a mesma natureza da filosofia da educação, embora esteja nela abrigada; não trata de grandes temas como teoria educacional e de problemas das relações entre escola e sociedade ou educação e sociedade. O foco da análise filosófica é o que ocorre na sala de aula quando há um professor, uma professora com a intenção de ensinar os/as estudantes, ou seja, a atenção é dirigida para os conceitos de ensino e aprendizagem, para o ensinar e o aprender. Para ilustrar essa virada da filosofia para os outros acontecimentos da escola e da educação, até então abandonados às pesquisas em Educação e, em especial, às pesquisas de Filosofia da Educação, vejamos o que diz José Sérgio de Carvalho, que traduziu para o português, juntamente com seu grupo de pesquisa, o segundo capítulo do livro de Passmore, denominado “O conceito de ensino”:

Ao centrar sua reflexão na instituição escolar e, ainda mais especificamente nas questões do ensino, Passmore faz uma escolha precisa e útil. Sua intenção não é compilar e comentar as opiniões historicamente acumuladas de filósofos acerca do fenômeno educacional. Nem tampouco cede à tentação de um reducionismo de qualquer natureza, que acabe por tentar explicar a complexidade de fenômeno educacional como um simples reflexo de relações socioeconômicas ou produtivas, por exemplo, ou ainda a partir de qualquer teoria da moda. Assim, seu trabalho consiste em um filosofar sobre *problemas do ensino* e não sobre a história da filosofia ou sobre problemas políticos, religiosos ou morais, dos quais o processo educacional seria meramente um apêndice ou reflexo direto (Carvalho, 2001, p. 214, grifos do autor).

O excerto acima reforça as diferenças entre fazer filosofia da educação e fazer filosofia do ensino. A instituição escola é onde ocorrem os processos de ensinar e aprender filosofia e, por isso, Passmore escolhe, nesse texto, filosofar sobre o ensino. Embora não indague de modo central sobre o aprender, sobre a aprendizagem, é possível encontrar algumas referências importantes no seu texto. Também, é necessário destacar que a problematização

realizada pelo filósofo, na obra, demarca a retirada dos processos de ensino, no âmbito da escolaridade, de explicações e justificativas deterministas de caráter político, religioso ou filosófico. Ou seja, afirma certa autonomia daquilo que ocorre na escola, na sala de aula, o ensino, que se constitui por uma relação triádica. Esta relação é assim apresentada por Passmore: “para todo o X, se X ensina, deve haver alguém a quem se ensina e algo a se ensinar” (1983, p.36, tradução nossa)³⁷. Temos aqui o/a professor/a, os/as estudantes e o conteúdo. Cada parte desta relação é objeto de exercício filosófico. E, mais, o ensino assume dois significados: *como intenção de ensinar* – o professor, a professora tem o propósito e a intenção de ensinar, ou seja, busca que seus estudantes aprendam. O segundo significado é o ensino *como êxito*, quando efetivamente a aprendizagem ocorre. Segundo Passmore, no entanto, o termo ensino é muito mais utilizado com o sentido de tentar ensinar do que o alcance da aprendizagem dos/as estudantes.

No entanto, a referência que fizemos à compreensão de filosofia do ensino de John Passmore necessita de uma ponderação. O autor afirma que, por sua própria natureza, a filosofia do ensino é abstrata, como sempre é a filosofia. Embora seu trabalho filosófico considere “la situación de enseñanza concreta” ainda assim parecerá acadêmico “en el mal sentido de la palabra” (Idem, p. 31). A preocupação com a análise dos conceitos, mesmo que neles estejam contidos agentes e situações concretas, como é o caso do ensino, ainda assim, não seria possível ir muito além e oferecer respostas sempre esperadas por quem atua na docência. No entanto, outros filósofos do ensino poderiam mirar tais situações concretas e sobre elas ter algo menos abstrato a dizer, como por exemplo, “controversias hoy existentes en las escuelas acerca de la selección de estudiantes, la evaluación, la dirección de las escuelas, la politización, la relación entre preparación escolar y empleo” (Idem, p. 31).

Para os objetivos de nosso texto, as referências acima apresentadas oferecem alguns indicativos importantes acerca da produção de conhecimento no campo do ensino de filosofia.

Primeiro, desde a abordagem filosófica que visa a explicitação conceitual, pode-se mirar o processo de ensinar e aprender no contexto de uma sala de aula, colocando sem suspensão as dimensões externas, que são objetos do campo da Educação e também da Filosofia da Educação. Segundo que o acontecimento do ensino só é passível de compreensão se reconhecemos a relação triádica que o constitui: professor/a – estudantes – matéria. A matéria – no nosso caso, a filosofia – que sustenta a expressão *Ensino* demanda que indaguemos: qual é a natureza do saber/prática da filosofia? O que se ensina quando se ensina filosofia? Qual a dimensão epistemológica da filosofia? As respostas que possamos oferecer a estas indagações passam a orientar os modos de ensinar – a dimensão da metodologia e, de modo mais amplo, uma didática da filosofia.

Antes, contudo, de discutirmos os conceitos envolvidos na construção epistemológica do discurso filosófico do ensino de filosofia, faz-se necessário, primeiramente, contextualizar a leitora e o leitor com relação ao histórico de constituição desse campo de pesquisa intitulado *Ensino de Filosofia*.

37 No original: “Por cada X, si X enseña, debe haber alguien a quien enseña y algo que enseña”.

2. A virada discursivo-filosófica do Ensino de Filosofia: em busca de uma Filosofia do Ensino de Filosofia

Historicamente, as questões relativas ao ensino, à aprendizagem e à formação docente em filosofia foram pesquisadas nos departamentos e programas de pós-graduação em Educação. “Naquele contexto, o prestígio do ofício de professor era inexistente, tido como uma atividade de *segunda categoria* que, portanto, não merecia maior atenção e envolvimento de professores dos Departamentos de Filosofia” (Tomazetti, 2012, p. 238, grifos da autora). Os cursos de formação docente, neste cenário, reproduziam o modelo que se convencionou chamar de “esquema 3+1” (Saviani, 2009), no qual os futuros professores e professoras cursavam três anos de disciplinas filosóficas e um ano final de disciplinas pedagógicas, oferecidas pelos departamentos de Educação.

A partir do final da década de 1990 e início dos anos 2000, contudo, assistiu-se a uma *virada discursivo-filosófica*³⁸ do Ensino de Filosofia. Acompanhando o movimento de colegas latino-americanos³⁹, no Brasil, pesquisadoras e pesquisadores filósofos passaram a reivindicar um olhar filosófico para as questões do ensino e da formação:

Defendemos, assim, que a filosofia tome para si e enfrente o problema da formação de professores de filosofia, enfrente o problema da didática e da metodologia do ensino de filosofia, enfrente, enfim, o problema do estágio em filosofia, pois estas são experiências educativas necessárias para a formação do professor de filosofia, da qual a filosofia não pode se eximir (Danelon, 2008, p. 17).

A supracitada posição de Danelon constituiu-se como fio condutor do Congresso Brasileiro de Professores de Filosofia, realizado em Piracicaba-SP, no ano 2000. O referido encontro demarcou uma modificação no eixo teórico de discussão sobre a problemática do ensino de filosofia: filósofos e filósofas passaram a assumir o Ensino de Filosofia como problema da própria Filosofia – ainda que em interface com as questões pedagógicas e educacionais. Não à toa, *Filosofia do Ensino de Filosofia* foi o título escolhido para a coletânea oriunda do congresso de Piracicaba, assim esclarecido anos mais tarde por Sílvio Gallo: “O título do livro anuncia a tônica do que procuramos produzir com o congresso: um trabalho de natureza filosófica sobre o ensino de filosofia; ou, para dizer de outra maneira, tomar o ensino de filosofia como problema genuinamente filosófico” (2012, p. 14).

Cerca de duas décadas depois da *virada discursivo-filosófica* que buscava inaugurar uma *filosofia do ensino de filosofia*, pesquisadoras e pesquisadores do campo passaram a mapear as produções técnicas e bibliográficas produzidas desde então, investigando a possibilidade de identificação do Ensino de Filosofia como um campo de conhecimento ou subárea de pesquisa⁴⁰ e, em caso afirmativo, de discussão do estatuto epistemológico do campo em voga.

O mapeamento das produções sobre a temática concentrou-se, em um primeiro momento, naquelas de autoria das/os integrantes do GT Filosofar e Ensinar a Filosofar, grupo de trabalho da Associação Nacional de Pós-Graduação em Filosofia (ANPOF) que,

38 Termo cunhado por Rodrigues e Gelamo (2021), inspirados no “giro filosófico” proposto pelo argentino Gustavo Ruggiero (2012).

39 Especificamente sobre o legado argentino, cf. Velasco, 2022a.

40 As noções de subárea de pesquisa e campo de conhecimento serão usadas de maneira indistinta, visto que a primeira costuma ser adotada nas agências de fomento à pesquisa e a segunda é mais usual no debate epistemológico acerca do Ensino de Filosofia.

desde sua fundação, em 2006, aspira “refletir filosoficamente sobre temas e problemas concernentes à Filosofia e seu ensino, consolidando-se como um espaço que congrega as produções da área” (Velasco, 2020, p. 25).

O histórico do grupo e o acervo de produções e orientações de seus integrantes foram publicados na obra *Filosofar e Ensinar a Filosofar: registros do GT da ANPOF – 2006-2018* (Velasco, 2020), na qual a autora classifica o acervo coletado em duas décadas (1997-2007 e 2008-2018). Esta organização permite atestar o crescimento do campo a partir das produções de integrantes do GT⁴¹; estes publicaram cerca de 2,4 vezes mais livros, 2,5 vezes mais capítulos de livros e 3,1 vezes mais artigos na década imediatamente posterior à obrigatoriedade da disciplina Filosofia no Ensino Médio⁴², além de coordenarem 2,7 vezes mais projetos de pesquisa em Ensino de Filosofia. Embora tenha desencadeado um crescimento vertiginoso nas pesquisas sobre Ensino de Filosofia, deve-se diferenciar a defesa da Filosofia como disciplina obrigatória no Ensino Médio do movimento de pensar filosoficamente o ensino da filosofia; se, de um lado, este tem como seu principal objeto de estudo justamente o ensino e a aprendizagem da filosofia nas escolas, de outro, observa-se que o pleito de cidadania filosófica às pesquisas desenvolvidas no campo do Ensino de Filosofia – uma Filosofia do Ensino de Filosofia, portanto –, não coincide com a cidadania escolar requerida para a Filosofia na Educação Básica.

A partir do mapeamento do acervo e do estudo comparativo das produções oriundas das pesquisas desenvolvidas no campo do Ensino de Filosofia, o GT *Filosofar e Ensinar a Filosofar* passou a discutir o possível estatuto epistemológico do supramencionado campo. Dada a vastidão de publicações, priorizaram-se os autores e autoras das pesquisas, a saber, os/as integrantes do próprio GT. Ao ser questionada sobre a singularidade das investigações no/sobre Ensino de Filosofia, a comunidade filosófica em tela discriminou as questões-objeto da área, *comuns às demais áreas de Ensino*: conteúdos, metodologias, avaliações, recursos didáticos, caráter formativo da disciplina etc.; convergiu, igualmente, sobre três *traços distintivos do campo*: no Ensino de Filosofia, tais “questões-objeto da área são: 1) indissociáveis da pergunta ‘que Filosofia?’ [...] e, nesse sentido, só podem ser pensadas dentro da própria Filosofia; 2) intrínsecas à prática; 3) permeadas por um compromisso político” (Velasco, 2022b, p. 9-10).

De modo breve, o primeiro traço distintivo das pesquisas realizadas no Ensino de Filosofia corresponde à indissociabilidade entre o ensino da filosofia e as questões metafisológicas. Dado que a filosofia é polissêmica, a didática própria da filosofia é necessariamente permeada de problemas sobre a natureza da filosofia e de seu ensino: o que é filosofia? O que é ensinar? O que se ensinar quando se ensina filosofia? Quais as relações entre a filosofia, sua história e seu ensino? Por conseguinte, a escolha de conteúdos, metodologias, recursos didáticos etc. é precedida por questões e decisões filosóficas (Cerletti, 2009).

A segunda singularidade do objeto multifacetado pesquisado no campo do Ensino de Filosofia, por sua vez, diz respeito à sua dimensão prática. Se em outras subáreas da Filosofia as investigações usualmente são realizadas de modo estritamente teórico, no

41 O acervo mais completo das produções dos/as integrantes do GT *Filosofar e Ensinar a Filosofar* e de outras/os colegas da área de Ensino de Filosofia está sendo recolhido por uma comissão do próprio GT e paulatinamente disponibilizado na página do LaPEFil – Laboratório de Pesquisa e Ensino de Filosofia (<https://lapefil.pesquisa.ufabc.edu.br>).

42 Cf. Lei nº 11.684, de 2 de junho de 2008 e, posteriormente, Lei n. 13.415, de fevereiro de 2017, a qual substituiu a obrigatoriedade da disciplina Filosofia pela inclusão obrigatória de estudos e práticas de Filosofia na Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

Ensino de Filosofia os problemas de pesquisa nascem, comumente, de práticas mobilizadas por aquelas e aqueles que estão envolvidos com o ensino, a aprendizagem e a formação docente em Filosofia, práticas estas que se tornam objeto ou finalidade das pesquisas na área⁴³.

O terceiro aspecto definidor do campo, por fim, compreende o exercício político de constituição do espaço público.

Talvez como nenhuma outra subárea filosófica, o Ensino de Filosofia compreende um exercício político: a atividade docente filosófica instiga os não filósofos à experiência de pensarem questões fundamentais ao ser humano – o que é a vida? O que é o conhecimento? O que é o justo? O que é o belo? Etc. Convida-os, outrossim, à discussão filosófica de questões fundamentais ao tempo presente: questões contemporâneas como o feminismo, o racismo, o decolonialismo; questões que, em última instância, dizem respeito ao modo como ensinamos e ao propósito deste ensino (Velasco, 2021, p. 32).

À medida que Filosofia questiona os fundamentos – as razões de pensarmos de uma forma e não de outra –, o filosofar em sala de aula escava as problematizações caras ao ser humano e ao tempo presente, contribuindo com reflexões contemporâneas, tais como temas e problemas referentes à raça, decolonialidade e gênero. E, ao fazê-lo, assume o compromisso com a constituição do espaço público.

Em suma, a discussão metafilosófica sobre o que é Filosofia, a natureza teórico-prática e o exercício político constituem o estatuto epistemológico do campo do Ensino de Filosofia a partir dos pesquisadores e pesquisadoras do GT Filosofar e Ensinar a Filosofar (ANPOF), grupo de trabalho responsável por agenciar ainda a já mencionada busca de cidadania filosófica para o Ensino de Filosofia. Discute-se, desde 2019, aspectos político-acadêmicos envolvidos no processo de legitimação institucional da subárea de pesquisa em questão. A fim de viabilizar o acesso de profissionais da área a recursos e bolsas de pesquisa, assim como garantir condições mais justas nas situações de avaliações de artigos e projetos que exigem pareceres (usualmente emitidos por profissionais de outras subáreas), a comunidade do Ensino de Filosofia realizou uma série de ações para mobilizar a comunidade filosófica mais ampla, culminando na divulgação do *Manifesto em Defesa da Filosofia do Ensino de Filosofia como subárea de pesquisa filosófica*, documento em prol do reconhecimento institucional (nos programas de pós-graduação e nas agências de fomento à pesquisa e à formação de recursos humanos para a pesquisa no país) das pesquisas desenvolvidas no campo do Ensino de Filosofia (Velasco, 2022c).

Desde então, o debate vem ganhando fôlego no âmbito da ANPOF e densidade filosófica nas próprias pesquisas da área, as quais têm se debruçado sobre os conceitos envolvidos no processo. A própria ideia de uma Filosofia do Ensino de Filosofia parece cada vez mais apropriada para identificar tão somente o movimento político filosófico da virada discursiva mencionada no início da seção – e menos para denominar o campo do Ensino de Filosofia, dado que este se localiza na interface entre as pesquisas em Filosofia, em Ensino e em Educação, como será explorado na seção subsequente.

43 Não decorre dessa especificidade a restrição das pesquisas em Ensino de Filosofia àquelas realizadas nos mestrados profissionais. Nestes, acolhem-se professores e professoras em ação nas escolas, exige-se um produto educacional como fruto da pesquisa e esta impacta diretamente na qualidade dos processos de escolarização. Mas há que se considerar, igualmente, as pesquisas desenvolvidas há décadas na pós-graduação acadêmica, por profissionais que não são necessariamente docentes, mas tomam os problemas escolares como objeto de suas reflexões teóricas.

3. Da relação entre Filosofia e Educação na construção epistemológica do Ensino de Filosofia: precisões conceituais

A literatura contemporânea do campo do Ensino de Filosofia no Brasil tem apontado para a necessidade de borrar as fronteiras frequentemente demarcadas entre os discursos filosófico e pedagógico na construção do seu objeto de saber específico. A fim de delinear alguns contornos que organizam essas fronteiras, realizaremos uma breve analítica dos termos “filosofia da educação”, “filosofia do ensino”, “filosofia do ensino de filosofia”, “educação filosófica” e “ensino de filosofia”, com vistas a demonstrar que: não raro, esses objetos de saber são tomados como sinônimos para compreender o campo do Ensino de Filosofia; todavia, possuem suas singularidades como conhecimentos específicos e, por consequência, um arcabouço conceitual próprio.

Começemos com a filosofia do ensino de filosofia, expressão multifacetada e polissêmica explorada na seção anterior. Para Agratti (2008), uma *filosofia do ensino de filosofia* consiste em orientações de fundamento, isto é, orientações que conduzem à criação e ao desenvolvimento dos mecanismos que permitirão o exercício da crítica em filosofia. A autora diferencia, no âmbito do ensino de filosofia, esta orientação de outras duas⁴⁴, distinguindo-a por ocupar-se do conjunto de interrogações que marcam a delimitação e reconhecimento de problemas específicos, próprios do âmbito do ensino de filosofia” (Agratti, 2008, p. 183). Essa orientação de fundamento, além de promover uma relação distinta entre as/os estudantes, os textos, a filosofia e sua história, promove ainda a configuração de uma área específica de reflexão filosófica em torno de seu próprio ensino.

Como visto na seção precedente, a virada discursivo-filosófica do Ensino de Filosofia que ocorreu no Brasil há cerca de vinte e cinco anos atrás compreendeu justamente a tentativa de imprimir, às pesquisas sobre o ensino da filosofia, a perspectiva de uma filosofia do ensino de filosofia. Em outras palavras, consistiu “no momento em que o ensino da Filosofia é nomeado como um problema da Filosofia”, emergindo “a *Orientação de Fundamento – Filosofia do Ensino da Filosofia*” (Tomazetti, 2024, p. 42-43, grifos da autora). A perspectiva de uma filosofia do ensino de filosofia, somada à defesa da filosofia como disciplina obrigatória do Ensino Médio e, por um breve período, à operacionalização dessa obrigatoriedade, embasou a constituição e consolidação do Ensino de Filosofia como um campo que, embora caracterizado na interface entre as questões da Filosofia, da Educação e da Filosofia da Educação, não se restringe a elas, pois tem objeto, problemas e metodologias próprios (Velasco, 2022b).

As dimensões metafilosófica, teórico-prática e política que constituem o estatuto epistemológico do campo, apresentadas anteriormente, podem ser identificadas agora a partir de suas características marcantes: a existência de um objeto próprio multifacetado; a definição de conteúdos a serem ensinados e sua relação e adequação às metodologias de ensino; a adequação de conteúdos em diferentes níveis e modalidades de ensino; a relação de recepção entre seu objeto e os sujeitos da aprendizagem; a formação do sujeito do

⁴⁴ A primeira orientação, identificada como *didatista*, faz referência aos estudos que pensaram estratégias e metodologias de ensino para o ensino de filosofia. Já a segunda é nomeada orientação *filosófico-didática* e inverte a relação entre filosofia e seu ensino “ao antepor à pergunta sobre como desenhar estratégias didáticas; a pergunta sobre o sentido de filosofia que subjaz em cada modalidade do ensino filosófico, e ademais, ao buscar na própria tradição da filosofia, em seus autores, visões sobre a possibilidade de transmitir filosofia ou propiciar o filosofar” (Agratti, 2008, p. 183). Se, na orientação didatista, as questões ligadas ao planejamento e às estratégias de ensino estão em primeiro plano, na orientação filosófico-didática, ao privilegiar a pergunta sobre “que é ensinar filosofia?”, a configuração didática fica em segundo plano.

conhecimento (formação de professores); as condições didáticas de elaboração de conteúdo e estratégias de ensino; os processos de avaliação em filosofia; o potencial interdisciplinar na formação humana; a exigência de uma didática própria na dimensão do ensino e aprendizagem (didática filosófica e didática do filosofar); a discussão metafilosófica; a relação intrínseca com a prática pedagógica; a afirmação da filosofia como atividade filosófica; o contato com a realidade social contemporânea; a difusão, socialização e popularização dos conhecimentos filosóficos; a construção de metodologias próprias.

Não cabe no escopo deste capítulo discutir cada um destes aspectos do campo (Ribas, 2023). Para a finalidade deste texto, centremo-nos na ideia de que o campo do Ensino de Filosofia possui um objeto próprio e multifacetado, pois seu núcleo de saberes contém discussões variadas e com uma pluralidade de perspectivas e afiliações teóricas, que se caracterizam nas mais diferentes escolhas filosóficas e pedagógicas como suportes que lhe oferecem as orientações de fundamento. No Brasil, isso se expressa em ao menos cinco eixos discursivos que constroem o discurso filosófico-educacional da área: teorizações filosóficas, teorizações político-educacionais, teorizações didático-pedagógicas, teorizações didático-filosóficas e teorizações socioculturais (Ribas, 2023). Esses cinco eixos discursivos, por sua vez, ocorrem face a três grandes frentes de discurso, as quais norteiam e delimitam as temáticas de interesse. São elas: a frente histórica, a frente educacional e a frente filosófica. Na frente histórica, encontramos pesquisas e temáticas de estudo que incorporam os momentos histórico-políticos e socioculturais do ensino da filosofia no Brasil. Em relação à frente educacional, temos temáticas de interesse relacionadas aos aspectos da prática pedagógica, das metodologias de ensino, estratégias didáticas, práticas docentes, formação de professoras/es, currículos e programas escolares para o ensino da filosofia. E, na frente filosófica, reúnem-se as discussões sobre filosofia do ensino de filosofia, filosofia da educação, e algumas tonalidades de filosofia do ensino.

Por se tratar de um campo de interface entre a Filosofia e a Educação, o estatuto epistemológico do Ensino de Filosofia deve considerar elementos e aspectos que vão da relação *filosofia e pedagogia* à *relação filosofia do ensino e filosofia da educação* na construção de seu saber específico. Quanto à primeira, podemos destacar que ao perguntarmos sobre o sentido filosófico do ensino da filosofia e qual a sua distinção do filosófico da filosofia, conseqüentemente enfrentaremos um problema pedagógico. Isto porque, se o sentido filosófico da grande área filosofia encontra-se em seus problemas e conteúdos (Boavida, 2010), o sentido filosófico do ensino de filosofia residiria nos modos de elaboração de significado para o ensino desses problemas e conteúdos em relação aos sujeitos da aprendizagem.

Nesse sentido, Boavida (2010) discorre sobre a ligação estritamente necessária entre uma didática filosófica da filosofia e uma pedagogia do filosofar para o ensino da filosofia. Tal didática precisaria corresponder tanto ao ensino quanto à aprendizagem. À primeira, o autor reserva a noção de *didática da filosofia* e, à segunda, *didática do filosofar*. Em conjunto elas formariam, portanto, uma didática filosófica essencial ao processo educativo. Não obstante, a didática específica da filosofia não teria, sozinha, força capaz de fazer emergir nos processos de ensino – o filosófico do ensino de filosofia na formação das/os estudantes – não fosse a presença de uma pedagogia do ensino de filosofia comprometida com a atividade filosófica.

Vale ressaltar, igualmente, o modo como estamos compreendendo o sentido de “pedagogia”. Conforme destaca Libâneo (1994), Pedagogia é compreendida como o “campo de conhecimentos que investiga a natureza das finalidades da educação numa

determinada sociedade, bem como os meios apropriados para a formação dos indivíduos” (p. 24). Nessa definição, a didática emerge como um dos ramos do campo da pedagogia, e sendo de sua especificidade formular “teorias do ensino” (Libâneo, 1994), que orienta não só ações pedagógicas-didáticas em sala de aula, como formula teorias que fundamentam essas orientações. “Em resumo, a filosofia, do mesmo modo que a experiência, a prática, arvorados em critério último de valor em tantos discursos correntes, não podem pensar-se origem, meio, fim e controle do processo educativo como se as ciências da educação não existissem” (Boavida, 2010, p. 26).

Compreendida como peça chave de uma formação humanista para a autonomia, como lembra Walter Kohan (2003), “a pergunta ‘para que ensinar filosofia?’ interessou não só a filósofos, mas também educadores” (p. 35). Estando o ensino de filosofia à serviço da formação humana, contribuiria para uma paidéia formativa (Idem, p. 36). E, nessa acepção, é possível compreender que toda filosofia, uma vez que à serviço da educação e da formação, é em certo sentido pedagógica. Em Boavida (2010), encontramos alusão a essa ideia, justamente ao defender que os problemas do ensino de filosofia não são somente problemas filosóficos, como também problemas pedagógicos. Sendo conveniente, portanto, que as resoluções filosófico-pedagógicas aos problemas pedagógicos do ensino da filosofia considerem os conhecimentos e saberes oriundos das ciências da educação, como é o caso da discussão didática contida numa pedagogia do filosofar. De acordo com o autor,

a filosofia é vocacionalmente pedagógica e a pedagogia, na medida em que pressupõe uma relação eu-outro e é problematizadora ou susceptível de ser problematizada, é filosófica. Em outras palavras, há uma base pedagógica na filosofia do mesmo modo que há uma vocação filosófica na pedagogia (Boavida, 2010, p. 21).

A tese de João Boavida demonstra que ao ensino de filosofia não concernem somente problemas filosóficos, pois esse campo não se ocupa apenas de “ensinar algo de filosofia”, senão que se ocupa do ato educativo, da experiência educativa, de sujeitos da aprendizagem. Assim, o campo educacional abre para o Ensino de Filosofia fatores ricos e complexos do fenômeno educativo que se tornam efetivamente questões filosóficas. Logo, a possibilidade posta pela Educação à Filosofia vincula-se não só à formulação de novos problemas como também à divulgação dos problemas filosóficos.

A pedagogia é não só o que dá condições indispensáveis à divulgação do ser filosófico, mas também aquilo que o faz ser filosófico, na medida em que todo problema precisa ser conceptualizado, reformulado, enquadrado, relacionado; em suma, a pedagogia é aquela dimensão sem a qual dificilmente o problema chegará a ser (Boavida, 2010, p. 29).

Considerando os aspectos ressaltados por Boavida, assim como os pressupostos de Cerletti (2009) a respeito do “ensino filosófico de filosofia”, reiteramos que as discussões de filosofia do ensino, filosofia do ensino de filosofia e pedagogia do ensino de filosofia dizem respeito a conjuntos de saberes partícipes do campo mais amplo chamado “Ensino de Filosofia”; um campo que mantém interface não apenas com a área de Ensino, como também com as áreas de Educação e de Filosofia da Educação.

Por conseguinte, outras aproximações e distanciamentos que merecem nossa atenção dizem respeito aos termos “filosofia da educação” e “educação filosófica”. É evidente que o Ensino de Filosofia recorre, muitas vezes, aos saberes da Filosofia da Educação na elaboração de seus constructos teóricos, no entanto, isso não significa que fica subordinado aos seus conhecimentos e campo de estudo. Compreendemos ainda que a educação

filosófica diz de um processo e de um conceito mais amplo, sobre o qual o ensino de filosofia eventualmente recorre e intenciona. Não é contra intuitivo afirmar que o ensino da filosofia intenciona uma educação filosófica. Assim como também não é contraproducente a afirmação de que o ensino da matemática, da história, da biologia etc., possam intencionar uma *educação filosófica*. Isto porque esta última consiste em propiciar “maior envolvimento com o questionamento filosófico e de, ao mesmo tempo, estimular o desenvolvimento dos instrumentos de pensamento e disposições necessárias e requeridas para o trato competente com este questionamento” (Lorieri, 2023, p. 55).

A educação filosófica refere-se, nesse sentido, a uma compreensão mais geral de educação e de formação, da qual o ensino da filosofia pode estar intimamente ligado, porém, a sua especificidade não necessariamente se aloca nesta. Tampouco se localiza estritamente nos demais saberes aqui discutidos – sejam aqueles do Ensino, da Educação ou da Filosofia da Educação –, o que configura o Ensino de Filosofia como um campo multifacetado e interdisciplinar.

Considerações Finais

Em linhas gerais, podemos concluir que a relação entre Filosofia, Ensino e Educação na construção epistêmica do campo Ensino de Filosofia denota que este se constitui justamente na interface dos saberes destas áreas. Os saberes da Filosofia da Educação e da Filosofia do Ensino são fundamentais para a construção e compreensão de um discurso sobre o ensino da filosofia e de uma educação filosófica, sendo inevitável a aproximação entre eles. No entanto, nem um, nem outro, podem ser considerados expressão máxima da área. Da intersecção e diálogo entre os saberes da Filosofia da Educação e da Filosofia do Ensino, surgem saberes e conhecimentos específicos do Ensino da Filosofia, como é o caso da Didática da Filosofia, da Didática Filosófica, da Pedagogia do Filosofar e da Filosofia do Ensino de Filosofia.

Do mesmo modo que, quando acionamos os saberes da Didática para pensar uma didática específica da filosofia, trazemos à tona problemas e discursos filosóficos inerentes à área. Há, portanto, uma complexa e indissociável relação entre Filosofia, Ensino e Educação na produção desses saberes. À medida que se problematiza a especificidade do Ensino de Filosofia, entende-se a necessidade de uma didática que seja filosófica, e esta, por seu turno, só será filosófica se comportar, em suas teorizações, discussões pautadas pela Filosofia do Ensino de Filosofia. A Filosofia do Ensino de Filosofia, no entanto, está permeada por problemas que aparecem em várias frentes discursivas, como é o caso da Filosofia do Ensino, da Pedagogia do Filosofar, da Filosofia da Educação. Discussões estas que, em última instância, fazem parte dos saberes que compõem o campo específico - ainda que multifacetado e interdisciplinar - que denominamos de *Ensino de Filosofia*.

Referências

AGRATTI, Laura V. A Orientação de Fundamento: uma perspectiva problematizadora para a formação de professores de filosofia. In: KUIAVA, Evaldo A.; SANGALLI, Idalgo J.; CARBONARA, Vanderlei (org.). **Filosofia, Formação Docente e Cidadania**. Ijuí/RS: Editora Unijuí, 2008.

AZANHA, José M. P. **Conceito de experimentação educacional**: uma contribuição à sua análise. 1972. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 1972.

BITTENCOURT, Jane. Mestrados profissionais e desenvolvimento profissional da docência: uma análise do programa ProfHistória. **Revista Brasileira de Pós-Graduação**, v. 18, n. 39, p. 1-21, 2022.

BOAVIDA, João. **Educação Filosófica**: sete ensaios. Coimbra: Imprensa Universitária de Coimbra, 2010.

CARVALHO, José S. Sobre a pertinência de uma filosofia do ensino. **Cadernos de História & Filosofia da Educação**, São Paulo, v. 4, n. 6, p. 213-238, 2001.

CERLETTI, Alejandro. **O ensino de filosofia como problema filosófico**. Tradução de Ingrid M. Xavier. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

CYRINO, Márcia C. C. T.; RIZZATTI, Ivanise M.; RÔÇAS, Giselle. Os desafios da Área de Ensino: “é caminhando que se faz o caminho”. **Bolema**, Rio Claro, SP, v. 37, n. 76, p. i-xvi, ago. 2023.

DANELON, Márcio. Apresentação do dossiê. **Educação e Filosofia**, Uberlândia, v. 22, n. 44, jul./dez, p. 15-22, 2008.

DIAS, Érika; PINTO, Fátima C. F. Educação e Sociedade. **Ensaio: aval. pol. públ. Educ.**, Rio de Janeiro, p. 449-455, 2019.

GALLO, Sílvio. **Metodologia do ensino de filosofia**: uma didática para o ensino médio. Campinas, SP: Papyrus, 2012.

KOHAN, Walter O. O ensino de filosofia frente à educação como formação. *In*: GALLO, Sílvio; CORNELLI, Gabriele; DANELON, Márcio. **Filosofia do ensino de filosofia**. Petrópolis: Vozes, 2003.

_____. Relatório GT ANPOF 2006. *In*: VELASCO, P. D. N. **Filosofar e Ensinar a Filosofar**: registros do GT da ANPOF - 2006-2018. Rio de Janeiro: NEFI Edições, 2020. p. 530-535.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. São Paulo: Editora Cortez, 1994.

LORIERI, Marcos A. **Ensinar filosofia e a filosofar**: necessidade urgente. Rio de Janeiro: NEFI Edições, 2023.

MOREIRA, Marco A.; RIZZATTI, Ivanise M. Pesquisa em Ensino. **Rev. Int. de Pesq. em Didática das Ciências e Matemática**, Itapetininga, v. 1, p. 1-15, 2020.

PASSMORE, John. **Filosofia de la enseñanza**. México: Fondo de Cultura Económica, 1983.

RIBAS, Jéssica Erd. **A construção do discurso do Ensino de Filosofia no Brasil**: uma analítica acerca da constituição epistemológica do campo. 2023. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2023.

RIBEIRO, Renato J. O mestrado profissional na política atual da Capes. **RBPG**, v. 2, n. 4, p. 8-15, jul. 2005.

RODRIGUES, Augusto; GELAMO, Rodrigo P. Ensino de filosofia: notas sobre o campo e sua constituição. **Educação e Filosofia**, Uberlândia, v. 35, n. 74, p. 1-42, mai./ago. 2021.

RUGGIERO, Gustavo. La formación de los profesores de Filosofía y la paradoja del “giro filosófico”. **Educar em Revista**, Curitiba, Brasil, n. 46, p. 99-112, out./dez. 2012.

SAVIANI, Dermeval. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. **Revista Brasileira de Educação**, v. 14, n. 40, p. 143-155, jan./abr. 2009.

SILVA, Priscila A. D.; DEL PINO, José C. O Mestrado Profissional na área de Ensino. **HOLOS**, ano 32, v. 8, p. 318-337, 2016.

TOMAZETTI, Elisete M. **Filosofia da Educação**: um estudo sobre a história da disciplina no Brasil. Ijuí/RS : Editora UNIJUÍ, 2003.

_____. Formação e Arte de viver: o que se ensina quando se ensina Filosofia? *In*: PAGNI, Pedro A.; BUENO, Sinésio F.; GELAMO, Rodrigo P. (orgs.). **Biopolítica, arte de viver e educação**. Marília: Oficina Universitária; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2012. p. 229-247.

_____. A didática da filosofia no território universitário brasileiro. *In*: OLIVEIRA, D. B.; BRITO, M. R. (orgs.). **Ensino de filosofia e seus problemas**. Belém: RFB, 2024. p. 27-46.

VELASCO, Patrícia Del Nero. **Filosofar e Ensinar a Filosofar**: registros do GT da ANPOF - 2006-2018. Rio de Janeiro: NEFI Edições, 2020. (Coleções; 4).

_____. Revisitando minha trajetória de pesquisa junto ao Enfilo: problematizações sobre (não tão) velhas (mas sempre caras) questões. *In*: RODRIGUES, A.; GELAMO, R. P. (orgs.). **Percepções sobre o ensino de filosofia**: registros de um tempo e seus movimentos. Marília: Oficina Universitária; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2021. p. 21-52.

_____. Sobre a virada discursivo-filosófica do ensino de filosofia: o legado argentino e a problemática do campo. **O Que Nos Faz Pensar**, Rio de Janeiro, v. 30, p. 335-362, 2022a.

_____. O estatuto epistemológico do Ensino de Filosofia: uma discussão da área a partir de seus autores e autoras. **Pró-Posições**, Campinas, v. 33, p. 1-26, 2022b.

_____. Mês ANPOF Ensino de Filosofia: por uma cidadania filosófica do campo. **Revista Digital de Ensino de Filosofia - REFiló**, v. 8, 2022c.

O ENSINO DE FILOSOFIA ENTRE A INVENÇÃO, A IMITAÇÃO E A INOVAÇÃO

Ester Maria Dreher Heuser

1. Aula: casa da artistagem do sonhar

Em fevereiro de 2019, Sandra Mara Corazza invocou um conjunto de *professores* para escreverem, com ela, um *Breviário dos sonhos em educação* (Corazza, 2019). Isto porque, há muito, acreditava no que um dia disse o Bardo Shakespeare (2014), pela boca do Mago, e Duque de Milão, Próspero, em *A tempestade*: “nós e os sonhos somos feitos da mesma matéria”⁴⁵. Mas também porque levava a sério a ideia deleuziana de que se não sonharmos seremos vítimas dos sonhos dos outros. Foi mais um convite para embarcar “juntos outra vez. Agora, na Nau dos Sonhos. Nós, os Loucos da Educação, os Imprudentes da Docência, os Desajuizados da Aula” (Corazza, 2019, p. 14).

Um convite aproximado a esse havia sido feito anos antes para compor o que ela chamou de “aulas-sonhos” compostas de transcrições de “fragmentos de material histórico, bagagem acumulada, tradição, sob a forma dramática” capaz de “olhar os abismos que o estado de vigília da formação docente conserva cerrados” (Corazza; Heuser; Aquino, 2018⁴⁶, p. 13). Pensava ela que esse estado de vigília da nossa formação, necessariamente, suspende nossos afetos, desejos, apetites e pulsões, porque na vigília a consciência moral se sobrepõe e precisa manter em segredo tudo o que é de outra ordem.

Prudência, juízo e sanidade, ainda que possam estar presentes em uma aula-sonho, necessariamente dão lugar à invenção com vistas à “liberação de toda vida nos humanos. Não novas aulas como necessidade de mudança didática, mas uma constituição estilística das vidas das aulas” (Corazza; Heuser; Aquino, 2018, p. 14). Há muito, o que importava à Corazza⁴⁷ em educação, nos currículos, em qualquer procedimento didático era expressar e viver a vida no tempo e no espaço mais autoral da docência: a aula – que no *Breviário dos sonhos em educação* passou a ser escrita assim: “Aula”. Para ela, neste espaço-tempo da Aula a tarefa dos professores é “traduzir matérias”, o que implica sempre “um novo trabalho de criação” (Corazza, 2019, p. 20). Ou, dito numa fórmula completamente corazziana: “A Aula é a casa da artistagem do sonhar” (Corazza, 2019, p. 19). É na Aula que a prática docente encontra sua nobreza e vitalidade.

Quem tomou lugar na Nau dos sonhos, tanto num livro quanto noutra, não estava nem está alheio à burocracia, a ementas pré-estabelecidas, a conteúdos determinados por outros, a avaliações externas, à ciência oficial, ao aparelho de Estado com seus sistemas de controle informatizados – coisas feitas, também, de sonhos de alguém, sem dúvidas. Ninguém de nós, nem Corazza, escapou ao “espírito de sistema que nos coloca à prova o

45 *We are such stuff as dreams are made on* (Shakespeare, 2014, p. 168).

46 Embora só tenha sido publicado em 2018, o livro *Aula com... em vias de uma didática da invenção*, havia sido sonhado por Sandra Mara Corazza e Júlio Groppa Aquino no final de 2015 e o convite para os coautores do livro foi feito em janeiro de 2016.

47 Nos anos 90 ela já problematizava a aula e defendia ser este o lugar da invenção, em 1996 publicou o texto “‘Como dar uma boa aula?’ Que pergunta é esta?” (Corazza, 1996, página). Na primeira década do XXI ela seguiu essa problematização em aulas e textos, com a aprovação do Projeto Escrita e a criação da *Coleção Escrita* (Heuser, 2011), Corazza compilou suas elaborações sobre a aula no terceiro Caderno de Notas da coleção, intitulado *Didaticário de criação: aula cheia* (Corazza, 2012).

tempo inteiro, ronda nossas condutas cotidianas, nos cobra resultados, estatísticas, nos diz ‘temos que inovar!’. Inovar velozmente” (Munhoz, 2018, p. 48).

Talvez, nos capítulos escritos nesses dois livros tenhamos tido maior liberdade de ficcionar nossas aulas do que aquela que temos quando estamos na sala de aula. Talvez as vias de uma “didática da invenção” tenham sido abertas com mais ousadia e coragem na escrita das aulas-sonhos, para pensar, sentir e expressar o nosso desejo de aula, do que no que se passa nas aulas-vigília, quando estamos vigilantes, vigiamos e somos vigiados. Talvez não. Talvez essas distinções nem tenham lugar, talvez vigília-sonho sejam indecidíveis, pois, como Corazza perguntou retoricamente: “Em Aula, vivemos o sonho ou o estado de vigília? Mas, quem disse que a vigília seria o oposto do sono? E se ela nada mais fosse do que um sonho anterior ou a mera passagem de um sonho a outro?” (Corazza, 2019, p. 20).

Criação e invenção se mostram inegociáveis para a concepção corazziana de Aula, logo, para o ato de ensinar. Isto reverbera em mim e, provavelmente, nos demais professores que embarcaram na Nau – alguns deles também estão neste livro –, mesmo que agora a presença de Corazza esteja apenas materializada nas suas escrituras e nos ecos de sua voz que nos constituem. Agora ela é componente do Arquivo da Docência. Arquivo do qual cada um seleciona matérias, dependendo das demandas, dos problemas, das necessidades do Curso, da Aula que está a criar e traduz a ‘matéria a ser ensinada’ à sua maneira, fazendo uma montagem, também constituída de maneirismos que não são próprios ao autor da Aula, mas que são internalizados, assumidos como se seus fossem, apropriados. Ora, chegamos, então a um elemento que não é dito, mas que, no caso da invenção de aulas – feitas de heranças, de textos amados, de coisas feitas, humanas demasiado humanas, também de elementos da natureza, do pré-social e pelo social – sempre está ali: trata-se da imitação.

Corazza pouco tratou da imitação. À *la* Roland Barthes (2005), ela pensou o trabalho com as matérias do Arquivo da Docência, especialmente os textos que amamos, como uma “imitação mesclada e difusa” (Corazza; Heuser; Aquino, 2018, p. 17), pois, entre o texto lido e o texto escrito, ou a Aula criada, há um “deslocamento didático” realizado pelo processo de tradução, que produz um duplo, uma espécie de (de)formação que leva à outra coisa concebida e inventada. E – por que não? – que pode levar à inovação. Inovação da ideia de aula, de ensino, da tarefa docente. Inovação como resultado de um processo que passa pela invenção e, necessariamente, pela imitação.

De minha parte, para atender ao chamado das organizadoras deste livro que interpelam seus convidados com as questões “O que compreendemos por ensino no cenário educacional contemporâneo? O que fazemos enquanto ensino?”, quero me demorar na noção de imitação e sugerir que ela é parte indissociável da criação de aulas e do ato de ensinar. Também mostrar como ela está na base da exigência contemporânea, em diferentes âmbitos: a inovação. Porém, a abordagem da noção de imitação a seguir não é aquela que pode ser substituída por “inspiração”⁴⁸, como propôs Barthes (2005), mas a feita por outro

48 Passar do ler ao escrever, no rastro de desejo, só pode ser feito, evidentemente, pela mediação de uma prática de *Imitação*. Entretanto, mal pronunciamos essa palavra, ela deve ser abandonada: pois, do ler ao escrever, produz-se uma imitação tão particular, tão rebelde, tão deformante, que seria preciso inventar outra palavra para significar a relação entre o livro lido (e sedutor) e o livro a ser escrito [...]. É preciso deixar essas imitações literais, e como que imóveis, e abandonar, portanto, a própria palavra, determinando que a *passagem dialética* da leitura amorosa é escrita produtora de obra deve receber outro nome; chamarei essa passagem de *Inspiração* (Barthes, 2005, p. 17).

francês, Gabriel Tarde, que pensou a constituição das sociedades pautada pelas “leis da imitação”, assim como a atualização dessa perspectiva realizada por Maurizio Lazzarato.

2. ‘Temos que inovar! Inovar velozmente’: quais as condições para isso funcionar?

O dever de inovar em alta velocidade vem sendo propagado há muito tempo, sobretudo no meio empresarial. No campo da Educação, em geral, ele veio com o vírus da COVID. Se antes de 2020 ele incidia nos discursos de gestores da Educação e em alguns âmbitos das chamadas ‘pesquisas de ponta’, com a pandemia todos os habitantes do mundo da Educação se viram obrigados a se reinventar, algumas reinvenções parecem ter se convertido em inovação⁴⁹. Estava armada a circunstância perfeita para que o espírito de sistema nos colocasse à prova, rondando nossas condutas, nos cobrando resultados mensuráveis, baseando-se em estatísticas e deliberando se servimos ou somos obsoletos a esses tempos de inovação, sobretudo a tecnológica, a serviço do Mercado da Educação que, com maestria, soube unir o vírus, a Educação a distância e o desenvolvimento exponencial da Inteligência Artificial (Munhoz, 2018; Munhoz; Costa; Lulkin, 2020; Pacheco, 2020).

Assim posto, é fácil cair em maniqueísmos, tender a posicionar gestores ao lado do Mal, como emissores de palavras de ordem que põem a máquina capitalista a funcionar e, do lado do Bem, situar professores que são obrigados a seguir aquelas ordens para manter seus empregos e ser o ‘azeite’ da máquina Mercado, por meio da invenção que será transformada, por empresários, em produtos e processos reproduzíveis, difundidos e vendidos em larga escala, alcançando, assim, a inovação. Ainda que muito dessa lógica possa ser verificada no atual sistema educacional, há outras operações em funcionamento: tanto o capitalismo quanto a produção de conhecimentos e seu ensino, necessariamente, funcionam por redes, operam rizomaticamente e se desenvolvem pela ação da multiplicidade cerebral – este livro mesmo é expressão disso. A partir de uma perspectiva transcendental, aquela que questiona pelas condições de algo, cabe interrogar: o que antecede a inovação, qual a sua condição? Que tipo de invenção estará apta a tornar-se produto e processo a ser reproduzido e difundido?

Há uma personagem na história do pensamento que pode pôr luz sobre essas e outras questões, ampliando nossa compreensão em torno da palavra de ordem inovação que ecoa também nas questões de ensino, em seus diferentes níveis. Trata-se do filósofo da diferença e da repetição, criador da microsociologia Gabriel Tarde (1843-1904). Apesar de ter sido membro presidente da Sociedade de Sociologia de Paris e professor do *Collège de France*, reconhecido como um dos quatro grandes sociólogos franceses do século XX, ao lado de Comte, Le Play e Durkheim, foi relegado ao esquecimento após sua morte, hoje ocupa alguma disciplina marginal em eventuais cursos de Ciências Sociais. Tarde problematizou a Sociedade a partir da análise dos fenômenos microssociais, ocupou-se do lado sociológico

⁴⁹ Aqui o sentido de inovação é usado com cautela, porque nem toda a invenção pode ser considerada inovação, conforme o *Manual de Oslo: diretrizes para coleta, comunicação e uso de dados sobre inovação*: “Uma inovação não é apenas uma nova ideia ou uma invenção. Ela deve ser implementada diretamente ou ser fornecida a terceiros, empresas, indivíduos ou organizações que a utilizem. Os efeitos econômicos e sociais das invenções e ideias dependem da difusão e da adoção das inovações associadas. Além disso, a inovação é uma atividade dinâmica e universal que ocorre em todos os ramos de uma economia, não apenas em um setor da economia. Outros tipos de organizações, assim como indivíduos, frequentemente fazem alterações em produtos ou processos, gerando [novos] produtos ou processos, assim como coletando e difundindo novos conhecimentos que apresentem interesse para a inovação” (2019, p. 47). Neste sentido, portanto, uma invenção que não for difundida e reproduzida não pode ser considerada inovação.

puro dos fatos humanos, abstraindo-o do seu lado biológico, sem, contudo, deixar de reconhecer que são inseparáveis.

Considerando a multiplicidade e a diversidade das relações sociais, tais como “falar e escutar, pedir e ser pedido, comandar e obedecer, produzir e consumir” (Tarde, 1978, p. 8), Tarde conclui que o que cria o laço e o grupo social é uma relação de imitação. Em suas palavras: “Uma sociedade é um grupo de pessoas que apresentam entre elas semelhanças produzidas por imitação ou por contra-imitação”⁵⁰ (1978, p. 9). Entretanto, na origem da imitação está a invenção. Em *As leis da imitação*, no movimento de isolar o lado sociológico do humano, a fim de estudá-lo, Tarde estabelece a relação com o lado biológico, e, com a prudência que o tema requer, indica aos leitores:

reconhecer-se-á, talvez, ao ler este trabalho, que o ser social, na medida em que é social, é imitador por essência, e que a imitação desempenha nas sociedades um papel análogo ao da hereditariedade nos organismos ou na ondulação dos corpos brutos. Se assim é, dever-se-á admitir, por conseguinte, que uma invenção humana, pela qual um novo gênero de imitação é inaugurado (uma nova série aberta, p.ex., a invenção da pólvora de canhão, ou dos moinhos de vento, ou do telégrafo de Morse) está para a ciência social como a formulação duma nova espécie vegetal ou mineral [...] [importante destacar o comentário de Tarde, em nota, acerca das invenções referidas: elas só se realizaram graças a invenções acumuladas, distintas e numerosas, as quais foram necessárias para produzi-las] (1978, p. 32).

Temos aqui, então, índices para responder à questão acerca das condições para o aparecimento de uma inovação: para chegar até ela, são necessárias séries de invenções, algumas das quais são imitadas, ampliadas e irradiadas, outras não, e acabam por ser abortadas. Porém, as invenções atuais não necessariamente terão continuidade nas futuras, pois, em certa medida, diz Tarde (1978, p. 40):

As descobertas, as iniciativas já feitas e propagadas com sucesso determinam vagamente o sentido no qual terão lugar as descobertas e as iniciativas bem-sucedidas do futuro. Depois, as forças sociais que agem com uma importância real [...] de irradiações imitativas emanadas de invenções antigas, ao mesmo tempo mais estendidas e mais intensas porque tiveram o tempo necessário para se desdobrarem e se estabelecerem em hábitos, em costumes, em ‘instintos de raças ditos fisiológicos’.

Como exemplo, Tarde (1978, p. 40) cita a descoberta da América que, para além do gesto exitoso de Cristóvão Colombo dependeu de muitas imitações deste gesto:

[A descoberta da América] foi imitada no sentido em que a primeira viagem da Europa à América, imaginada e executada por Colombo, foi repetida um número sempre crescente de vezes por outros navios com variantes de que cada uma foi uma pequena descoberta, enxertada sobre a do grande Genovês, e teve, por seu turno, imitadores.

Para Tarde, dessa descoberta e de suas imitações decorreu a necessidade europeia de ter colônias, a qual foi criada e satisfeita pela descoberta de Colombo. Portanto, o autor (Tarde, 1978, p. 41) indica que as descobertas, as invenções, são movidas pela curiosidade e pela necessidade de conhecer, é delas que decorrem necessidades políticas e econômicas e não o contrário. O que subjaz nesse exemplo é a compreensão de Tarde de que as invenções

50 Essa definição provoca a questão relativa ao trabalho criador e inventivo de Corazza: teria ela criado um grupo de *professores*, uma pequena sociedade de inventores de aulas que imitam e/ou contra-imitam uns aos outros? As ressonâncias de seus movimentos provocadores e inventivos ecoam ou cessaram com sua partida?

só se efetivam e têm valor graças à cooperação intercerebral, se elas são reproduzidas e propagadas. Portanto, uma invenção que não se difunde, que não é imitada, não tem valor algum. Para não dar sombra a dúvidas, no Prefácio à segunda edição de *As leis da imitação*, Tarde (1978, p. 7) reafirma o sentido estendido que atribui ao termo invenção:

[...] é certo que eu atribuí este nome a todas as iniciativas individuais, não somente sem ter em conta o seu grau de consciência – porque muitas vezes o indivíduo inova no seu íntimo, e, para dizer a verdade o mais imitador dos homens é inovador por qualquer lado – mas ainda sem reparar absolutamente nada na maior ou menor dificuldade e no mérito da inovação.

Em suma: na perspectiva de Tarde as invenções ou as descobertas são “as inovações mais simples, tanto mais que as mais fáceis nem sempre são as menos fecundas, nem as mais difíceis são as menos inúteis” (1978, p. 7). Ou seja, a invenção, a imitação e a inovação são resultantes da cooperação de uma multiplicidade de forças, presentes em ideias ordinárias – o que vale para nosso trabalho docente de invenção e realização de aulas para a constituição de uma noção contemporânea de ensino: a cooperação inventiva, em um trabalho intercerebral docente é condição *sine qua non* para a abertura ao contemporâneo no ensino. As transformações sociais e as rupturas não estão reservadas ao capricho de alguns gênios, nem exclusivamente pelas grandes ideias, mas são resultado da colaboração e cooperação de uma multiplicidade de agentes sociais e de suas ideias geralmente anônimas e raramente gloriosas. Em nota, após apresentar feitos de grandes homens da história, Tarde (1978, p. 107) ressalva: “todos os grandes homens não deveram a sua força a não ser às grandes ideias de que eles foram os executores mais ainda do que seus inventores, e que foram o mais das vezes inventadas por uma série de pequenos homens [e mulheres] desconhecidos”.

Maurizio Lazzarato deu *vita nuova* a Tarde. Em seu livro *Potências da invenção: a psicologia econômica de Gabriel Tarde contra a economia política*, Lazzarato resume a descrição da sociedade feita por ele como “um cérebro coletivo, do qual as sinapses seriam os cérebros individuais” (2002, p. 4). A sociedade é produzida por meio de um trabalho intercerebral no qual atuam desejo, conhecimento, crenças e afetos, cérebros sobre cérebros. Desde essa perspectiva tardiana, a invenção é sempre um encontro e uma colaboração entre uma multiplicidade de fluxos imitativos (ideias, hábitos, comportamentos, percepções, sensações), ainda quando tem lugar em um cérebro individual. A invenção é uma cooperação, uma associação entre fluxos de crenças e de desejos que ela agencia. Daí Lazzarato (2002, p. 148) unir, por um hífen, invenção-associação e defini-la como uma força constitutiva que agencia forças capazes de expressar uma nova potência, uma nova composição, fazendo emergir essas forças que estavam dispersas em formas atualizadas – as aulas-sonhos podem ser exemplos disso. No entanto, uma nova forma só terá sobrevida e existência social se, e somente se, for imitada. Para tanto, é necessário que ela “capture a atenção, que exerça sua força de atração mental sobre outros cérebros, é necessário que mobilize seus desejos e suas crenças por um processo de comunicação social” (Lazzarato, 2002, p. 12).

Em outras palavras, a afirmação, a circulação, a difusão de uma invenção é questão de opinião pública, ela precisa mobilizar desejos e crenças, inclusive para além daqueles que participaram da sua elaboração. Daí não ser excessivo transformar em ritornelo a insistência de Tarde: uma invenção, científica ou de outro tipo, que não seja imitada não existe socialmente. Por sua vez, a imitação na sociedade tem a função da conservação, assim o é para as ideias filosóficas e educacionais também. Aquelas que não são ensinadas,

passadas adiante, repetidas, imitadas, reproduzidas, debatidas, tematizadas, caem em desuso e no esquecimento. No caso dos movimentos de invenções de aulas-sonhos, provocados por Corazza e efetivados pelos *professorhadores*, caso não sejam ressoados, repetidos, imitados eles não passarão de invenções socialmente inexistentes, terão sido um sonho que se sonhou entre muito poucos⁵¹.

3. Entre a imitação-costume e a imitação-moda: o caso do ensino de filosofia

A imitação, no ensino de filosofia em especial, e na educação em geral, torna possível acoplar o que está ‘morto’ (ideias, conceitos, opiniões, gramáticas, formas linguageiras, abordagens específicas presentes nos livros de uma biblioteca) ao que está vivo (a atividade cerebral, a potência em ato da cooperação entre cérebros). Quantos foram os pensadores contemporâneos a Platão e a Aristóteles, a Descartes e a Kant, a Anísio Teixeira e a Paulo Freire que escreveram e ensinaram, por exemplo, mas que não fazem parte de nossos cursos? Do ponto de vista social, eles sequer existem. Quantas são as pensadoras que até então não tinham existência social, mas que estão sendo ‘desenterradas’, ‘ressuscitadas’ mundo afora, ganhando público, compondo eventos, dissertações e teses, pela força de desejos e crenças incitados por mulheres, sobretudo jovens, que hoje se associam e instauram, por repetição e trabalho intercerebral, novos problemas a serem pensados? E o debate sobre Filosofia e raça que há pouco tempo era considerado uma excentricidade de Kant, Hegel e outros – em textos que, apesar de envergonhar quem tem vergonha da presença do racismo na filosofia, eram minimizados, até “perdoados” em nome de serem filhos do tempo, até que chega Fernando Sá Moreira (2022), jovem filósofo negro, tradutor de filósofos africanos e questiona: não será o tempo filho desses filósofos? –, mas que agora ganha força e público. Assim como a perspectiva decolonial que vem irradiando em todas as áreas das ciências humanas e sociais.

Alguns, apegados ao cânone, podem torcer o nariz. Desfazer, dizer que isso não é filosofia, ou diminuir a importância dessas novidades afirmando que não passam de ondas, de modismo passageiro. Para tal posição, pode-se apelar, uma vez mais, para Gabriel Tarde, com a noção de imitação-moda: ao analisar a modernidade e defini-la como a sociedade do conhecimento, ele mostra que seu nascimento coincide com a ruptura das formas de controle e de regulação das leis aristocráticas que determinavam o que deveria ser imitado, copiado – ideia semeada já por Platão com sua teoria das Ideias. Na modernidade, a liberdade se expressa pondo fim à inclinação natural do humano de tudo copiar. Desde a compreensão de Tarde, Lazzarato sugere que a modernidade se confunde com o período democrático em que, em termos de imitação, a distância entre as classes sociais diminui até o ponto de tornar-se compatível a imitação entre os do alto e os de baixo, os pobres e os ricos (Lazzarato, 2002, p. 153).

Se na ordem aristocrática a imitação operava pela “imitação-costume”, que impõe costumes e rotinas orientados pela tradição que deve ser respeitada, segundo a hierarquia e a disciplina dos modelos e de ordens estabelecidas no passado, em relação aos quais só cabia a atitude de resignação, na ordem democrática, por sua vez, a imitação opera pela “imitação-moda”, a qual implica no hábito de tomar o exemplo que está ao redor de si, no presente, e imitá-lo, ao invés do exemplo que está atrás de si, no passado. Com a ordem

⁵¹ Refiro-me a Corazza e aos *professorhadores* por uma questão de amor intelectual, por serem minhas principais referências no que respeita à aula como espaço de invenção, os eventuais leitores podem ter outros casos como referências.

democrática, os desejos e as crenças são reorientados, os sentimentos humanos voltam-se mais para o futuro do que em direção ao passado⁵² (Lazzarato, 2002).

Lazzarato (2002) demarca que Tarde não ignora a força do costume, admite que o elemento tradicional e costumeiro prepondera na vida social, assim como constata que pode acontecer de uma moda se estabilizar e transformar-se em costume, no entanto, as diferenças sempre ressurgem, novas maneiras de crer, de desejar, de ensinar não podem ser contidas. Nas condições democráticas, da imitação-moda, a relação entre invenção e imitação se acumulam, proliferam-se invenções, novos agenciamentos, outras possibilidades de arranjos de ideias no interior de uma sociedade, no nosso caso, a sociedade de educadores. Socializar, compartilhar invenções, imitando-as e variando-as traz transtornos às condições de produção e de reprodução da autoridade da tradição, do hábito e do costume, mas também, na medida em que os exemplos se multiplicam e se diversificam em torno do indivíduo, a intensidade de cada um em particular é abrandada. Contudo, do ponto de vista das opções do indivíduo, a escolha pelo que e quem imitar, entre tantas possibilidades, tende a tornar-se, ao mesmo tempo, mais pessoal e racional. Diz Tarde (1978, p. 109):

Nós estamos tão sujeitos como os nossos antepassados aos exemplos ambientais, mas apropriamo-los melhor pela escolha mais lógica e individual que deles fazemos, mais adaptada aos nossos fins e à nossa natureza particular [...]. É notavelmente poderosa e curiosa de estudar no indivíduo que passa bruscamente de um meio pobre em exemplos para um meio relativamente rico em sugestões de toda a espécie.

Considerando a noção não pejorativa de imitação-moda, no sentido de ser passageira, mas positiva, como aquela sensível ao que se passa ao redor, no presente em que se vive, e que toma como referência os exemplos atuais, mesmo que não façam diretamente parte dos hábitos da sociedade a que se pertence, nos voltemos, agora, a título de exemplo, para o que se passa no estado da arte da filosofia no Brasil. É consenso na sociedade filosófica brasileira que o que se estuda, ensina, aprende e pesquisa refere-se, quase que totalmente, ao Norte-Global, sobretudo ao pensamento proveniente da Europa⁵³. Nossos referenciais teóricos, seja na graduação ou na pós-graduação estão inscritos em tradições eurocentradas. É lugar corrente entre nós que sem referências à História da Filosofia herdada do Norte não há filosofia, praticamente nem sabemos o que fazer sem elas. São raras as pesquisas em filosofia financiadas que estão fora do eixo anglo-europeu, no entanto, os novos candidatos a ingressarem na sociedade de filósofos vêm apresentando demandas diversas deste costume, sobretudo após a interiorização da universidade pública brasileira associada às

52 Lazzarato (2002, p. 159-160) traduz a atual preponderância da imitação-moda sobre a imitação-costume da seguinte maneira: "O hábito de acreditar na palavra dos sacerdotes ou dos avós' sucede o hábito de repetir o que os contemporâneos dizem. Da 'imposição autoritária' passamos à 'imposição persuasiva', cuja diferença não está fundada sobre o 'caráter livre ou não de aceitação'. A 'obediência passiva às ordens, aos costumes, às influências ancestrais, não é deslocada, mas neutralizada, em parte, pela submissão aos impulsos, aos conselhos, às sugestões dos contemporâneos'". (*Al hábito de creer en la palabra de "los sacerdotes y los abuelos" sucede el hábito de repetir lo que dicen los contemporáneos. De la "imposición autoritaria" pasamos a la "imposición persuasiva" en la cual la diferencia no está fundada sobre el "carácter libre o no de la aceptación". La "obediencia pasiva a las ordenes, a las costumbres, a las influencias ancestrales, no es reemplazada sino neutralizada, en parte, por la sumisión a los impulsos, a los consejos, a las sugerencias de los contemporáneos"*).

53 Um debate crítico sobre as pesquisas em Filosofia consideradas excelentes, as financiáveis, vem sendo feito no site da Associação Nacional de Pós-graduação em Filosofia, desde 2023. O artigo "Alguns dados para pensar currículo e excelência na área de filosofia: por uma filosofia pluriversal", assinado pela atual diretoria da ANPOF, apresenta e discute o que pode ser considerado o estado da arte da pesquisa financiada na área: <https://anpof.org.br/forum/curriculo-e-excelencia-na-area-de-filosofia/alguns-dados-para-pensar-curriculo-e-excelencia-na-area-de-filosofia-por-uma-filosofia-pluriversal>. Acesso em: 30 abr. 2024.

políticas afirmativas que puseram novos corpos nas salas de aulas universitárias, assim como engrossaram e rejuvenesceram movimentos feministas, antirracistas e antifascistas.

A começar pela pergunta que eu mesma, enquanto estudava filosofia, nunca fiz: por que não estudamos filósofas? E então prosseguir com questionamentos do tipo: por que são todos homens, brancos, com nomes gringos? Pode-se filosofar em língua portuguesa, ou Caetano Veloso terá razão, é melhor criar uma canção? E entre os indígenas, haverá pensamento filosófico? Teria a diáspora africana criado um pensamento próprio no Brasil? Perguntas como essas pululam de corpos e mentes inquietas que não mais se satisfazem com a imitação-costume e, associados a docentes-pesquisadores que se deixam tocar por tais inquietudes, muitos ou quase todos implicados com as questões do ensino de filosofia, vão inventando dutos por onde fazem fluir novos agenciamentos e conexões entre filosofia e... raça e gênero e pensamento afro-brasileiro e pensamento ameríndio e pensamento de(s)/pós-colonial, entre outros que possam reverberar nas aulas, nos planos de ensino, nos cursos, na educação⁵⁴.

4. Aula como caixa de ressonância

A modo de conclusão, eis que se poderia afirmar, de um lado, no que tange a uma relação aberta e plural com a filosofia e com sua história, que o que fazemos ao ensinarmos no cenário educacional contemporâneo está bastante orientado pela noção de imitação-moda, a qual imita segundo leis indeterminadas e abertas da invenção, elemento próprio às democracias contemporâneas que afirmam e acolhem a diferença, assim como permitem a todos, inclusive aos professores que criam suas aulas, escolher de acordo com os seus gostos, com aquilo que lhe convém, com vistas a constituir um 'tipo humano múltiplo'. De outro lado, poderia se inferir que quem está convicto que o ensino de filosofia deve estar orientado exclusivamente pelo ensino do que a sociedade filosófica tradicional – presidida pelos pesquisadores que têm suas investigações financiadas e classificadas como excelentes – estabeleceu como cânone se orienta pela imitação-costume, pois imita poucos e raros homens geniais, segue uma determinada maneira de ler e escrever filosofia e visa a constituir 'O tipo filósofo'. Porém, desde o início deste texto, não estamos na esfera do fácil maniqueísmo. Como ressalva Lazzarato (2002), ocorre que o que caracteriza o regime da imitação-moda é a assimilação dos homens e das mulheres, a qual favorece, ao mesmo tempo e de maneira contraditória, seu nivelamento e sua singularização, sua submissão e sua livre subjetivação. Ou seja, nas sociedades democráticas, onde “a imitação-moda é primeira, a imitação é a condição de possibilidade não só do homem em uma dimensão, senão também do homem múltiplo, do qual Platão temia o advento” (Lazzarato, 2002, p. 162)⁵⁵.

Avalio, contudo, que as escolhas pelos ecos que ressoarão nas aulas podem ser determinantes para a constituição de um certo tipo humano, homogêneo ou múltiplo,

⁵⁴ Compreendo que isso que se passa atualmente nos cursos de Filosofia, mas não só, tanto na pesquisa quanto no ensino, tem relação com a imitação-moda também no que se refere à necessária imbricação entre invenção e imitação. Ao invés dessa imbricação alcançar a estabilidade e transformar-se em costume, ela se acumula e sem cessar produz novas invenções que ecoarão e se transformarão em ainda outras e outras invenções – este pode ser um dos sentidos atribuíveis para a ideia contida no título da coletânea *Aula com... em vias de uma didática da invenção* (Heuser; Aquino; Corazza, 2018). Não é que os autores não tenham inventado aulas com seus autores amados, mas que elas dão abertura para novas invenções por vir.

⁵⁵ *En las sociedades donde prima la imitación-moda, la imitación es la condición de posibilidad no sólo del hombre en una dimensión, sino también del hombre múltiple del cual Platón temía el advenimiento* (Lazzarato, 2002, p. 162).

submisso ou livre. A variação e a pluralidade de ecos ou a sua escassez são determinantes para a constituição de um tipo ou outro. Ou, um misto de ambos, talvez? No nosso caso de professores que primamos pelo elemento inventivo da Aula, tudo depende das escolhas dos aliados que trazemos a ela, autores, casos e exemplos, assim como depende das maneiras com que nos apropriamos deles, ou, para falar barthesianamente, como eles nos inspirarão, o que propiciará mais ou menos originalidade e singularidade daquela Aula. Entretanto, nosso trabalho é intercerebral, ora entre o cérebro do autor daquela Aula e o dos autores que ele escolhe para compô-la, ora entre os cérebros dos estudantes, que fazem a Aula conosco, ora com nossos pares, demais professores-pesquisadores e, mais amplamente, com a imensa rede entre cérebros que a Internet possibilita. É com este infundável rizoma cerebral que podemos cooperar horizontalmente e socializar as invenções e as imitações. Condições para que eventuais inovações aconteçam e outras invenções devenham. “Da sala de aula à Internet, assim se poderia descrever a evolução da sociabilidade e a evolução do espaço público” (Lazzarato, 2002, p. 163).

As novas condições intercerebrais que produzem um tipo de sociedade inimaginável antes do advento da Internet precisam ser consideradas no cenário educacional contemporâneo. A força da invenção e da imitação está potencializada, nossas aulas são câmaras de ecos, conchas acústicas do que cada professor-pesquisador seleciona, de acordo com o que convém à frequência do seu criador, para compor a sua Aula (Corazza, 2018). Ainda que se possa alegar que este novo tipo de sociedade é a de controle ininterrupto do qual a escola não escapa, com suas avaliações continuadas guiadas por currículos nacionais, planos de ensino e aulas prontas, feitas por IA, formações permanentes, acompanhamento e vigilância total, via sistemas informatizados e integrados, segundo a lógica da empresa, em todos os níveis de escolaridade (Deleuze, 1992), nenhum professor está impedido de selecionar, para a sua Aula, aquilo que lhe afeta e faz pensar. Ou sonhamos e realizamos nossas aulas, ou ‘daremos’ as aulas sonhadas por outros.

Referências

BARTHES, Roland. **A preparação do romance II**: a obra como vontade. Tradução de Leyla Perrone-Moisés. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

CORAZZA, Sandra M. (org.). **Breviário dos sonhos em educação**. São Leopoldo: Oikos, 2019.

CORAZZA, Sandra M. ‘Como dar uma boa aula?’ Que pergunta é esta? *In*: MORAES, V. R. P. (org.). **Melhoria do ensino e capacitação docente**: programa de aperfeiçoamento pedagógico. Porto Alegre: Ed. Universidade/UFRGS, 1996. p. 57-63.

CORAZZA, Sandra M. **Didaticário de criação**: aula cheia. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2012.

CORAZZA, Sandra M. *Posfácio*: As Aulas, a Auleira e a Poesia: caixa de ressonância ou câmara de ecos. *In*: HEUSER, Ester M. D.; AQUINO, Julio G.; CORAZZA, Sandra M. **Aula com... em vias de uma didática da invenção**. Cascavel: Edunioeste, 2018. p. 237-247.

CORAZZA, Sandra M.; HEUSER, Ester M. D.; AQUINO, Julio G. Apresentação: invenção de aula em vias dramáticas. *In*: HEUSER, Ester Maria Dreher; AQUINO, Julio Groppa; CORAZZA, Sandra Mara. **Aula com... em vias de uma didática da invenção**. Cascavel: Edunioeste, 2018. p. 13-19.

DELEUZE, Gilles. **Conversações**. Tradução de Peter Pál Pelbart. Rio de Janeiro: Ed. 34, 1992.

DIRETORIA ANPOF 2023-2024. Alguns dados para pensar currículo e excelência na área de filosofia: por uma filosofia pluriversal. **Site ANPOF**, 16 nov. 2023. Disponível em: <https://anpof.org.br/forum/curriculo-e-excelencia-na-area-de-filosofia/alguns-dados-para-pensar-curriculo-e-excelencia-na-area-de-filosofia-por-uma-filosofia-pluriversal>. Acesso em: 30 abr. 2024.

MUNHOZ, Angélica V. Uma aula com Samuel Becket: é preciso continuar. *In*: HEUSER, Ester M. D.; AQUINO, Julio G.; CORAZZA, Sandra M. **Aula com... em vias de uma didática da invenção**. Cascavel: Edunioeste, 2018. p. 41-49.

HEUSER, Ester (org.) **Caderno de Notas 1: projeto, notas & ressonâncias**. Cuiabá: EdUFMT, 2011.

LAZZARATO, Maurizio. **Puissances de l'invention**. La psychologie économique de Gabriel Tarde contre l'économie politique. Traducción al español de Ernesto Hernández B. París: Les empêcheurs de penser en rond/Le seuil, 2002.

MOREIRA, Fernando Sá. Filho Feio não tem pai: notas para uma história da filosofia do racismo. *In*: ANPOF. **Coluna ANPOF**, 15 set. 2022. Disponível em: <https://anpof.org/comunicacoes/coluna-anpof/filho-feio-nao-tem-pai-notas-para-uma-historia-da-filosofia-do-racismo>. Acesso em: 28 abr. 2024.

MUNHOZ, Angélica V. A crise é corporal. *In*: MUNHOZ, Angélica V.; COSTA, Cristiano B.; LULKIN, Sérgio A. (orgs.). **Porque esperamos [notas sobre a docência, a obsolescência e o vírus]**. Porto Alegre: UFRGS/Zona de Investigações Poéticas, 2020. p. 11-12. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/handle/10183/210654>.

MUNHOZ, Angélica V.; COSTA, Cristiano B.; LULKIN, Sérgio A. (orgs.). **Porque esperamos [notas sobre a docência, a obsolescência e o vírus]**. Porto Alegre: UFRGS/Zona de Investigações Poéticas, 2020. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/handle/10183/210654>. Acesso em: 30 abr. 2024.

OCDE/Eurostat. **Manuel d'Oslo 2018: Lignes directrices pour le recueil, la communication et l'utilisation des données sur l'innovation**. 4^a ed. Paris: Éditions OCDE, 2019. Disponível em: <https://doi.org/10.1787/c76f1c7b-fr>. Acesso em: 24 abr. 2024.

PACHECO, Eduardo G. O vírus é um saco! *In*: MUNHOZ, Angélica V.; COSTA, Cristiano B.; LULKIN, Sergio A. (orgs.). **Porque esperamos [notas sobre a docência, a obsolescência e o vírus]**. Porto Alegre: UFRGS/Zona de Investigações Poéticas, 2020. p. 68-70. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/handle/10183/210654>. Acesso em: 30 abr. 2024.

SHAKESPEARE, William. **A tempestade**. Tradução de Rafael Raffaelli. Florianópolis: UFSC, 2014.

TARDE, Gabriel. **As Leis da Imitação**. Tradução de Carlos Fernandes Maia e Manuela Maia. Porto: Rés, 1978.

BREVE APRESENTAÇÃO DOS AUTORES

Angélica Vier Munhoz

Doutora em Educação. Bolsista de Produtividade em Pesquisa 2 do CNPq. Professora do PPGEnsino da Universidade do Vale do Taquari – Univates. Líder do Grupo de Pesquisa Currículo, Espaço, Movimento (CEM/CNPq/Univates). Integrante da Rede de Pesquisa Escrituras: filosofia-educação da diferença. E-mail: angelicamunhoz@univates.br

Claudia Inês Horn

Doutora em Educação. Docente nos Cursos de Licenciatura, Coordenadora dos Cursos de Pedagogia, Letras e Ciências Biológicas EAD e docente nos Programas de Pós-Graduação em Ensino (PPGEnsino) e em Ensino de Ciências Exatas (PPGECE) na Universidade do Vale do Taquari - Univates, Lajeado/RS. E-mail: cihorn@univates.br

Claudia de Medeiros Lima

Doutoranda e Mestra em Educação (UFS). Professora do Instituto Federal da Bahia. Aracaju, SE, Brasil. E-mail: clamed.lima@gmail.com

Claudia Madruga Cunha

Professora do Departamento de Artes, do Setor de Artes, Comunicação e Design, Curso Bacharelado em Produção Cultural e do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Paraná (UFPR); coordena o grupo Rizoma: Laboratório de Pesquisa em Filosofia da Diferença e Arte e Educação. E-mail: cmadrugacunha@gmail.com

Cristiano Bedin da Costa

Professor no Departamento de Ensino e Currículo e no Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. E-mail: cristianobedindacosta@gmail.com

Dinamara Garcia Feldens

Pós-doutora em Filosofia da Educação pela Universidade Complutense de Madrid. Professora e Pesquisadora do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Sergipe. Aracaju, SE, Brasil. E-mail: dinag.feldens@gmail.com

Elisandro Rodrigues

Pedagogo e Doutor em Educação. Professor e Pesquisador no Grupo Hospitalar Conceição e no Programa de Pós-Graduação em Educação da UFRGS. Vice Líder do Grupo de Pesquisa Narrativas em Saúde. Integrante do Núcleo de Pesquisa em Psicanálise, Educação e Cultura - NUPPEC, Eixo 2 - Psicanálise, Educação e Cultura. Ao longo dos últimos anos vem se dedicando a pesquisar sobre a montagem da escrita e da leitura. E-mail: elisandromosaico@gmail.com

Elisete Medianeira Tomazetti

Professora da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM). Lidera o FILJEM – Grupo de Pesquisa Filosofia, Cultura e Educação (CNPq/UFSM). Atua no PPGE/UFSM e é membro do GT da ANPOF Filosofar e Ensinar a Filosofar. E-mail: elisete.tomazetti@ufsm.br

Ester Maria Dreher Heuser

Professora associada da Universidade Estadual do Oeste do Paraná (Unioeste), Centro de Ciências Humanas e Sociais, Curso de Filosofia (Licenciatura e Pós-graduação, Linha de Pesquisa Ética e Filosofia Política). Graduada em Filosofia e Mestre em Educação nas Ciências, área Filosofia (UNIJUÍ); Doutora em Educação (UFRGS). Participa da Rede de Pesquisa “Escrileituras: filosofia-educação da diferença”. E-mail: esterheu@hotmail.com

Fabiane Olegário

Mestre e Doutora em Educação. Docente dos cursos de licenciatura e do Programa de Pós-graduação em Ensino da Universidade do Vale do Taquari - Univates. Integrante do Grupo de Pesquisa Currículo, Espaço, Movimento (CEM/CNPq/Univates). E-mail: fabiole@univates.br

Ferran Lega LLadós

Doctor en Bellas Artes y artista sonoro. Profesor Lector en el grado de diseño digital y tecnologías creativas de la Universidad de Lleida forma parte del grupo SGI GRIHO (grupo de investigación en interacción persona-ordenador), e investiga las relaciones entre arte, tecnología y relaciones multiespecies. Sus obras han estado expuestas en centros de arte de referencia nacionales e internacionales como el CCCB, Fundación Tàpies, La Capella, La Panera, Museo Morera, IN-Sonora, Sonar, ISEA, CMMAS México, Arts Santa Mònica, MEM Bilbao, entre otros. E-mail: ferran.lega@udl.cat

Gloria Jové Monclús

Maestra, pedagoga y doctora en Ciencias de la Educación. Profesora en la Universidad de Lleida (España) en formación de profesores. Dirijo el grupo de innovación y docencia “Espai híbrid” en el cual exploramos las posibilidades entre arte, educación y formación docente en la Universidad, aprendiendo a través de las artes, del patrimonio y del territorio. E-mail: gloria.jove@udl.cat

Ieda Maria Giongo

Professora titular da Universidade do Vale do Taquari - Univates, de Lajeado, RS. Coordena o Grupo de Pesquisa Práticas, Ensino e Currículos (CNPq/Univates). Também atua, como docente permanente, nos Programa de Pós-Graduação (Mestrado e Doutorado Profissional) em Ensino de Ciências Exatas e Programa de Pós-graduação (Mestrado e Doutorado Acadêmico) em Ensino da Instituição. É Pesquisadora CNPq, Nível 1D. E-mail: igiongo@univates.br

Inauã Ribeiro Weirich

Pesquisadora junto ao Grupo de Pesquisa Currículo, Espaço, Movimento (CEM/CNPq/Univates). É graduada em História – Licenciatura (2016) pela Universidade do Vale do Taquari – Univates e Doutora (2024) e Mestra (2019) em Ensino (com Bolsa Integral PROSUC/CAPES) pelo Programa de Pós-Graduação em Ensino (PPGEnsino) da Universidade do Vale do Taquari – Univates. E-mail: inauarw@gmail.com

Jéssica Erd Ribas

Doutora em Educação pela Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), membro do Grupo de Pesquisa Filosofia, Cultura e Educação (CNPq/UFSM) e integrante do GT da ANPOF Filosofar e Ensinar a Filosofar. E-mail: jessica.erd@acad.ufsm.br

Liliany Repnoski Franco

Doutora em Educação (2023) e Mestre em Educação pela UFPR (2015). Especialista em Educação Especial (1999) IBEPEX e em Educação Especial Inclusiva FACEL (2013); graduada em Pedagogia pela PUC/PR (1998). Pedagoga, Avaliadora e Professora de Atendimento Educacional Especializado na Área Visual, no Centro Municipal de Atendimento Especializado/CMAE, Iva de Abreu Costa Silva, Curitiba. E-mail: lilianerfranco@gmail.com

Maria Isabel Bersch

Doutora em Educação. Docente nos Cursos de Licenciatura e Coordenadora Pedagógica dos cursos EAD na Universidade do Vale do Taquari - Univates, Lajeado/RS. E-mail: bete@univates.br

Marli Teresinha Quartieri

Professora titular da Universidade do Vale do Taquari - Univates, atuando nos cursos de graduação e de pós-graduação (Programa em Ensino de Ciências Exatas - PPGECE e no Programa em Ensino - PPGEnsino). Bolsista de Produtividade em Pesquisa 2 do CNPq. E-mail: mtquartieri@univates.br

Morgana Domênica Hattge

Doutora em Educação. Professora no PPGEnsino na Universidade do Vale do Taquari – Univates. Pedagoga. Mestre em Educação. Especialista em Gestão Educacional. Coordenadora do GT1 – Ensino e diferenças, do Grupo de Estudos Currículo, Espaço, Movimento (CEM/CNPq). E-mail: mdhattge@univates.br

Nathália Raquel Adiers

Estudante da Universidade do Vale do Taquari - Univates e Bolsista de Iniciação Científica. E-mail: nathalia.adiers@universo.univates.br

Nelilsa Rabelo de Oliveira

Formada em Letras, Mestranda em Ensino no Programa de Pós-graduação em Ensino (PPGEnsino) da Universidade do Vale do Taquari - Univates. Integrante do Grupo de Pesquisa Currículo, Espaço, Movimento (CEM/CNPq/Univates). E-mail: nelilsa.oliveira@universo.univates.br

Patrícia Del Nero Velasco

Professora da Universidade Federal do ABC. Lidera o LaPEFil – Laboratório de Pesquisa e Ensino de Filosofia (CNPq/UFABC) e integra o GT da ANPOF Filosofar e Ensinar a Filosofar. E-mail: patricia.velasco@ufabc.edu.br

Roser Miarnau Pomés

Licenciada en Historia del Arte por la Universidad de Lleida (2000), Licenciada en Historia por la Universidad de Lleida (2002). Posgrado en Gestión Cultural por la Universidad de Lleida y el Ayuntamiento de Lleida. (2002). Máster Oficial en Patrimonio Cultural y desarrollo local por la Universidad de Lleida (2009). Técnico de conservación de patrimonio y jefe de proyectos pedagógicos al Museo Taladrado de Tàrrega desde 2006 y profesora asociada a la Facultad de Magisterio de la Universidad de Lleida desde 2022. E-mail: roser.miarnau@udl.cat

Sandra Maria Krindges

Doutoranda em Ensino. Bolsista Integral Prosuc/Capes no Programa de Pós-Graduação na Universidade do Vale do Taquari - Univates - RS. Psicóloga clínica. Mestre em Filosofia. Especialização em Gestão de Pessoas e Psicanálise. Integrante do GT1 – Ensino e Diferenças no Grupo de Pesquisa CEM - Currículo, Espaço, Movimento (CEM/CNPq). E-mail: sandra.krindges@universo.univates.br

Silas Borges Monteiro

Professor titular aposentado da UFMT. Doutor em Educação pela USP, é líder do grupo de pesquisa Estudos de Filosofia e Formação (UFMT). É pesquisador da Rede Escrituras da Diferença em Filosofia-Educação e do Grupo de Estudos e Pesquisas sobre a Formação do Educador (GEPEFE-FEUSP). E-mail: silasbmonteiro@gmail.com

Suzana Feldens Schwertner

Doutora em Educação. Professora no PPGEnsino na Universidade do Vale do Taquari – Univates. Psicóloga. Mestre em Educação. Coordenadora do GT1 – Ensino e diferenças, do Grupo de Estudos Currículo, Espaço, Movimento (CEM/CNPq). Coordenadora do Grupo de Pesquisa Juventudes, Imagem e Educação (JIME/CNPq). Psicóloga. Mestre em Educação. E-mail: suzifs@univates.br

Tiago Almeida

Licenciado, mestre e doutor em Psicologia Educacional, Tiago Almeida é Professor Coordenador na Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Lisboa onde coordena o domínio científico de Psicologia da Educação. Faz parte da equipe de coordenação do curso de Mestrado em Educação Especial e dos Cursos de Pós-Graduação em Pedagogia Inclusiva e Educação em Creche. É pesquisador integrado do Centro de Investigação em Educação do Instituto Universitário de Ciências Psicológicas Sociais e da Vida, assim como do GEFHIPE (Grupo de Estudos de Filosofia e História das Ideias Pedagógicas) da Faculdade de Educação da USP e membro colaborador do CI&DEI.

Sala
de
Leitura



UNIVATES

R. Avelino Talini, 171 | Bairro Universitário | Lajeado | RS | Brasil
CEP 95914.014 | Cx. Postal 155 | Fone: (51) 3714.7000
www.univates.br | 0800 7 07 08 09

7 2 4 9
1 1
5 7 5
7 8 2 4