

CENTRO UNIVERSITÁRIO UNIVATES

CURSO DE PEDAGOGIA

TEMPOS DA EDUCAÇÃO: UM PRESENTE POSSÍVEL

Joice Franciele Heissler

Lajeado, novembro de 2014

Joice Franciele Heissler

TEMPOS DA EDUCAÇÃO: UM PRESENTE POSSÍVEL

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado na disciplina de Trabalho de Conclusão de Curso II, do Centro Universitário Univates, como parte da exigência para a obtenção do título de Licenciatura em Pedagogia.

Orientadora: Prof. Dra. Angélica Munhoz

Lajeado, novembro de 2014

DEDICATÓRIA

Dedico este trabalho intenso especialmente à minha família, por todo o apoio prestado e o incentivo ao estudo desde os meus primeiros anos de idade, e às minhas amigas e colegas que, durante os sete anos de universidade, estiveram presentes nesta caminhada.

AGRADECIMENTOS

Agradeço à minha família pelo amor incondicional que move a minha vida pessoal e profissional.

Agradeço à minha orientadora, Angélica Vier Munhoz, que durante um ano esteve presente nos estudos do meu TCC, me apoiando e orientando, fazendo com que meu pensamento e minha escrita fossem se desenvolvendo de maneira harmoniosa e potente.

Agradeço pelo apoio das minhas colegas e amigas, que sempre estiveram presentes na minha vida acadêmica. As conversas, as risadas e o carinho foram importantes para que os estudos fossem agradáveis.

E agradeço aos meus entrevistados, que moveram o meu trabalho para uma escrita questionadora. Sem eles, a pesquisa não faria sentido.

“Sopros de conhecimento. O pesquisador esculpe o sopro do tempo no mundo, e o torna corpo. As emergências que pedem por atualização. Sopros do corpo. Sopros de memória imemorial capturada por nosso fôlego sôfrego de ares novos, por entrada nas forças compostas pelo pó molecular, ainda informe, que clamam por registro” (FONSECA; GOMES, 2012, p. 215).

RESUMO

Discursos sobre verdade, currículo, estrutura escolar e formação de professores são algumas das questões problematizadas ao longo dos tempos da educação que instigam a questionar, procurar, conhecer e pesquisar através deste trabalho de conclusão de curso. Os principais objetivos são: problematizar a história linear da educação a partir de conceitos tomados como verdades e pensar um “presente possível” para a educação através da criação de novos movimentos. Busca-se, portanto, problematizar os tempos da educação, na busca de suas descontinuidades, a partir dos referenciais teóricos de Corazza (2005). Um dos desafios dessa escrita consiste na procura em um dicionário online, através do *site* mais conhecido de busca - Google - sinônimos da palavra educação e a partir de tais palavras realizar uma análise dos caminhos que a educação percorreu e está percorrendo para tentar entender, estranhar, indagar o porquê esses sinônimos foram relacionados. Assim como realizar a análise empírica das entrevistas, realizadas com sujeitos de cinco a dezessete anos de idade, o que possibilitou a escrita de um presente possível em um “quarto tempo da educação”. Para a realização desse trabalho, buscou-se uma aproximação com a genealogia de Michel Foucault.

Palavras-chave: Tempos da Educação, Genealogia, Investigação

SUMÁRIO

| | |
|--|-----------|
| 1 AFETAÇÕES... | 7 |
| 2 OS CAMINHOS DE UMA ANTI-HISTÓRIA | 10 |
| 3 UM PRESENTE A DISCUTIR E QUESTIONAR | 20 |
| 4 UM PRESENTE POSSÍVEL EM UM QUARTO TEMPO DA EDUCAÇÃO | 24 |
| 5 NOVOS RECOMEÇOS | 35 |
| REFERÊNCIAS | 37 |

1 AFETAÇÕES...

“Afetar denuncia que algo está acontecendo e que nosso saber é mínimo nesse acontecer. Sinaliza a força de expansão da vida e da atividade que podemos viver. A tensão se instala. O que se passa?” (LAZZAROTTO; CARVALHO, 2012, p. 26).

Deixar-me afetar foi uma das muitas aprendizagens para que eu pudesse seguir com a escolha de ser professora. Ser afetada nos estudos, nas reflexões, no trabalho e permitir-me desfrutar dessa escolha intensamente. Os discursos sobre a superficialidade dessa profissão também me afetavam, porém, de uma maneira a reverter esse pensamento. Qual é a motivação que um aluno de Pedagogia, por exemplo, reserva para tornar-se um profissional e não apenas alguém que terá um diploma e conseguirá exercer uma função? Porque gosta de crianças? Porque esse sempre foi seu sonho? Será suficiente sonhar e gostar?

A Pedagogia é um mistério, um enigma, uma pergunta. Não é difícil justificar tal afirmação: não há razões para ser pedagogo. Só há motivos, desculpas ou necessidades. É verdade que também não há razões e que só há motivos, desculpas ou necessidades para não ser pedagogo. Mas isso justamente também faz parte do enigma (KOHAN, 2009, p. 151).

Minha escolha fez com que eu refletisse muitas vezes sobre o que realmente queria, e minha motivação foi sendo intensificada a cada disciplina, a cada experiência no curso, no meu trabalho, numa escuta, numa observação, em um

olhar dos meus alunos, nos estágios, em um artigo, em uma palestra, uma fala de uma professora, um questionamento, um pensamento compartilhado com colegas, um livro... A motivação maior sempre foi pensar além de uma sala de aula, uma escola, crianças, classes, quadro negro e tantos outros dispositivos que já estão inseridos nesse campo.

Acredito que a escolha de uma profissão requer ousadia e determinação, e estar numa sala de aula todos os dias, diante de alunos que atualmente estão cada vez mais informados por meio da tecnologia, passa a ser um desafio constante que requer mais do que o simples fato de ensinar conteúdos, gostar de crianças ou mesmo realizar um sonho. Esse olhar “além” transpassa a sala de aula e coloca-me a indagar sobre as transformações da educação e a refletir sobre um possível presente. Concordo com Corazza e Aquino (2011) no que se refere ao amor à educação: “Dizer que ele é o motor ou o lubrificante da Educação demonstra alma poética, abnegação e conhecimento de mecânica” (p. 22).

A escola foi uma invenção da Modernidade, e até hoje a herança desse tempo está impregnada em diferentes contextos na educação e sociedade. Corazza (2005) encoraja-nos a pensar que “não podemos negar e destruir essa tradição” (p. 11); mesmo que em diferentes aspectos a recusemos, nos oponhamos a ela e a critiquemos, “ainda é dela que estamos nos ocupando” (ibidem).

O tamanho dessa responsabilidade é extremamente assustador. Ao longo do curso, mediante leituras, questionamentos, vivências e experiências, discutimos sobre as mudanças que se quer na escola. Pergunto: quais são essas mudanças? Como é possível? Por que tanto se fala em mudar a educação? Se estiver mudando, como isso vem acontecendo? Se não está, por quê? Quem faz a mudança acontecer? Por que se quer uma mudança?

Essas questões vêm ao encontro do que Corazza (2005) escreve sobre “os tempos da educação¹”. Ao longo da história, sociedade e educação passaram por diferentes tempos, trazendo teorias e ideologias que deixaram rastros nas diferentes culturas. Discursos sobre verdade, currículo, estrutura escolar e formação de professores são algumas das questões problematizadas ao longo dos tempos da

¹ Corazza (2005), em sua obra **Uma vida de professora**, traz os caminhos da Educação em três tempos: Neutralidade Iluminada, Suspeita Absoluta e Desafio da Diferença Pura.

educação que me instigam a questionar, procurar, conhecer e pesquisar neste trabalho de conclusão de curso.

A proposta do capítulo dois, intitulado “Os caminhos de uma anti-história”, é procurar em um dicionário *online*, por meio do *site* mais conhecido de busca, chamado Google, sinônimos da palavra **educação**. A partir das palavras relacionadas à educação, realiza-se uma análise dos caminhos que a educação percorreu e está percorrendo, para tentar entender, estranhar, indagar por que esses sinônimos foram relacionados.

No terceiro capítulo, pretendo questionar o presente na educação, buscando autores pós-estruturalistas contemporâneos que falem sobre os discursos da educação na atualidade, centralizando o conceito da diferença.

No último capítulo, o desafio será pensar em um presente possível em um quarto tempo da educação, trazendo falas de entrevistados da faixa etária de cinco a dezessete anos de idade que frequentam a escola, levando em consideração suas impressões sobre a escola e a educação.

2 OS CAMINHOS DE UMA ANTI-HISTÓRIA

Improdutivos aqueles educadores que ficam por fora: fora dessa tradição, fora dessa história, fora desse acúmulo. Acúmulo que é produzido, às vezes, por seguir cegamente doutrinas e dogmas, mas, em outras, por transgredir o existente e subverter o possível. E, em consequência, por inventar o novo, fabricar o que ainda não existiu nem existe, mas que nós podemos fazer existir, justamente porque temos toda uma história que nos dá sustentação para isso (CORAZZA, 2005, p. 12).

A análise dos caminhos da educação, pretendida neste capítulo, é mostrar as transformações que ocorreram e vêm ocorrendo através dos tempos da educação; poder discutir e questionar contextos educacionais a partir de conceitos que são relacionados à palavra **educação** em um dicionário *online* pesquisado no *site* de pesquisa Google. Como referência a esses tempos, serão apresentados os tempos da educação segundo Corazza (2005), em articulação com outros autores que contribuíram em uma história da educação – não linear e contínua, mas genealógica.

A genealogia não se opõe à história como a visão ativa e profunda do filósofo ao olhar de toupeira do cientista; ela se opõe, ao contrário, ao desdobramento meta-histórico das significações ideais e das indefinidas teleologias. Ela se opõe à pesquisa da “origem” (FOUCAULT, 2013, p. 56).

Podemos encontrar também, em Dussel (2004), a explicação do uso da genealogia por Foucault. A autora busca diferenciar o enfoque dos historiadores tradicionais do enfoque de Foucault, que era voltado aos discursos de verdade. “Desestabilizar o conhecimento onde quer que ele estivesse era o seu jogo favorito” (p. 47). Um dos meus objetivos neste capítulo é tentar desestabilizar a história por meio de conceitos que, em muitos momentos, são ditos como verdades.

Ao digitarmos **educação e sinônimos** no *site* de pesquisa Google, aparece o primeiro *site* relacionado, chamado www.sinonimos.com.br. Interessante perceber que aparecem quatro palavras principais e, a partir delas, tantos outros conceitos derivados que, nos caminhos percorridos da educação, foram e ainda são de extrema importância nos discursos educacionais, são eles: “**capacidade, cultura, cortesia e treinamento**” (texto digital²). Tentarei relacionar esses conceitos e seus derivados com os tempos da educação, fazendo uma análise produtiva dessa anti-história, no mínimo, instigante por meio de uma aproximação genealógica:

Assim, a genealogia constitui-se numa maneira – ou, como preferem alguns: um método – especial de pensar, de narrar, de problematizar e de (re)construir o passado, levando sempre em conta que tudo o que acontece na vida social está atravessado por relações de poder. A genealogia não parte do presente, mas parte do próprio passado numa tentativa de compreender melhor o presente. Dizer que se tenta *compreender* o presente não implica propriamente dizer que se tenta *explicar* o presente (VEIGA-NETO, 2004, p. 4).

A primeira palavra a ser discutida é **treinamento**, e seus derivados na pesquisa digital são: “adestramento, amestramento, domaço, domesticação, humanização, treinamento, treino” (texto digital). Foucault (2009) analisou a mudança da punição do corpo³ – sendo este o principal alvo da repressão penal – para a punição da alma⁴. A punição do corpo não tinha mais o efeito desejado pela sociedade, e, para mudar a tática de dominação, era preciso encontrar alguma maneira de controlar as pessoas de modo econômico (tempo e dinheiro). “Houve, durante a época clássica, uma descoberta do corpo como objeto e alvo de poder” (FOUCAULT, 2009, p. 132). O termo **docilidade** surge para explicar o objetivo da sociedade diante dos corpos, ou seja, das pessoas: “...corpo que se manipula, se modela, se treina, que obedece, responde, se torna hábil ou cujas forças se multiplicam” (ibidem). A punição física passou para a coerção.

Esses métodos que permitem o controle minucioso das operações do corpo, que realizam a sujeição constante de suas forças e lhes impõem uma relação de docilidade-utilidade, são o que podemos chamar as “disciplinas”. Muitos processos disciplinares existiam há muito tempo: nos conventos, nos exércitos, nas oficinas também (FOUCAULT, 2009, p. 133).

² Quando no texto aparece “texto digital”, estou me referindo ao *site* www.sinonimos.com.br, em que foi realizada a pesquisa do significado da palavra **educação**.

³ O livro *Vigiar e punir*, de Michel Foucault (2009), relata variadas maneiras de repressão por métodos de punição do corpo, ou seja, utilização de violência física, o suplício do corpo.

⁴ Não mais se utilizando do castigo físico aos delinquentes, o mesmo livro de Foucault (2009), *Vigiar e punir*, mostra-nos a preocupação em salvar as almas, a fim de integrar os criminosos à sociedade como indivíduos “dóceis” e “úteis”.

Para que essa disciplina funcionasse, a sociedade moderna iniciou sua tática política de dominação construindo prédios com estrutura de total vigilância (escolas, hospitais, prisões). Portanto, a escola foi uma invenção da Modernidade⁵. Um dos efeitos desejados era o poder, ou seja, o domínio sobre o corpo do outro – “o corpo humano entra numa maquinaria de poder que o esquadrinha, o desarticula e o recompõe” (FOUCAULT, 2009, p. 133). O mesmo autor (2009) explica que esse domínio não era apenas para conseguir o que se queria, mas para aumentar as forças do corpo para operar como se queria, de acordo com as técnicas utilizadas.

Segundo Foucault (2009), os “corpos” passaram a ser distribuídos conforme sua função: demarcando-se território, criando-se fichas de localização como arquivos pessoais, demarcando-se lugares para cada função e, ainda, a função que cada pessoa ocupa em um determinado lugar. As atividades pessoais passaram a ser controladas, delimitando-se horários de chegada e saída, elaborando-se uma rotina em que todo o tempo é pensado, criando-se regras de como o corpo e seus gestos devem ser utilizados de maneira a articular o corpo com o objeto.

A disciplina fabrica assim corpos submissos e exercitados, corpos “dóceis”. A disciplina aumenta as forças do corpo (em termos econômicos de utilidade) e diminui essas mesmas forças (em termos políticos de obediência). Em uma palavra: ela dissocia o poder do corpo; faz dele por um lado uma “aptidão”, uma “capacidade” que ela procura aumentar; e inverte por outro lado a energia, a potência que poderia resultar disso, e faz dela uma relação de sujeição estrita (FOUCAULT, 2009, p. 133).

A escola, sendo uma instituição disciplinar, portanto, utilizar-se-ia da domesticação, do adestramento e treinamento para tornar o humano dócil, enfim, cortês. É esta palavra, **cortesia** – que aparece na pesquisa *online* – que podemos relacionar e analisar. Seus derivados são: “afabilidade, amabilidade, atenção, civilidade, cortesia, delicadeza, fineza, finura, gentileza, graciosidade, polidez, política, urbanidade” (texto digital). **Educação** e **cortesia** remetem-nos a **docilidade**, que é o termo que Foucault utiliza para nomear a condição em que os corpos passaram a ser considerados. Enfim, voltamos à palavra **treinamento**, que foi a maneira como foi utilizada a disciplina para tornar os corpos dóceis.

Essa discussão leva-nos ao que Veiga-Neto (2004) aponta sobre “as novas maneiras de pensar e significar a experiência humana” (p. 6), ou seja, de perceber e

⁵ A educação existe desde os tempos mais remotos da Antiguidade, porém, a instituição escolar é uma invenção da Modernidade, e é essa a discussão pretendida no texto.

pensar a ordem, “*colocar uma ordem* no mundo, de *inventar uma nova ordem* para o mundo; ou, como dizem alguns, de achar *uma nova ordem* para o mundo” (p. 6, grifos do autor). Portanto, mediante **treinamento** e **cortesia**, as pessoas tornam-se dóceis; em consequência, o mundo torna-se ordenado.

Nessa perspectiva, segundo Corazza (2005), na Neutralidade Iluminada (primeiro tempo da educação), a pedagogia e o currículo foram consolidados, passando da hegemonia religiosa, situação “em que, muito colados à Religião, os educadores acreditaram que eles também eram pastores de almas, corpos, atitudes, caráter, inteligência, sexualidade, moral” (p. 13), para a hegemonia da Filosofia e da Ciência: “continuaram sendo neutros e iluminados, pois, a Ciência, em especial, lhes fornecia toda a segurança de estarem educando para os retos caminhos do Bem, da Verdade e da Vida” (ibidem).

Corazza (2005) diz que nesse tempo o professor era pensado como um mediador com a missão de transmitir conhecimentos e que os saberes eram hierarquizados. Além disso, havia a preocupação de uma educação gratuita, obrigatória e para todos, adequando o currículo ao progresso social. Comenius, o criador da *Didática Magna* (1638), tinha um ideal educativo, que era “ensinar tudo a todos”. O autor acreditava que o ser humano era educável por natureza, ou seja, todos eram capazes de ser educados, e para isso seria necessário o ensino. Ele acreditava que a missão e a obrigação dos homens eram a sua formação. “Nem deve ser obstáculo que alguns pareçam por natureza imbecis ou estúpidos: isso mostra ainda mais a urgência e a importância de educar o espírito de todos” (COMENIUS, 2011, p. 90).

De acordo com Narodowski (2008), a utopia comeniana era baseada na igualdade; todos deveriam saber tudo, não importando classe social ou sexo. A atividade educativa deveria ser dirigida, e não livre, “à sorte dos acontecimentos” (p. 28). Ainda conforme Narodowski (2008), Comenius acreditava que, para que fosse humano, o homem deveria formar-se, ou seja, tornar-se criatura racional. Além dessa utopia, pensava que o equilíbrio e a harmonia deveriam ser mantidos.

Formar-se, tornar-se forma, homogêneo, domesticado, dócil, cortês, humano, útil – todas essas características marcaram os caminhos percorridos pela educação.

Desde a invenção da escola, esses conceitos remetem-nos às palavras da pesquisa *online* sobre educação: **treinamento** e **cortesia**, que estavam sendo desconstruídas e analisadas até aqui.

Além desse autor, poderia citar muitos outros que contribuíram na análise do tempo da Modernidade – da Neutralidade Iluminada –, cada um trazendo ideais de ser humano, aluno, escola e professor. Resumindo, esse foi o tempo da homogeneização; os alunos deveriam ser dóceis, portanto, treinados e “domesticados” na cortesia para um ideal de igualdade e disciplina. Era o tempo de uma verdade absoluta: quem obtinha o saber – no caso, o professor – era quem determinava a verdade, e o aluno deveria “absorver” esse conhecimento de forma homogênea.

A vida moderna, o pensamento moderno, a condição moderna – nas formas segundo as quais conhecemos e experienciamos essas coisas – não seriam possíveis sem que, num determinado momento da nossa história, a Idade Média tivesse sido deixada para trás. Nada disso também seria possível se alguns homens, mobilizados pela crise do mundo medieval e na busca de novas maneiras de compreender o mundo que se gestava, de dominá-lo e viver nele, não tivessem ido buscar na Antiguidade certos mitos, valores, ideais e maneiras de pensar, para serem significados e ressignificados, combinados e recombinados, engendrando – para o bem ou para o mal – novos saberes e novas formas de vida social (VEIGA-NETO, 2004, p. 13).

Esclareço que os termos apresentados até aqui não têm o objetivo de definir um significado absoluto e “terminável”, e sim poder auxiliar na discussão de discursos educacionais que durante a história e até hoje estão sendo utilizados, conforme diz Corazza e Aquino (2011), como “apropriad[o]s e consagrad[o]s como Verdades”, e desconstruí-los torna-se um desafio. Para pensar nesse desafio, podemos encontrar também em Corazza e Aquino (2011) um dicionário das ideias feitas em educação:

Ideias, que ninguém pergunta ou ensina a ninguém; e, no entanto, enchem nossos ouvidos e se cristalizam, riscando sulcos indelévels na memória para impor símbolos, valores, emoções, juízos, álibis, que estratificam, restringem ou generalizam. Ideias simplificadas, transformadas em vulgaridades, truísmos, palavras-chave, fórmulas rígidas, terminologias dogmáticas, que são transmitidas, apropriadas e consagradas como Verdades, por quem pensa pouco ou não pensa absolutamente nada (p. 12).

Nesse sentido, será interessante pensar nos termos encontrados para significar educação, fazendo uma desconstrução dos caminhos da educação e de sua história – pode-se dizer uma “anti-história”, segundo Dussel (2004), “um

empreendimento totalmente oposto aos objetos e métodos da prática historiográfica” (p. 46).

O próximo conceito a ser investigado será **cultura** e seus derivados: “competência, conhecimento, cultura, perícia, prática, preparo, saber, tarimba” (texto digital). Veiga-Neto (2003) diz que

[...] a Cultura foi durante muito tempo pensada como única e universal. Única porque se referia àquilo que de melhor havia sido produzido; universal porque se referia a humanidade, um conceito totalizante, sem exterioridade (p. 7).

A cultura, na Modernidade, era escrita com letra maiúscula e no singular – Cultura –, entendida como única. O discurso era de que só existia cultura nas sociedades em que o status era mais elevado em se tratando de produções de arte e literatura e de organizações filosóficas e religiosas.

Veio também daí o cunho elitista conferido a expressões do tipo “fulano é culto”, “esse grupo tem uma cultura superior àquele outro”, ou “o nosso problema é a falta de cultura”. Em qualquer desses casos é evidente o recurso ao conceito de cultura como um elemento de diferenciação assimétrica e de justificação para a dominação e a exploração (VEIGA-NETO, 2003, p. 7).

No estudo da educação e cultura, Veiga-Neto (2003) traz Kant, afirmando que o homem deve tornar-se culto. “A cultura abrange a instrução e vários conhecimentos. A cultura é a criação da habilidade e essa é a posse de uma capacidade condizente com todos os fins almejados” (p. 9). Em relação a essa cultura, o autor traz também o termo **civilidade**:

[...] um conjunto de atitudes e ações humanas que eram da ordem do comportamento – tais como gesticulação, cortesia, recato, elegância, boas maneiras, *savoir-faire*, amabilidade, delicadeza, cavalheirismo e até afetação, maneirismo e simulação [...] (VEIGA-NETO, 2003, p. 9).

Cultura na Modernidade era entendida nesse caráter de disciplina, civilidade e instrução de conhecimentos, e a escola moderna entrou nesse “ritmo”, como menciona Veiga-Neto (2003): “a educação escolarizada foi logo colocada a serviço de uma Modernidade que deveria se tornar homogênea e a menos ambivalente possível” (p. 10). O mesmo autor (2003) cita Bauman no que se refere à limpeza do mundo por meio da escola: “um mundo mais limpo seria aquele em que, junto com a civilidade, se desenvolvesse também uma cultura universalista” (VEIGA-NETO, 2003, p. 10). A escola deveria instruir de forma homogênea para que todos fossem

educados na civilidade, para então se obter uma cultura e assim se criar uma identidade única, ou seja, uma cultura apenas, única e universal. Quem não seguia esses parâmetros era um ser sem cultura, podemos até dizer “imbecis ou estúpidos” – termos usados por Comenius na *Didática Magna* (COMENIUS, 2011, p. 90).

Entrelaçando conceitos como cultura, civilidade, treinamento, cortesia, identidade, ordem, comportamento, homogeneidade e modernidade, não poderia deixar de citar termos importantíssimos nos discursos educacionais: **pureza** e **impureza**. Segundo Bauman (1998),

A pureza é uma visão das coisas colocadas em lugares *diferentes* dos que elas ocupariam, se não fossem levadas a se mudar para outro, impulsionadas, arrastadas ou incitadas; e é uma visão da *ordem* – isto é, de uma situação em que cada coisa se acha em seu justo lugar e em nenhum outro. Não há nenhum meio de pensar sobre a pureza sem ter uma imagem da “ordem”, sem atribuir às coisas seus lugares “justos” e “convenientes” – que ocorre serem aqueles lugares que elas não preencheriam “naturalmente”, por sua livre vontade (p. 14).

O significado de pureza, segundo Bauman (1998), leva-nos a pensar sobre como o ser humano era visto até então. Aquele que, de acordo com a “ordem” e civilidade, obedecia às regras da docilidade, ou seja, que em nenhum momento ia contra o que era determinado, tornava-se um sujeito puro e, assim, poderia viver “tranquilamente” em sociedade. Já o oposto, o impuro, leva-nos a pensar em coisas e pessoas “fora do lugar”, segundo Bauman (1998): “não são as características intrínsecas das coisas que as transformam em ‘sujas’, mas tão-somente sua localização e, mais precisamente, sua localização na ordem das coisas idealizada pelos que procuram a pureza” (p. 14).

Foi no tempo da Suspeita Absoluta, segundo Corazza (2005), que “o mundo tornou-se crítico de si mesmo” (p. 15). A autora destaca que foi nesse tempo que o mundo se tornou crítico de tudo, colocando o currículo e a Pedagogia sob suspeita – tempo de “virar a mesa”, tempo dos currículos críticos,

De retirar todo o papel ingênuo, universalista e eterno da Pedagogia, dando-lhe o que ela sempre mereceu: a dimensão de ser, irredutivelmente, um campo político, socialmente interessado, território de culturas em luta, e muitíssimo forte para construir uma ou outra realidade, uma ou outra sociedade, um ou outro valor, um ou outro tipo de sujeito. É o tempo da revolução em educação (CORAZZA, 2005, p. 16).

Foi esse tempo, segundo a autora, o tempo de “desmontar a educação bancária” (p. 15), isto é, o momento de tirar do centro o professor, com o seu saber absoluto, e colocar o aluno, não apenas como receptor desses saberes, mas como parte da busca pelo conhecimento.

Um último conceito da pesquisa *online* a ser analisado é o de **capacidade** e seus derivados: “competência, didática, disciplina, ensino, instrução, pedagogia” (texto digital). Podemos ligar a palavra **capacidade** com o tempo da Suspeita Absoluta, segundo Corazza (2005), no que se refere ao aluno, de ele ser capaz de ir atrás de seu conhecimento. “Só o aluno poderia ser autor de sua própria experiência. Daí o *paidocentrismo* (o aluno como centro) da Escola Nova. Essa atitude necessitava de métodos ativos e criativos também centrados no aluno” (GADOTTI, 2003, p. 144, grifo do autor).

A esse tempo da Suspeita Absoluta podemos relacionar a Escola Nova, em que, segundo Gadotti (2003), “o objetivo da educação se encontraria no próprio processo” (p. 144). Dessa forma, os interesses dos alunos seriam levados em consideração e o processo da educação se pareceria com o mesmo da vida. Isso também tinha a ver com os interesses da sociedade em tornar o aluno preparado para o trabalho e a competição.

As principais idéias e práticas educacionais, desse tempo, assumiram duas orientações: as liberais, a serviço das melhorias do capitalismo, e as marxistas, que se opunham tanto às formulações da Neutralidade Iluminada quanto às da Suspeita Absoluta de origem capitalista liberal (CORAZZA, 2005, p. 15).

Podemos citar vários autores críticos da educação que contribuíram com seus estudos nesse tempo. Gadotti (2003) traz um repertório de pensadores, relacionando suas ideias pedagógicas na Escola Nova: Kilpatrick (1871-1965), trazendo a ideia de projetos pedagógicos; Decroly (1871-1932), contribuindo com os centros de interesse seguindo as necessidades infantis; Montessori (1870-1952), colaborando com o estudo do ambiente infantil, em que os objetos e móveis deveriam ser do tamanho adequado para a criança; Claparède (1873-1940), explicando a função vital do homem; Piaget (1896-1980), investigando o desenvolvimento da inteligência da criança; Cousinet (1881-1973), desenvolvendo o método por equipes; Skinner (1904-1990), contribuindo no estudo de técnicas psicológicas do condicionamento humano; Freire (1921), denunciando o caráter

conservador pedagógico, que “observou corretamente que a escola podia servir tanto para a *educação como prática da dominação* quanto para a *educação como prática da liberdade*” (p. 147, grifos do autor). Em suma, esses autores contribuíram no estudo do ser humano, criança, aluno como centro no tempo da Suspeita Absoluta, no tempo da Escola Nova, portanto, foram muito importantes nessa história da educação.

A história, até aqui, mostra-nos as transformações que foram ocorrendo através dos tempos, e é interessante refletir sobre a relação das quatro palavras e seus derivados investigados no dicionário *online* na pesquisa inicial do Google. São palavras que produzem, que instigam, que nos fazem indagar: seria coerente pensar o significado de educação em um dicionário? Em que medida essas palavras ainda dizem respeito à educação atual? Como que tais palavras foram se constituindo como sinônimos de educação? A história, no sentido de uma “anti-história”, ou seja, por meio da genealogia, mostra-nos seus percursos: beleza, caos, valores, voos, criação, avanços, “desavanços”, práticas, entradas, saídas, velocidade, lentidão, isso ou aquilo, verdades, “inverdades”, sonhos, desejos, perdas, desafios, trevas, firmamentos.

[...] para a genealogia, um indispensável demorar-se: marcar a singularidade dos acontecimentos, longe de toda finalidade monótona; espreitá-los lá onde menos se os esperava e naquilo que é tido como não possuindo história – os sentimentos, o amor, a consciência, os instintos; aprender seu retorno não para traçar a curva lenta de uma evolução, mas para reencontrar as diferentes cenas onde eles desempenharam papéis distintos; e até definir o ponto de sua lacuna, o momento em que eles não aconteceram [...] (FOUCAULT, 2013, p. 55).

As discontinuidades da história vêm mostrando que os tempos da educação se entrelaçam, e não somente seguem um só caminho, uma só linha. Segundo Foucault (2013), “[...] é preciso saber reconhecer os acontecimentos da história, seus abalos, suas surpresas, as vacilantes vitórias, as derrotas mal digeridas, que dão conta dos atavismos e das hereditariedades [...]” (p. 61).

Apresentados dois tempos da Educação segundo Corazza (2005), partimos para a “pós-modernidade”, o aqui, o agora, o presente da educação:

Aconteceu que vivemos mais algumas décadas, o muro de Berlim e as Torres Gêmeas foram derrubados, o mundo foi globalizado e a crueldade, mundializada. Entramos em um novo século e milênio. Experimentamos sucessos e muitos fracassos. Mudaram as condições sociais, os espaços,

relações, identidades, racionalidades, culturas. E mudamos nós. Hoje, somos educadores que educam em tempos pós-modernos. Se os tempos da Neutralidade Iluminada e da Suspeita Absoluta são filhos naturais da modernidade e da educação moderna, este de agora, o do Desafio, é cria legítima da pós-Modernidade e da educação que lhe corresponde (CORAZZA, 2005, p. 17).

Corazza (2005) aponta que o terceiro tempo da educação é o Desafio da Diferença Pura. Trata-se de questionar as diferenças sendo elas como são, puras, “essencialmente-outros, não-idênticos, outros-diversos” (p. 18). Repensar as diferenças que até então eram excluídas de qualquer pensamento pedagógico em tempos de identidade universal.

Marcadores que abrem a agenda educacional para questões de gênero, escolhas sexuais, nacionalidade, multiculturalismo, religiosidade, papel construcionista da linguagem, força da mídia e dos artefatos culturais, processos de significação e disputas entre discursos, políticas de identidade, novas comunidades, imigrações, xenofobia, integrismo, racismo, etnocentrismo (CORAZZA, 2005, p. 18).

Um presente da Diferença Pura, segundo Corazza (2005), é o que estamos vivendo? Essa e outras problematizações serão propostas no próximo capítulo, analisando e estranhando esse presente da educação.

3 UM PRESENTE A DISCUTIR E QUESTIONAR

Quais são as mudanças que se quer para a escola?

O que quero sublinhar é que tudo isso nem sempre foi assim, que tudo isso não decorre de uma suposta natureza humana, de uma suposta propriedade que estaria naturalmente, biologicamente, impressa em nossa espécie e que nos conduziria progressivamente no sentido de realizarmos esses aperfeiçoamentos sociais. Ao contrário, é preciso compreender que tais processos são construções históricas e, por isso, não são naturais, não são biológicos. A própria noção de aperfeiçoamento é uma construção social; e uma das principais características do pensamento moderno foi, justamente, ter assumido como natural a noção segundo a qual a História segue um caminho, rumo ao aperfeiçoamento humano (VEIGA-NETO, 2004, p. 3).

Veiga-Neto (2004) nos faz refletir sobre essa tal mudança que parece que está sempre por vir de um modo ou de outro para “salvar” a educação. O autor explica que não é assim que as coisas acontecem, não há uma salvação; a educação foi se desenrolando, se assumindo historicamente, e não naturalmente. Veiga-Neto (2004) ressalta que, se assumirmos essa perspectiva, estaremos evidenciando que “vivemos num mundo sem exterioridade, sem outro lugar para onde possamos apelar se algo der errado” (p. 3). Não adianta ficarmos somente esperando uma salvação “capaz de promover naturalmente o progresso e de reparar os nossos erros individuais e coletivos” (ibidem).

Um discurso muito presente na atualidade é “fazer a diferença na escola”. Fala-se em mudar, inventar, criar, respeitar as diferenças das pessoas. Como e por que se tem esse pensamento? Como o discurso da diferença está entrando na escola? A partir de quais discursos? No capítulo anterior, foram apresentados caminhos pelos quais a educação passou e está passando. Podemos dizer que

cada tempo está finalizado, acabado para que outro tempo possa acontecer? Será essa uma história linear da educação?

O último tempo apresentado por Corazza (2005) é o do Desafio da Diferença Pura: “pura porque 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” (p. 17). O discurso da diferença na educação nos faz pensar sobre os conceitos de identidade e diferença como similaridades. Silva (2000) explica que:

As questões do multiculturalismo e da diferença tornaram-se, nos últimos anos, centrais na teoria educacional crítica e até mesmo nas pedagogias oficiais. Mesmo que tratadas de forma marginal, como “temas transversais”, essas questões são reconhecidas, inclusive pelo oficialismo, como legítimas questões de *conhecimento*. O que causa estranheza nessas discussões é, entretanto, a ausência de uma teoria da identidade e diferença (p. 73).

O autor traz a identidade e diferença como aquilo que se é e não é, numa proposta de pensar a pedagogia centrada na diferença, e não na diversidade. “Em geral, consideramos a diferença como um produto derivado da identidade. Nessa perspectiva, a identidade é a referência, é o ponto original relativamente ao qual se define a diferença” (SILVA, 2000, p. 77). Ele nos faz refletir que, em uma visão mais radical, é a diferença que vem em primeiro lugar, considerando a diferença o processo, e não o resultado do processo, e que identidade e diferença “partilham uma importante característica: elas são o resultado de atos de criação linguística” (p. 76). Silva (2000) quer dizer que não são elementos da natureza, e sim fabricadas cultural e socialmente.

Assim dizendo, se identidade e diferença são produções culturais e sociais, elas são também relacionadas ao poder. Silva (2000) explica que há uma série de processos da presença de poder: “incluir/excluir (‘estes pertencem, aqueles não’); demarcar fronteiras (‘nós’ e ‘eles’); classificar (‘bons e maus’; ‘puros e impuros’; ‘desenvolvidos e primitivos’; ‘racionais e irracionais’); normalizar (‘nós somos normais, eles são anormais’)” (p. 82).

Souza (2008) problematiza o conceito de identidade a partir das teorias de Platão (1994) e Aristóteles (1995). Também traz Espinosa para pensar o conceito de diferença, considerando a filosofia da diferença de Gilles Deleuze.

Souza (2008) faz relações com as teorias de cada pensador: “a presença do conceito de *identidade* nos escritos platônicos existe em decorrência de identificar e distinguir o mundo sensível do mundo inteligível (ou das Idéias)” (p. 92). Portanto, Platão discute a ideia de que a razão, e não o mundo dos sensíveis, é que é responsável pelo conhecimento. Já para Aristóteles, “a identidade e diferença é sempre algo que se estabelece entre os seres” (p. 92), ou seja, apontam-se as características específicas para distinguir gêneros e espécies. Souza (2008) também cita Espinosa, relacionando o conceito de diferença às ideias espinosistas de univocidade e imanência. “Espinosa situa o homem a partir dos conceitos de substância única imanente, considerando os atributos, as variadas formas de expressão ou *modos de ser* (finitas e infinitas) e do *paralelismo entre os atributos*. O homem será pensado na sua relação com os outros existentes” (p. 94, grifos do autor).

Ainda podemos ver em Souza (2008) o conceito de diferença a partir de Deleuze: “Deleuze concebe o *Ser* produzindo-o na e da diferença, dizendo-se na *multiplicidade*” (p. 95). Quer dizer que Deleuze retira o conceito da diferença das perspectivas de representação, ou seja, da identidade, pensando na diferença em si mesma.

A diferença é o estado em que se pode falar d'A determinação. A diferença “entre” duas coisas é apenas empírica e as determinações correspondentes são extrínsecas. Mas, em vez de uma coisa que se distingue de outra, imaginemos algo que se distingue – e todavia, *aquilo de que* ele se distingue não se distingue dele. [...] A diferença é esse estado de determinação como distinção unilateral. Da diferença, portanto, é preciso dizer que ela é estabelecida ou que ela se estabelece, como na expressão “estabelecer a diferença” (DELEUZE, 2006, p. 55).

O Desafio da Diferença Pura, segundo Corazza (2005), relaciona-se com o pensamento deleuziano. A autora também ressalta a ideia da diferença para a Pedagogia e o currículo: “não podem agir e nem pensar como antes, os professores e alunos não podem educar nem serem educados como até então” (p. 18), ou seja, trata-se de outro tempo, outro pensamento.

Tempo em que as concepções educacionais até então predominantes, como as de poder, sensibilidade, linguagem, utopia, realidade, não deixam de ter importância e, inclusive, de funcionarem na sociedade e em nós; mas no qual – e este é o diagnóstico – não dão mais conta deste outro mundo e de seu tempo, bem como das experiências que neles vivemos. Embora todas elas convivam entre si, circulem de uma a outra: o que éramos e o que somos, o que pensávamos e o que pensamos, o que sentíamos e o que

sentimos, o que desejávamos e o que desejamos agora (CORAZZA, 2005, p. 19).

A mudança que queremos na educação não pode estar sob a responsabilidade de uma ou outra pessoa, de uma ou de outra entidade, a educação não está aí para ser salva, está aí para ser vivida em outro tempo. As discussões, questionamentos, problematizações sobre a educação na atualidade deste presente do aqui e agora não estão finalizadas.

4 UM PRESENTE POSSÍVEL EM UM QUARTO TEMPO DA EDUCAÇÃO

Sobre escutar...

Escutar é uma alegria, é se deixar afetar pelos ruídos e barulhos do mundo, pelo estalar dos dedos em noite fria ao redor da fogueira e pelos sentidos que se aguçam à proximidade dos corpos com suas cores, cheiros, texturas, rugosidades e asperezas, adivinhando, no avermelhado da cor, no zumbido das abelhas e no perfume que exala a madurez da fruta, ainda no pé (ARANTES, 2012, p. 93).

Sobre olhar...

Olhar o outro, olhar o entorno, olhar para si. Olhar o que se fez e deixou de fazer, as linhas e entrelinhas, o visto e não visto. Olhar como condição de pesquisador-estrangeiro que, no esforço para desanuviar seus olhos, reconhece as nuvens onipresentes em todo e qualquer olhar (ZANELLA, 2012, p. 171).

Sobre entrevistar...

Entrevistar exige tempo, paciência, e sobretudo estar aberto à escuta do que é inédito. Este é um grande desafio, pois frequentemente somos capturados em lógicas de repetição que nos fazem ouvir o que sempre ouvimos, perguntar o que sempre perguntamos e pensar o que sempre pensamos. O que é fundamental é recuperar a potência da questão de ousar adentrar os espaços estrangeiros que nos constituem e que permitem uma posição de invenção, de criação no movimento do entrevistar (SOUSA, 2012, p. 87).

Escutar e olhar além do ouvido e dos olhos, entrevistar e dar abertura ao estranho, eis o desafio. Pensar em um presente possível da educação em um quarto tempo nos faz refletir se esse tempo que estamos vivendo condiz com o que está acontecendo na prática nas escolas. Pensando nisso, foram realizadas entrevistas com pessoas de cinco a dezessete anos de idade que estão frequentando a escola:

duas crianças em vias de ingressar no Ensino Fundamental, porém, que ingressaram recentemente com quatro e cinco anos de idade na Educação Infantil, identificadas como A e B; duas crianças que estão frequentando o Ensino Fundamental nos Anos Iniciais, identificadas como C e D; e dois adolescentes que estão frequentando o Ensino Médio, identificados como E e F. As escolas que os sujeitos da pesquisa estão frequentando são duas escolas públicas – uma da rede estadual e uma da rede municipal, ambas da região do Vale do Taquari-RS.

Estar perto de e com crianças e adolescentes sempre me instigou a saber como eles pensam e problematizam seus diferentes modos de enxergar a vida e a educação. Minha pretensão foi realizar encontros no sentido que Deleuze (s/a) explica:

Não acredito na cultura; acredito, de certo modo, em encontros. E não se têm encontros com pessoas. As pessoas acham que é com pessoas que se têm encontros. É terrível, isso faz parte da cultura, intelectuais que se encontram, essa sujeira de colóquios, essa infâmia, mas não se tem encontros com pessoas, e sim com coisas, com obras: encontro um quadro, encontro uma ária de música, uma música, assim entendo o que quer dizer um encontro. Quando as pessoas querem juntar a isso um encontro com elas próprias, com pessoas, não dá certo. Isso não é um encontro. Daí os encontros serem decepcionantes, é uma catástrofe os encontros com pessoas (DELEUZE, s/a, texto digital).

Além de encontros de corpos, também de saberes, inquietudes, pensamentos e ideias, encontros para uma escuta e um olhar sensível, encontros de conversas e trocas. As entrevistas partiram dos seguintes questionamentos:

Como você pensa a escola?

Como você gostaria que fosse a escola?

Se você pudesse inventar uma escola, como ela seria?

A partir desses encontros, o texto trará para discussão a análise das entrevistas e a reflexão sobre um possível presente em um quarto tempo da educação, ou seja, possibilidades de um tempo presente a partir do olhar não adulto. Será possível?

Ao entrevistar os convidados de minha pesquisa, deixar de lado verdades e utilizar-me das inquietudes foi um tanto desafiador. Havia sempre aquele sentimento

de esperar uma resposta e imaginar o que eles estavam pensando. Realizando os três questionamentos da proposta inicial, foram surgindo outras perguntas, pois entendi que não eram suficientes, e todos tinham sempre algo a mais para falar, e eu, sempre mais a escutar. Com cada entrevistado, foi um momento diferente, um encontro de ideias e respostas inesperadas.

Ao questionar sobre o que pensam da escola, percebi que as crianças que recentemente ingressaram na Educação Infantil e as crianças que estão frequentando o Ensino Fundamental demonstram gostar desse ambiente, dos professores e até mesmo da estrutura, não demonstrando, em princípio, nenhuma reação negativa. Percebi também que os entrevistados que recentemente ingressaram na Educação Infantil responderam mais sucintamente, destacando o que mais gostam na escola. O entrevistado A respondeu: *“eu gosto. Eu gosto mais de chutar futebol com meus amigos”*. E o entrevistado B: *“eu gosto mais de Monsters, de brincar com as minhas amiguinhas também”*. Os dois associaram as suas brincadeiras favoritas como sendo algo bom na escola.

Já os entrevistados C e D, do Ensino Fundamental, desenvolveram suas respostas utilizando argumentos:

Ela é legal, tem vários brinquedos, tem bons professores, legal que tem bons professores e que tem recreio, educação física e as matérias que eles têm, que nos ensinam, e o jeito que eles ensinam. Eu gosto de aprender e de brincar. *Eu acho bom quando a professora passa bastante coisa no quadro* (ENTREVISTADO C – 10 anos) [grifos meus].

Eu acho que ela é bem legal, porque lá a gente aprende muitas coisas e porque a professora é muito querida com a gente lá. Eu já tive muitas professoras bem queridas, da creche também era muito legal, mas aqui a gente aprende a soletrar, escrever números e a escrever emendado, e também eu não sabia ler letra de livro, mas agora eu consigo. Adoro a escola! A gente desenha, escreve coisas que a gente gosta, a gente desenha, a gente cria, bem legal! (ENTREVISTADO D – 8 anos).

No entanto, quando pergunto como eles gostariam que fosse a escola ou se pudessem criar uma escola, algumas falas parecem contradizer-se:

Eu queria que continuasse assim, melhorando, e que sempre pudesse ter intervalo, assim, só que de mais tempo. E, assim, que os professores continuassem melhorando e que continuem um pouquinho como está, que está bom assim, mas dá para melhorar ainda mais, e mais tempo de brincar. Eu ia inventar uma com duas quadras e, assim, com vários corredores e uma cancha de areia, um campinho de futebol, um lugar onde dá para jogar basquete e tudo cercado e, assim, deixariam as crianças um tempo brincar e daí, depois, tu descansavas, Daí, tu ias comer a merenda e, depois, tu poderias brincar (ENTREVISTADO C – 10 anos).

Eu acho que poderia mudar, é o quadro, o quadro é bem grande, mas às vezes tem uma mancha que nem dá para notar, daí, é muito difícil, e eu quase não enxergo lá, fico com dor. Eu ia inventar uma escola onde nunca chovesse, onde nunca ninguém caísse e não se machucasse, onde tivesse comida gostosa, saudável, e onde não tivesse reflexo. Isso era minha escola da imaginação, onde tivesse muitos brinquedos! Noite do pijama, carnaval, ano novo, dias das bruxas, festas, bem legal! Eu ia inventar só brinquedos. As aulas seriam embaixo de lonas, sem parede, e também que nenhum lugar tivesse parede, só lona (ENTREVISTADO D – 8 anos).

Como podemos perceber, o entrevistado C aproxima a escola de um lugar de práticas de esportes, um lugar de lazer. Quando o questionei sobre como funcionariam as aulas nessas quadras, ele respondeu: *“as aulas iam ser a gente sentar, assim, na quadra e, tipo, a professora pegar um quadro e escrever e a gente copiar no caderno”*. Ao mesmo tempo em que a sua imaginação consegue visualizar uma escola diferente, dispositivos como copiar do quadro ainda estão impregnados em sua concepção de escola.

Interessante perceber também, na fala do entrevistado D, a importância que ele dá ao ato de copiar do quadro. O aluno cita o reflexo, que pode atrapalhar a visão, pois, ao questioná-lo sobre o que gostaria que mudasse na escola, disse que mudaria o quadro, e sua escola da imaginação não teria reflexo e seria feita de lonas. Portanto, pode-se perceber que ambos os entrevistados, C e D, estão preocupados em copiar ou enxergar melhor no quadro, e parece-me que não conseguem imaginar uma escola que não o tivesse. Ainda o entrevistado D destaca que na escola aprende a soletrar, escrever números e escrever emendado.

Discursos como esses citados acima, levam-nos a pensar na concepção de escola que as crianças possuem. Elas gostam e até visualizam uma estrutura diferente, mas dão tanta importância ao copiar do quadro. Treinadas? Domesticadas? Será tão importante copiar do quadro para o caderno? Voltamos aos conceitos que trago da pesquisa no Google no Capítulo 2, “Os caminhos de uma anti-história”, em que a palavra **treinamento** se relaciona com o conceito de educação. Podemos pensar em treinar os alunos? Por que os dois entrevistados de idades diferentes trouxeram essa ideia em suas respostas?

O entrevistado D também destacou – além do reflexo do quadro – o perigo de cair na chuva, a comida “gostosa”, as festas e os brinquedos. A escola da sua imaginação seria de alegria e diversão, e a chuva e o reflexo não poderiam

atrapalhar. Ao mesmo tempo em que lhe é imprescindível copiar, aprender a soletrar e escrever emendado, essa criança gostaria que sua escola tivesse mais brinquedos e mais festas.

O entrevistado C demonstra gostar da escola na fala da primeira pergunta, porém, ele refere várias vezes que teria que ter mais tempo de brincar, mais tempo de recreio. Sobre as aulas e suas aprendizagens, fala muito pouco. Ao questioná-lo do que não gosta na escola, referiu-se aos colegas “ruins”: *“Às vezes, tem uns colegas ruins, e tem vezes que a gente não faz nada e eles fazem injustiça”*. Em nenhum momento, destaca o funcionamento da escola. A fala *“eu acho bom quando a professora passa bastante coisa no quadro”* entra em contradição com o tempo de brincar que ele gostaria de ter. Ainda diz que: *“A professora faz atividades legais, mas ela podia continuar a fazer brincadeiras ainda mais legais. Ela canta na aula de um modo divertido, e a gente sempre canta assim nas apresentações, e isso eu gosto”*.

Outro questionamento que realizei ao entrevistado C para saber mais das suas ideias em relação à escola foi se ele acreditava que uma escola iria funcionar sem professor, e ele respondeu: *“não, porque as crianças não iriam saber se comportar ou, tipo, ficar quietas, e iria dar briga e ninguém poderia separar!”*. Mais uma vez, a fala dessa criança me fez refletir sobre as aulas, o quadro, a ordem e a disciplina. Será o professor aquele que “separa as brigas”? Aquele que faz as crianças ficarem quietas e se comportarem? Mais uma vez, pergunto: que concepção de escola as crianças estão criando? O que é “legal” para elas é extremamente questionável para nós, professores. Investigar o que os alunos pensam sobre a escola está mais do que na hora de ser feito, e minha pesquisa é apenas uma “miudeza” de passo a ser realizado.

Destaco a fala do entrevistado A sobre a escola quando o questionei sobre como imaginaria a escola em que vai ingressar no próximo ano (Ensino Fundamental): *“eu já sei, lá não pode desenhar, lá tem que ler tudo. Eu também sei que lá tem que, assim, uma coisa... Lá tem que comer tudo que tem lá; aqui pode comer as coisas que quer”*. Sobre a mesma pergunta, o entrevistado B respondeu: *“Lá não tem brinquedo, não”*. Essas foram as falas que mais me chamaram a atenção nos sujeitos da Educação Infantil. Os dois entendem que na outra escola será diferente, não vão poder desenhar e não terá brinquedo. Como eles entendem

isso? Por que chegaram a essa conclusão? É isso o que pensam as crianças que saem da Educação Infantil para o Ensino Fundamental?

Quero sublinhar que todas essas problematizações que estou realizando têm o objetivo de desnaturalizar o que pode ser dito como verdade. Pensar e refletir sobre um quarto tempo em um presente possível através do olhar da criança pode ser mais desafiador do que havia pensado.

Suspeitar da naturalidade dos objetos, das relações, das formas de ser; estranhar o cotidiano e suas obviedades inquestionáveis; exercício crítico do olhar implicando deslocar do habitual e desfocar, duvidando daquilo que se vê, além de exercer a suspeita como atitude ética e postura política (FILHO, 2012, p. 73).

As ideias dos entrevistados da Educação Infantil e Ensino Fundamental aproximam-se das expostas pelos entrevistados do Ensino Médio, mesmo que estes demonstrem mais maturidade e certa criticidade em suas falas. O entrevistado E destaca a importância da escola na vida do aluno:

Bom, em primeiro lugar, a escola é, depois da família, a base do ensino e da vida. Porque é a partir do que a gente aprende na escola que a gente se torna o que é depois. Claro que a primeira base é a família. Claro que as crianças precisam ter aquele apoio da família, mas, querendo ou não, a escola ensina os hábitos, ensina os valores! (ENTREVISTADO E – 17 anos).

Solicitei ao mesmo entrevistado que desenvolvesse sua resposta pensando no funcionamento da escola, e ele assim respondeu:

Bom, a gente entende que tem certas coisas que precisam estar no currículo, mas tem algumas coisas que a gente aprende que talvez não fossem tão necessárias quanto a gente aprender, vamos supor, as leis do Brasil, tipo, a gente não aprende isso na escola; se a gente quiser, a gente tem que procurar por conta. Tem alguns conteúdos também que estão faltando na escola, só que a gente tem que entender que não é aquilo que exige, porque a escola está preparada para ensinar um tipo de coisa. Que nem agora, a gente está cobrando a questão do vestibular, só que os professores já disseram que não tem como eles passarem vestibular para a gente, porque não é o papel da escola preparar a gente para o vestibular, é preparar a gente para a vida, pelo menos foi o que eles nos alegaram (ENTREVISTADO E – 17 anos).

Tentei instigá-lo a pensar sobre essa preparação para o vestibular da qual ele fala ser necessária no terceiro ano, e o entrevistado insistiu que eles deveriam ter aulas para prepará-los para tais provas:

É o que a gente questionou na escola, sendo o terceiro ano. A minha turma carece disso. A gente está um tempão sem professor já, quer dizer, a gente

estava um tempão sem professor e, quando a gente cobrava aula, “ah, não tem porque, porque não tem”, sabe? Aí, para nós, é estranho porque a gente precisa de uma base para entrar na faculdade, não é só aprender equações matemáticas se a gente precisa, sabe, não sei [risos] (ENTREVISTADO E – 17 anos).

Podemos perceber que, para o entrevistado E, a responsabilidade de preparar, de ensinar “hábitos” e valores aos alunos é da escola. Ele cita também a família, mas destaca que a escola é a base para a realização do vestibular. Já o entrevistado F refere-se à escola destacando a prática do professor:

Muitas vezes, depende do professor que administra a aula. Muitos professores acabam não dando uma importância à sua aula, e ela acaba virando uma bagunça. Em questão da escola onde estudo, ela está muito boa, ela nos prepara para estudar em uma universidade, mas deveria dar mais importância a algumas matérias, ou termos professores mais preparados para enfrentar uma turma (ENTREVISTADO F – 15 anos).

A visão de escola desse entrevistado chamou-me a atenção, pois vê o professor como referência para que o ensino aconteça; destaco a fala “*termos professores mais preparados para enfrentar uma turma*”. O termo **enfrentamento** leva-me a pensar em domínio, domesticação, treinamento. Mais uma vez, podemos pensar nesses conceitos e problematizar: o professor deve enfrentar sua turma? Se não souber fazê-lo, estará despreparado para ser professor? Entrelaçando as falas dos entrevistados E e F, um aponta a falta de professor, outro, a ineficiência do professor em sala de aula. Mas depende apenas do professor o “sucesso” da escola? Em se tratando do vestibular, não será o aluno que deverá ir atrás de seu conhecimento? Será que a ideia de receber e transmitir conhecimentos está tão enraizada na visão dos alunos? Os professores estão ensinando conteúdos ou instigando a busca pelo conhecimento?

Ensinar como mostrar. Não como torção que leve à dor: mostrar a árvore que ainda não existe, a trajetória invisível de um som até a sua inesperada palavra, a rebelião de uma ideia e suas cinzas, o momento em que a chuva é posterior à sua pronúncia. Ensinar como indicar, não como acusação de ignorância: indicar o mais distante e o mais próximo, perceber o mínimo e esquecer o absoluto, olhar para os lados como quem submerge em turbulências. Ensinar como dádiva, não como mesquinhez dividida: dar o que nos vem, o que não é nosso, o que ainda não nasce nem morre, dar a voz que já se tinha no instante que não se sabia. Ensinar como partir, não como chegada ao porto (SKLIAR, 2014, p. 1).

Skliar (2014) me fez refletir sobre o “ensinar como partir”. Os alunos estão sempre partindo, ou seja, eles não estarão sempre com os professores que lhes dirão o que e como fazer, o que e onde procurar. Penso que o quarto tempo da

educação deverá estar aí para isso. O professor, como sujeito importante na vida do aluno, mostrará “a trajetória invisível”, fazendo com que o aluno por si só queira buscar o conhecimento, desejar aprender, sem dependências, sem culpa e culpados. As falas dos entrevistados até aqui me desafiam a pensar em julgamentos, nessas verdades ditas e “mal-ditas”, nesses olhares de todos os ângulos.

Uma fala do entrevistado F que acredito que vale analisar e que muito me preocupou foi sua resposta quando questionado sobre como criaria uma escola se pudesse:

A escola teria salas com um tamanho amplo para que conseguisse abrigar todos os alunos, para que não precisassem sentar em duplas, que é o caso da minha turma. Teria uma biblioteca com livros de alta qualidade e que fossem renovados aos poucos; uma sala de informática em ótimo estado para o uso dos alunos que não tenham internet em casa ou computador; um laboratório de ciências, onde poderiam ser feitas diversas experiências para poder fazer aulas práticas e diferenciadas, com materiais necessários; um local destinado aos esportes, como um ginásio. Os professores teriam que cumprir suas obrigações, como o horário de começar a dar aula, teriam que cumprir metas estabelecidas pela escola. Deveriam ter experiência ou ao menos ter trabalhado com crianças, uma qualificação em uma universidade ótima. As aulas seriam de, no mínimo, uma hora. A professora iria explicar o assunto e propor atividades para serem feitas pelos alunos, em que a professora deveria tirar suas dúvidas. Teriam aulas diferenciadas para não enjoar os alunos. Após terminar de passar o conteúdo, fazer a revisão do conteúdo para tirar as últimas dúvidas e depois fazer uma avaliação. Sempre exigir o tema de casa, a data de entrega dos trabalhos. O professor saberia lidar com uma turma grande e fazer com que eles se interessassem pela sua aula (ENTREVISTADO F – 15 anos) [grifos meus].

Não cabe aqui realizar julgamentos de valor em relação à opinião desse adolescente, mas pensar, analisar e tentar estranhar o que ele nos traz. Destaco o excerto sobre os professores: *“teriam que cumprir suas obrigações, como o horário de começar a dar aula, teriam que cumprir metas estabelecidas pela escola. Deveriam ter experiência ou ao menos ter trabalhado com crianças, uma qualificação em uma universidade ótima”*. Em toda a sua fala, refere-se à prática, às obrigações e à qualificação do professor, ou seja, na sua visão, parece que os professores não estão “preparados” para estar onde estão. A que tipo de professor ele está se referindo? Interessante que o entrevistado E traz a questão da falta de professores, e, ao questioná-lo por que isso vem acontecendo, diz:

Pela falta de valorização, eu acho, porque o professor não é mais tão valorizado quanto ele era há tempos atrás, e a gente sente na escola que... Tanto que tem alguns professores nossos que já desistiram de dar aula,

mas a gente sente que eles não estão mais animados, sabe? Tem até uns que vêm desabafar com os alunos, dizendo que não aguentam mais, sabe? Porque, sei lá, está com o salário baixo, mas não é mais aquela “ah, vamos para a escola, vamos dar aula, vamos aprender”, sabe? Está diferente. Eu não sei, talvez, o que está acontecendo, mas a gente sente que está diferente (ENTREVISTADO E – 17 anos).

Os entrevistados E e F trazem essa preocupação quanto ao papel do professor na escola. Serão as experiências vividas na escola que fizeram com que ambos destacassem essas situações? Destaco outro excerto da fala do entrevistado F quando fala sobre a escola que criaria se pudesse:

Teriam aulas diferenciadas para não enjoar os alunos. Após terminar de passar o conteúdo, fazer a revisão do conteúdo para tirar as últimas dúvidas e depois fazer uma avaliação. Sempre exigir o tema de casa, a data de entrega dos trabalhos. O professor saberia lidar com uma turma grande e fazer com que eles se interessassem pela sua aula (ENTREVISTADO F – 15 anos).

Como seriam as aulas “diferenciadas” que o entrevistado menciona, se as aulas de sua escola seriam exatamente como já vêm acontecendo nas escolas? Aulas a partir de cobranças de temas, trabalhos e avaliações interessariam os alunos para que eles não “enjoassem”? A fala desse entrevistado parece ser contraditória na minha leitura, porém, podemos também pensar que além das aulas interessantes, esse entrevistado gostaria de mais cobranças por parte dos professores. Podemos perceber que não está bem claro o que esse aluno realmente deseja: se é uma escola interessante com aulas diferenciadas ou se são aulas regradas e lineares.

Destaco mais um trecho da fala do entrevistado F quando diz que “*a escola teria salas com um tamanho amplo para que conseguisse abrigar todos os alunos, para que não precisassem sentar em duplas, que é o caso da minha turma*”. Os alunos sentam em duplas por falta de espaço na sala de aula? O entrevistado gostaria de sentar individualmente? Incomoda, desacomoda, frustra e inquieta tudo o que esse entrevistado aponta. Escutar e olhar em uma entrevista é deixar-se afetar pelos movimentos dos olhos, da boca, das mãos, o corpo inteiro está falando.

Quando questionei como gostaria que fosse a escola, o entrevistado F referiu as notas do Ensino Médio:

Não estou achando muito justo o novo conceito de notas que entrou para o Ensino Médio no ano passado, não é justo com os alunos, pois aqueles alunos que estudam muito para as provas podem ganhar a mesma nota que

um aluno que não se dedica tanto aos estudos. Acho que isso deveria ser visto novamente pelo governo (ENTREVISTADO F – 15 anos).

Solicitei ao mesmo entrevistado que explicasse como funciona a referida situação, e ele destacou:

Nós temos três notas, CSA: conceito satisfatório de aprendizagem, CPA: conceito parcial de aprendizagem e CRA: conceito restrito de aprendizagem. Aí, supondo que tem uma prova de 10 questões, para atingir CSA, tem que acertar 60% das questões. Se tu acertares 10 questões e eu seis questões, nós vamos tirar a mesma nota, e, na minha opinião, isso não é justo, porque tu vais saber mais que eu, vais ter talvez estudado o dobro que eu (ENTREVISTADO F – 15 anos).

Os entrevistados trouxeram, nas suas falas, questões interessantes para pensar, como essa questão sobre a avaliação. Parece que o que “importa” para o entrevistado são as notas, e não o quanto os alunos aprendem de fato. O que se pode discutir é: o que representa a nota para o aluno? E para o professor que está avaliando? A nota reflete realmente o que o aluno aprendeu? Esse entrevistado parece-me incomodado com alguns aspectos da escola. O tempo todo, transfere a responsabilidade para outros: os professores, o governo, a estrutura. Será que a escola já o ouviu, ouviu seus colegas? Não no sentido de aceitar tudo o que os alunos colocam ou mesmo proporcionar tudo o que querem, mas para poder discutir juntamente com eles e analisar cada situação.

O entrevistado E ousa mais na sua imaginação se pudesse criar uma escola. Ele pensa mais nas aulas:

Primeiro, quanto à estrutura, eu acharia legal ter laboratórios para cada tipo de coisa, como na escola a gente quase não tem laboratórios completos, laboratório de química, de biologia, de física, porque é muito legal isso, trabalhar com aulas práticas. *A questão do currículo, agora que eu falei das aulas práticas, ia ser muito legal assim, tu ensinares um conteúdo numa aula e na outra já praticar, colocar em prática*, porque tem muita coisa das que a gente aprende, sólidos, líquidos, por exemplo, e na prática, se tu não vês, tu não vais entender e trazer para o teu cotidiano, e é legal fazer experiências em química, na matemática, também, a questão das crianças, contar... É legal ter aqueles joguinhos, só que às vezes os professores esquecem de usar. Quanto à questão da equipe de professores e diretores, eu acho legal ter a participação dos alunos em algumas decisões. Claro, tem o Grémio Estudantil, só que não age da mesma forma, só para promover eventos. *Seria legal fazer votação, o que está legal na escola, o que não está, ou ter uma comissão de professores responsáveis por ver cada mês ou a cada trimestre se os alunos estão achando legal*. E a questão do turno integral, como eu falei, eu acharia legal também ter um pelo menos duas vezes por semana para vir fazer uma atividade extracurricular e *que não fosse obrigado, tivesse uma seleção, tu pudesses te inscrever para fazer, tipo, oficinas, e que trouxessem uma coisa talvez*

para o mercado de trabalho ou para as crianças, vôlei ou montar joguinhos matemáticos (ENTREVISTADO E – 17 anos) [grifos meus].

Na escola desse entrevistado, ele já deixa bem claro, que as aulas seriam mais práticas – aliando com o estudo; para isso, teriam diferentes laboratórios. Cita também o turno integral organizado por oficinas que seriam de interesse dos alunos e ainda destacou a participação destes nas decisões da escola. O entrevistado E diferencia-se do F, pois acaba imaginando uma escola sem “bombardear” a que já existe, sem culpar, apenas usando sua imaginação, pensando em situações que lhe agradariam.

As entrevistas analisadas até aqui me instigaram a pensar e questionar: os alunos estão tão habituados e contaminados com a organização da escola que não conseguem imaginá-la diferente? Volto a perguntar: por que tanto se fala em mudar a educação? Quem faz a mudança acontecer? Por que se quer uma mudança? Afinal, quem quer essa mudança? Os alunos? Os professores? Os pais? As falas dos entrevistados fazem pensar em um possível presente em um quarto tempo da educação que pode ou não existir. Um presente da escuta e do olhar sensível frente às ideias dos alunos: o que querem? Quais são as suas concepções? Quais são seus argumentos frente ao que não concordam com relação à escola?

Não estou pretendendo dizer que apenas os alunos devem ser ouvidos e que eles decidam sozinhos o que querem da escola, mas acredito nesse diálogo entre todas as partes envolvidas. Esse presente possível somente existirá quando todos se permitirem falar e escutar, sentir e praticar. Não há instruções para que isso ocorra, não há métodos, não há um “passo a passo”. Devemos estranhar sempre tudo o que parece estar bem ou estar mal na escola. Às vezes, o que parece não é, o que se vê não é o que se está sentindo, o que o professor faz não é o que lhe agrada ou desagradar, o que os alunos dizem nem sempre pode ser o que está acontecendo. Suponho “outrar”, segundo Simoni e Moschen (2012). No que se refere à pesquisa, as autoras questionam sobre o registro e apresentação dos achados, como incluir e deixar de fora e como deixar o outro aparecer no texto.

Outrar implica suspender o olhar que parte do mesmo, deslocando-se para a fronteira vertiginosa do estranhamento. Experimentar o intervalo abismal inscrito pelo tempo, deixando que o corte da pergunta deixe suas marcas nas remontagens engendradas. Não temer o *mané* que interroga o já suposto como óbvio e que, *pantôporos áporos*, segue em seus (re)começos (SIMONI; MOSCHEN, 2012, p. 181).

5 NOVOS RECOMEÇOS

A escrita deste trabalho não buscou apenas respostas, e sim muito mais problematizações. Ao longo de todo o texto, fui questionando tudo o que me afetava e ainda afeta e, mediante esses questionamentos, pude perceber que o que inquieta e desacomoda faz refletir, pensar e produzir muito mais. Minha pesquisa, além de instigar-me ao pensamento, abriu meu olhar para vários ângulos no que diz respeito à escola e à educação. Discutir e relacionar os conceitos que ainda hoje estão relacionados com a educação me fez acreditar ainda mais que não existe uma linearidade. O que aconteceu, o que vem acontecendo e o que vai acontecer estão entrelaçados por diversas linhas, entrecruzando as questões de tempo e espaço. Pode-se perceber com os tempos da educação, segundo Corazza (2005), articulada com outros autores, que essa anti-história de que falo mostra suas descontinuidades.

As entrevistas foram surpreendentes de fato e inquietaram-me, pois tudo o que ouvi foi inesperado – as respostas foram contra as minhas verdades. Estou mais inquieta agora do que quando pensei na proposta das entrevistas. Poderia ir muito mais além com a análise, porém, devo saber o que incluir e deixar de fora de minha pesquisa e “outrar”, como dizem Simoni e Moschen (2012). As questões que os entrevistados trouxeram em suas falas fizeram pensar em dispositivos, organização da escola, o papel do professor, o aproveitamento do tempo em sala de aula, os desejos dos alunos e as suas contradições. Fizeram refletir também sobre possibilidades, sobre um presente em um quarto tempo.

Comecei meu trabalho de conclusão com a epígrafe sobre os sopros de conhecimento. Os sopros foram os meus questionamentos, minhas inquietudes, meus desassossegos que puderam ser registrados neste trabalho. Feliz e incomodada, termino escrevendo que não existe um fim, e sim novos recomeços para esta escrita.

REFERÊNCIAS

- ARANTES, Esther Maria de Magalhães. Escutar. In: FONSECA, Tânia Mara Galli; NASCIMENTO, Maria Lívia do; MARASCHIN, Cleci (Orgs.). **Pesquisar na diferença: um abecedário**. Porto Alegre: Sulina, 2012.
- BAUMAN, Zygmunt. **O Mal-Estar da Pós-Modernidade**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1998.
- COMENIUS. **Didática Magna**. Aparelho crítico: Marta Fattori. Tradução: Ivone Castilho Benedetti. 4ª ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2011.
- CORAZZA, Sandra Mara; AQUINO, Julio Groppa. **Dicionário das ideias feitas em educação**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2011.
- CORAZZA, Sandra Mara. **Uma vida de professora**. Ijuí: Unijuí, 2005.
- DELEUZE, Gilles. **Abecedário de Gilles Deleuze**. Disponível em: <<http://stoa.usp.br/prodsubjeduc/files/262/1015/Abecedario+G.+Deleuze.pdf>> S/a. Acesso em: 1 de junho de 2014.
- DELEUZE, Gilles. **Diferença e repetição**. 2ª ed. Rio de Janeiro: Graal, 2006.
- DICIONÁRIO DE SINÔNIMOS ONLINE. Disponível em: <<http://www.sinonimos.com.br/educacao/>> Acesso em: 18 de março de 2014.
- DUSSEL, Inés. **Foucault e a escrita da história: reflexões sobre os usos da genealogia**. Revista Educação e Realidade. Porto Alegre: Faculdade de Educação. Universidade Federal do Rio Grande do Sul. p. 45-68, jan/jun, 2004.
- FILHO, Kleber Prado. Desnaturalizar. In: FONSECA, Tânia Mara Galli; NASCIMENTO, Maria Lívia do; MARASCHIN, Cleci (Orgs.). **Pesquisar na diferença: um abecedário**. Porto Alegre: Sulina, 2012.

FONSECA, Tânia Mara Galli; GOMES, Patrícia Argôllo. Soprar. In: FONSECA, Tânia Mara Galli; NASCIMENTO, Maria Lívia do; MARASCHIN, Cleci (Orgs.). **Pesquisar na diferença: um abecedário**. Porto Alegre: Sulina, 2012.

FOUCAULT, Michel. **Microfísica do poder**. 27 ed. São Paulo: Graal, 2013.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir: nascimento da prisão**. 37 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

GADOTTI, Moacir. **História das idéias pedagógicas**. São Paulo: Editora Ática, 2003.

KOHAN, Walter Omar. (O) que é pedagogia? In: AQUINO, Julio Groppa; CORAZZA, Sandra Mara (Orgs.). **Abecedário: Educação da diferença**. Campinas, SP: Papyrus, 2009.

LAZZAROTTO, Gislei Domingas Romanzini; CARVALHO, Julia Dutra de Carvalho. Afetar. In: FONSECA, Tânia Mara Galli; NASCIMENTO, Maria Lívia do; MARASCHIN, Cleci (Orgs.). **Pesquisar na diferença: um abecedário**. Porto Alegre: Sulina, 2012.

NARODOWSKI, Mariano. **Comenius & a educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

SILVA, Tomaz Tadeu da (Org). **Identidade e diferença**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

SIMONI, Ana Carolina Rios; MOSCHEN, Simone. Outrar. In: FONSECA, Tânia Mara Galli; NASCIMENTO, Maria Lívia do; MARASCHIN, Cleci (Orgs.). **Pesquisar na diferença: um abecedário**. Porto Alegre: Sulina, 2012.

SKLIAR, Carlos. **O que pode uma poética da educação para a nossa escola?** Anais do VII Colóquio Internacional de Filosofia da Educação: O que pode a escola hoje em nossa América? Rio de Janeiro: UERJ, p. 1-6, 2014.

SOUSA, Edson Luiz André de. Entrevistar. In: FONSECA, Tânia Mara Galli; NASCIMENTO, Maria Lívia do; MARASCHIN, Cleci (Orgs.). **Pesquisar na diferença: um abecedário**. Porto Alegre: Sulina, 2012.

SOUZA, Antônio Vital Menezes de. **A expressão da diferença nas tensões da identidade**. Revista Fórum Identidades. Sergipe: GEPIADDE – Grupo de Estudos e Pesquisas Identidades e Alteridades: Diferenças e Desigualdades na Educação. Ano 2, V. 4, p. 91-101, jul/dez, 2008.

VEIGA-NETO, Alfredo. Algumas raízes da Pedagogia moderna. In: ZORZO, Cacilda; SILVA, Lauraci D.; POLENZ, Tamara (Orgs.) **Pedagogia em conexão**. Canoas: Editora da Ulbra, 2004.

VEIGA-NETO, Alfredo. **Cultura, culturas e educação**. Revista Brasileira de Educação. Porto Alegre. p. 5-15, Mai/jun/jul/ago, 2003. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n23/n23a01>>. Acesso em: 5 de maio de 2014.

ZANELLA, Andrea Vieira. Olhar. In: FONSECA, Tânia Mara Galli; NASCIMENTO, Maria Lívia do; MARASCHIN, Cleci (Orgs.). **Pesquisar na diferença: um abecedário**. Porto Alegre: Sulina, 2012.