

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
INSTITUTO DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS HUMANAS
LICENCIATURA EM CIÊNCIAS SOCIAIS

Andressa Goulart Caroly

Uma aula singular: formação, docência e currículo

Porto Alegre, 2019

Andressa Goulart Caroly

Uma aula singular: formação, docência e currículo

Trabalho de Conclusão de Curso entregue à Comissão de Graduação em Ciências Sociais como requisito parcial e obrigatório para obtenção do título de Licenciada em Ciências Sociais pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

Orientadora: Profa. Dra. Luciane
Uberti

Porto Alegre

2019

CIP - Catalogação na Publicação

Caroly, Andressa Goulart
Uma aula singular: formação, docência e currículo /
Andressa Goulart Caroly. -- 2019.
34 f.
Orientadora: Luciane Uberti.

Trabalho de conclusão de curso (Graduação) --
Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Instituto
de Filosofia e Ciências Humanas, Licenciatura em
Ciências Sociais, Porto Alegre, BR-RS, 2019.

1. Educação. 2. Docência. 3. Currículo. 4. Aula. 5.
Observação Participante. I. Uberti, Luciane, orient.
II. Título.

Agradecimentos

Agradeço a todes aqueles que fizeram parte e acompanharam minha trajetória dentro do curso de Licenciatura em Ciências Sociais e que de alguma forma contribuíram para a minha formação acadêmica e também humana. Agradeço em especial:

À Andréia Goulart Caroly (*in memoriam*) que me deu a vida e sempre será minha inspiração para lutar por tudo aquilo que acredito. Meu eterno amor e gratidão.

À Thiago Luz que me ensinou o que companheirismo, carinho e cuidado significam. Obrigada pelos abraços, conversas e conselhos. E obrigada por tornar este processo menos penoso através de cada palavra de apoio e encorajamento. Tu é luz nesses dias cinzentos!

À Rosane que me ensinou a amar sem pedir nada em troca me acolhendo, me apoiando e me incentivando a nunca desistir dos meus sonhos.

À Bianca, Juliani, Alana, Rita e Judith por compartilharem a vida comigo e serem mulheres fortes e incríveis que me inspiram cotidianamente a seguir em frente.

Às amigas Nicole Botti, Nataliê Silveira, Luciana Oliver, Francisca Moreira e Fernanda Carrion por todo apoio e pelos momentos de alegria que dividimos

Às bibliotecárias e aos bibliotecários do sistema de bibliotecas da UFRGS. Obrigada pelos ensinamentos, pelas trocas e pelas longas e divertidas conversas.

À minha orientadora Luciane Uberti por acompanhar meu processo de formação de forma cuidadosa e por despertar em mim entusiasmo e afeto pela docência. Obrigada por aceitar fazer parte do processo de escrita deste trabalho e também por cada conversa, conselho, apoio, motivação e carinho durante todo este percurso.

À Vanessa porciúncula e ao grupo de pesquisa GEETRANS que me possibilitaram experimentar a docência de formas singulares e que me mostraram a potência que a educação assume quando levamos a sério o compromisso de pensar em possibilidades antes de receituários e manuais didáticos.

À todas professoras e todos os professores que fizeram parte da minha trajetória. Em especial a professora Rosângela Soares por todas as trocas, conversas, conselhos, atenção e carinho.

À todes estudantes que fizeram e que ainda farão parte do meu processo de vir-a-ser professora. Obrigada por fazerem tudo valer a pena!

Somos una especie en viaje
No tenemos pertenencias, sino equipaje
Vamos con el polen en el viento
Estamos vivos porque estamos en movimiento
(Jorge Drexler, 2017)

Resumo

O presente trabalho tem como objetivo refletir sobre experiências discentes de ensino ao longo de minha própria formação acadêmica no curso de Licenciatura em Ciências Sociais e sobre as experiências docentes ao longo dos Estágios Obrigatórios de Docência I e II. Para tanto realiza um exercício analítico pontual através do conceito de observação participante. Assim, primeiro, realiza um movimento de rememoração dessas experiências de forma a construir uma problematização de meu processo de formação. Em um segundo momento, considerando algumas discussões sobre currículo, busca-se compreender os diferentes discursos e enunciações acerca do conceito de aula em quatro perspectivas educacionais que refletem sobre o currículo, a saber: tradicional, crítica, pós-crítica e perspectivista. Por fim, busca-se pensar uma concepção de currículo e, conseqüentemente, de aula e educação a partir de inspirações provenientes do conceito de “Educação da Atenção” do antropólogo Tim Ingold.

Palavras-chave: Educação. Docência. Currículo. Aula. Observação Participante.

Sumário

| | |
|---|----|
| 1. APRESENTAÇÃO | 8 |
| 2. PESQUISA | 8 |
| 2.1 Sobre pesquisa, sobre docência | 8 |
| 2.2 Sobre a docente pesquisadora | 11 |
| 3. CENAS DE UMA EXPERIÊNCIA DE PROFESSORA | 16 |
| 3.1 [CENA 1] – Filosofias de uma manhã de quinta-feira | 17 |
| 3.2 [CENA 2] – Primeiras observações na escola | 20 |
| 4. SOBRE AS TEORIAS DE CURRÍCULO | 21 |
| 4.1 Do currículo tradicional às perspectivas pós-críticas do currículo | 23 |
| 4.2 O currículo perspectivista encontra um currículo atencional | 27 |
| 5. CONSIDERAÇÕES FINAIS | 31 |
| 6. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS | 32 |

1. APRESENTAÇÃO

Este ensaio constitui-se como um espaço de reconstrução de diversas e singulares experiências de ensino e educação vivenciadas pela autora durante seu processo de formação docente ao longo do curso de Licenciatura em Ciências Sociais. Neste sentido, este trabalho não assume como objetivo a construção de uma análise geral da área de ensino de Ciências Sociais, mas a realização de um exercício de desnaturalização e de questionamento acerca de algumas práticas de ensino bem como de concepções próprias desta área. Para tanto o primeiro capítulo é composto por um exercício de escrita e problematização da experiência discente desde meu processo de formação. O segundo capítulo realiza uma breve reflexão sobre a prática docente experimentada no Estágio de Docência em Ciências Sociais I e II com a expectativa contribuir para futuras discussões acerca da docência. O terceiro capítulo problematiza algumas narrativas mobilizadas acerca da organização escolar adotadas pelo campo da educação e das teorias de currículo de acordo com seus respectivos contextos históricos. Pretende-se produzir, a partir desta narrativa, uma versão corporificada e parcial de uma organização escolar e de uma formação docente. Ou seja, ao pensar um currículo *perspectivista* e *atencional* busca-se romper com uma concepção universalista de educação que serviria como modelo a todos e a todas na expectativa de produzir outras possibilidades de experimentação e criação de aula, de currículo e de organização escolar.

2. PESQUISA

2.1 Sobre pesquisa, sobre docência

Objetiva-se com este exercício construir um espaço de questionamentos acerca da organização do espaço escolar a partir de inquietações mobilizadas durante experiências educativas ao longo do curso de Licenciatura em Ciências Sociais e, mais especificamente, durante o meu percurso nas disciplinas EDU02101 – Estágio de Docência em Ciências Sociais I e EDU02102 – Estágio

de Docência em Ciências Sociais II compostas por observações na escola onde atuei como estagiária e registradas em caderno de campo.

Este trabalho constitui-se, portanto, como um exercício analítico e pontual que não pretende representar nenhum elemento do espaço escolar – aula, escola, professores, professoras, alunos, alunas, educação em um contexto amplo e em um contexto menor, etc. – de forma generalista e totalizante. Entende-se, portanto, que existem inúmeras maneiras de conceituar tais elementos. Sendo assim, as discussões aqui apresentadas constituem-se enquanto um exercício analítico desde minhas experiências no curso de licenciatura em Ciências Sociais como estudante, professora em formação e estagiária docente.

Para fins de recorte metodológico este ensaio opera através de inspirações etnográficas. Entende-se que o método etnográfico tem sido mobilizado por uma teoria clássica (DURKHEIM, 1996; MALINOWSKI, 1984; DOUGLAS, 2014; LÉVI-STRAUSS, 2008; RADCLIFFE-BROWN, 1973) como aquele em que o pesquisador vai a campo para coletar dados empíricos que serão analisados e transformados em teorias antropológicas que compreendam alguma esfera da vida humana: alimentação, parentesco, religião, rituais mortuários, mitologia etc. Entretanto, procura-se aqui afastar-se da ideia de etnografia como uma simples técnica de coleta de dados e descrição, algumas vezes, estereotipada da vida das pessoas para aproximar-se, assim, da noção de observação participante descrita por Ingold (2017, p.227):

(...) a antropologia é uma disciplina fundamentalmente especulativa. Nesse sentido, ela é semelhante à filosofia, mas difere da filosofia (pelo menos tal como a última é praticada pela maioria dos filósofos profissionais), uma vez que faz a sua reflexão filosófica no mundo em conversa com os seus diversos habitantes e não em reflexões arcanas sobre o cânone literário já estabelecido

Com observação participante propõe-se, portanto, um alinhamento às proposições de Ingold que vê nesta prática uma forma de *estar com e estudar com* as pessoas, longe de pensá-las e enquadrá-las como meros objetos de pesquisa. Neste sentido, Ingold (2016) ressalta o abismo existente entre trabalhos feitos *"a partir de"* alguém e trabalhos feitos *"com alguém"*. Ingold atenta, ainda, para a importante diferenciação entre a etnografia que encara seu

trabalho como uma simples coleta de dados que objetifica os sujeitos e um trabalho que assume um compromisso ontológico com aqueles aos quais vive-se o trabalho de campo. Ou seja, com observação participante o autor propõe um "*estar com*" os sujeitos que se desdobra em um viver *atencionalmente* com eles e *corresponder* com eles. É importante destacar, contudo, que nesta perspectiva estar em campo pode significar posicionar-se contra o que os sujeitos estão dizendo ou fazendo. A tarefa do antropólogo, desta forma não é mais reproduzir as palavras dos seus interlocutores, antes propor significações a partir de sua própria experiência, falar com sua própria voz que não é nem a voz de seus/suas interlocutores/as, nem a voz de nossos professores da universidade, mas uma significação que se dá através de todos estes elementos, que através de signos atravessam o corpo desse/dessa pesquisador/pesquisadora. Como propõe o autor o conhecimento, neste caso, é coproduzido por toda essa teia de relações e significações entre teoria e prática ou em entre a realidade e a imaginação:

Se a teoria etnográfica é a hipérbole, a antropologia é a elipse. Pois ao se virar, a etnografia não é mais etnografia, mas as correspondências educacionais da vida real. E quando a teoria se vira, ela não é mais teoria, mas uma imaginação nutrida através de engajamentos observacionais com o mundo (INGOLD, 2016, p.411).

O que se buscou, então, foi recuperar as experiências vivenciadas durante o curso de licenciatura em ciências sociais, as experiências vivenciadas na disciplina de estágio docente, as afetações registradas em caderno de campo e as significações produzidas a partir das experiências de regência de classe. Destaca-se ainda que este trabalho está diretamente vinculado a perspectiva feminista que pensa a prática de produção da ciência e o conhecimento científico como uma possibilidade de interpretação dentre muitas outras. Compreende-se, nos termos da bióloga e filósofa Donna Haraway "*o conhecimento construído não enquanto uma verdade universal, mas antes como uma versão corporificada de verdade*". (HARAWAY, 1995, p.13). Tal proposta destaca o papel do corpo da pesquisadora que não se encontra apartado de suas análises. O conhecimento só pode ser produzido porque passa pelo corpo de pesquisadora com seus sentidos e com a sua visão. Desta forma, busco um olhar corporificado, ou seja, aquele que se afasta de um olhar compreendido como transcendental, como um

olhar que vem de cima, que está fora de cena, que funciona como o olhar de deus (HARAWAY,1995).

2.2 Sobre a docente pesquisadora

Ao ingressar no curso de Licenciatura em Ciências Sociais iniciei uma busca impaciente por um guia ou algo que me ajudasse a entender a complexidade de elementos que compunham o ambiente acadêmico. Logo nas primeiras semanas passei a me questionar acerca das diversas siglas, departamentos, *campi*, salas de aula, centenas de documentos, professores/as colegas para decifrar.

Junto às dúvidas acerca do espaço acadêmico estavam, também, dúvidas acerca do espaço de uma aula. Pensava muito sobre essa aula que um dia aconteceria e me questionava sobre o que fazer, como fazer, o que é certo e o que é errado neste espaço, o que esperam de mim e sobre o que deveria esperar dos e das estudantes. Na tentativa de solucionar essas dúvidas iniciais busquei por um manual que me ajudasse a entender, primeiro, o que meus professores da educação básica faziam para que suas aulas funcionassem, ou seja, comecei a refletir acerca da minha experiência enquanto estudante do ensino médio e, segundo, como faria para a minha futura aula funcionar, ou seja, passei a refletir intensamente sobre minha futura docência. A partir destas considerações, fui colocando-me outros questionamentos como: como dar uma aula? Como selecionar os conteúdos adequados? Qual a melhor forma de explicar algo a alguém, ou seja, como uma pessoa aprende? Como funciona o processo de ensino-aprendizagem? Estes são importantes questionamento que percorreram todo o meu processo de formação docente e que pretendo recuperar aqui, não com o objetivo de responde-los, mas como forma de refletir sobre eles de modo a produzir uma possível interpretação acerca destes diversos elementos que compõe a educação.

Talvez os questionamentos de meus/minhas colegas não tenham sido exatamente estes, mas certamente partilhávamos de algumas inquietações acerca deste espaço, pois pensar a educação e, sobretudo, a educação brasileira, é, de certo modo, meditar sobre o que é importante para esta

sociedade e o que não é. É perguntar-se sobre o que achamos que vale a pena ser ensinado às próximas gerações e o que consideramos dispensável, desnecessário ou incompatível com o espaço escolar.¹

Segui cada etapa da graduação ávida e ansiosa por finalmente encontrar as respostas para todos esses questionamentos. A cada nova etapa, contudo, somavam-se mais questionamentos ao amontoado de aflições que carregava junto aos livros. A cada nova etapa fui convidada a refletir cada vez mais a respeito do “*ser professora*”. A cada novo questionamento surgia uma nova frustração por esperar encontrar respostas prontas, objetivas, coerentes, concisas e definitivas que nunca apareciam. Ingenuamente envolvida por este sentimento, acreditava que aprender a como *dar* uma aula era como acessar as engrenagens de um relógio, desvelar algo muito bem escondido, espiar de perto como tudo funcionava e sobretudo como deveria funcionar.

Questionar-se sobre o que é uma aula ou como dar uma aula não é nenhuma novidade no espaço escolar e, dessa forma, minhas perguntas não se encontram isoladas ou apartadas de uma discussão mais ampla. No campo da educação tais receios são enfrentados e problematizados de diferentes maneiras: desde as mais incipientes e tradicionais reflexões acerca da educação, até os trabalhos mais contemporâneos (BOURDIEU, 1982; COMENIUS, 1954; FREIRE, 2006; GALLO, 1995; CORAZZA, 2002; SILVA, 2002; GAUTHIER, 2002; DELEUZE, 2001; UBERTI, 2018). Questionar-se, contudo, e buscar pelo o que é, em essência, alguma coisa significa reduzir infinitamente suas diferentes possibilidades de existência.

Atenta a estes anseios como estudante de licenciatura e instigada por professores e professoras que tentavam encorajar-nos a entrar em contato com o nosso “*ser aluno/a*” para que assim pudéssemos compreender o nosso “*ser professor/a*” diversas vezes nos dedicamos a exercícios reflexivos que buscavam pensar em nossos/as professores/as preferidos/as e buscar neles e

¹ Atualmente podemos citar como exemplo os diversos impedimentos impostos àqueles professores preocupados com discussões de temáticas como gênero e sexualidade. Os impedimentos são sempre acompanhados por justificativas como “*este não é o papel da escola*”, “*a escola deve ensinar apenas os conteúdos e a educação moral vêm de casa*”. Destaca-se, então, que este tipo de argumentação acaba por invisibilizar uma série de violências que podem ocorrer dentro do espaço escolar, produzindo um espaço desigual e inseguro para determinadas pessoas.

nelas uma referência. Tal referência aos docentes ajudava-me a entender que as respostas não poderiam estar tão distantes do que já sabia, já que durante um longo período de tempo experienciei a escola na posição de estudante decifrando as salas de aula, os quadros, as mesas, as cadeiras, os livros, a direção, as salas de apoio pedagógico, as bibliotecas etc. Acabei por entender que já conhecia aquele espaço, já estava suficientemente familiarizada a estrutura física, social e cultural da escola, afinal, vivi boa parte de minha vida escolar tentando ajustar-me a esta instituição e dar a ela algum sentido.

Em síntese: já sabia como tudo funcionava, mas ainda assim temia não ter entendido bem, não ter captado as nuances, as minúcias e os segredos. E, assim, colocava-me a questionar *como tudo deveria funcionar*. Qual o jeito certo de dar aula? Onde está o manual que deveria nos ensinar tudo isso? Afinal, tudo que aprendi até agora enquanto estudante estava disposto em páginas e mais páginas de livros e manuais que me estimulavam a decorar, passivamente, suas regras. Nada mais óbvio, conforme minhas ingênuas e disciplinadas expectativas, de que na Faculdade de Educação também fôssemos estimulados a decorar as regras, neste caso, as regras da educação, sejam lá quais forem essas regras.

De fato, logo que chegamos na Faculdade de Educação entramos em contato com uma série de documentos institucionais e legislações como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB, o Plano Nacional de Educação – PNE e, mais recentemente, a Base Nacional Comum Curricular – BNCC que regulam e normatizam a educação brasileira. Mas para além de documentos o que queria saber era o “*como*” de uma aula. Ou seja, para além de objetivos, metas e parâmetros tinha uma série de dúvidas sobre como deve *dar-se* o processo de abrir a porta de uma sala de aula e enfim fazer uma aula acontecer. Talvez aqui seja o momento propício para partimos para outra, ou seja, desencanar dos questionamentos essencialistas e passarmos a questionarmos sobre as possibilidades.

Pensando agora, ao final de minha formação, talvez, um movimento contrário pudesse ter transformado essa angustiante caminhada em algo mais prazeroso e potente, isto é, o que aconteceria se invertesse a pergunta que

busca afirmar finalmente *o que é uma aula* para: Quais as condições de possibilidade de uma aula ou o que podemos numa aula?

Evidentemente, não existe um único processo de formação docente, do mesmo modo que não existe um/uma docente genérico/genérica. Existem inúmeros caminhos possíveis de serem traçados de forma indiscutivelmente singular por cada licenciando e cada licencianda e que estão vinculadas a sua experiência enquanto sujeito em relação à sociedade. A trajetória acadêmica de um/a licenciando/a, claro, está inserida dentro de um projeto maior – projeto pedagógico do curso de licenciatura em Ciências Sociais, por exemplo – que, por sua vez, está diretamente ligado ao papel que a instituição acadêmica cumpre dentro de uma malha social e ao projeto político em que esta instituição está implicada. O processo de formação de docentes está diretamente ligado, portanto, a duas particularidades: a) projeto político pedagógico da instituição em que este sujeito está submetido. Aqui cabe destacar as demandas que os sujeitos precisam acolher da instituição acadêmica: legislações, parâmetros e diretrizes curriculares e b) as trajetórias singulares ligadas às experiências individuais da/o licencianda/o, ou seja, é impossível pensar a trajetória de um/a estudante do curso de licenciatura sem pensarmos os contextos em estes estão implicados. Desse modo, é interessante pensarmos o quanto a vida fora da universidade importa (e muito) para a construção desta identidade docente.²

Ao longo do processo de descoberta deste universo acadêmico questionei-me o tempo todo sobre muitas coisas e tive uma enorme curiosidade sobre cada detalhe que compõe este “*ser professora*”, buscando – e acreditando na possibilidade de existir – um elemento essencial desta. Enquanto me questionava, me colocava no papel de investigadora deste “*ser professora*”, ou seja, me colocava no papel de alguém que olha para a sala de aula e se coloca um problema, alguém busca algo, que se propõe a responder a alguma aflição.

² É importante destacar que esta perspectiva não pretende de forma alguma instituir determinismos de qualquer natureza, sejam eles geográficos, de classe, etnia, gênero, etc. Pelo contrário esta perspectiva busca enfatizar a multiplicidade uma vez que pensa na diferença enquanto algo desejável, interessante e positivo.

Neste sentido, minha experiência foi semelhante a da criança descrita por Ingold (2015, p. 23) que transforma as ruas em grandes labirintos a serem explorados por seu olhar curioso e atento a cada detalhe:

Às vezes com pressa, às vezes tranquilamente, saltitando e se arrastando alternadamente, a atenção da criança é capturada – ou, na visão do adulto que a acompanha, distraída – por qualquer coisinha: da dança de luzes e sombras ao voo dos pássaros e latido dos cães, do perfume das flores a poças d’água e folhas caídas, inúmeras pequenezas como caramujos e coquinhos, moedas perdidas e lixinhos reveladores. São essas coisas que fazem da rua um lugar tão interessante para o pequeno detetive que caminha com os olhos fixos no chão. Para a criança a caminho da escola, a rua é um labirinto.

Minhas perguntas de jovem licencianda eram muitas. As salas da Faculdade de Educação da UFRGS foram responsáveis por abrigar diversas e intermináveis discussões ligadas às disciplinas de didáticas e currículo. Tudo era novo e interessante e captava minha atenção das mais variadas formas. E por um tempo este desejo de compreender um pouco melhor como tudo funciona me manteve em movimento, me instigou a percorrer este misterioso caminho da formação docente. Aos poucos, contudo esses grandes diálogos e discussões foram tornando-se mais esparsos e mais raros. Com o passar do tempo, entretanto, foi diminuindo o espaço para dúvidas e as salas da Faculdade de Educação passaram a abrigar certezas cada vez mais automáticas, sólidas e prontas. Talvez o que tenha acontecido, como afirma Ingold (2015, p. 24) é que *“(...) quando crescemos, aprendemos a deixar de lado essas tolices de criança. O crocodilo devora o detetive, e a disciplina engole a curiosidade”*.

“Para recuperar o que foi perdido, temos que sair da cidade, caminhar pela mata, campos ou montanhas governadas por forças ainda não disciplinadas” (INGOLD, 2015, p.24): essa é uma das saídas propostas por Ingold para uma possibilidade de retorno à curiosidade infantil. Comigo, não foi preciso um movimento tão drástico, pois, apesar de todas as forças que me guiavam para a mesmice algumas disciplinas e, em especial, um grupo de extensão instigaram-me a pensar em linhas de fuga (DELEUZE, 1998). Essas inquietações permaneceram me rodeando, mas dividindo espaço com outros imperativos acadêmicos. Porém, ao chegar na cadeira de Estágio Docente o jogo muda. Os agenciamentos dessa nova experiência me atravessaram. Os questionamentos ressurgem de lugares inesperados.

3. CENAS DE UMA EXPERIÊNCIA DE PROFESSORA

Esta sessão pretende recuperar algumas cenas de inspirações etnográficas que foram experimentadas durante o estágio docente como forma de construir um espaço para reflexão sobre a prática docente. Não se pretende, entretanto, realizar uma análise aprofundada destas cenas, mas antes um exercício de recordação como forma de uma investigação inicial que pretende contribuir para futuras discussões teóricas. Pelo contrário a ideia aqui é recuperar as proposições de Ingold (2015) acerca do conceito de observação participante como forma de contextualizar os sujeitos que ao se disporem ao estar com o outro são capazes de produzir significações e diálogos e singulares.

Para tanto, aqui destaca-se a importância da construção de uma prática docente reflexiva que seja capaz uma docência responsável e atenta a seu papel social. Como destaca a Pimenta (2005, p. 24)

Fica, portanto, evidenciada a necessidade da realização de uma articulação, no âmbito das investigações sobre prática docente reflexiva, entre práticas cotidianas e contextos mais amplos, considerando o ensino como prática social concreta.

Além disso, Pimenta (2005) destaca, também, a urgência de uma formação inicial e continuada que proporcione, de fato, um ambiente de aprendizagem contínua em que a/o professor/professora possa assumir uma postura de intelectual, ou seja, de um professor-pesquisador e que esta postura seja não só oportunizada, mas valorizada pelo sistema educacional, pela estrutura escolar, pela sociedade e pela comunidade escolar. Nesse sentido, o conceito de professor reflexivo ou professor pesquisador ultrapassa a esfera individual da docência, ou seja, é um

(...)conceito político-epistemológico que requer o acompanhamento de políticas públicas consequentes para sua efetivação. Caso contrário, se transforma em mero discurso ambíguo, falacioso e retórico servindo apenas para se criar um discurso que culpabiliza os professores, ajudando os governantes a encontrarem um discurso que os exime de responsabilidades e compromissos (PIMENTA, 2005, p.47).

Ao elencar as proposições de Pimenta (2005), pretendo destacar a importância não só de uma vontade ou disposição da/o professora/or para a realização de tal exercício, mas também da urgência de políticas públicas voltadas a área da educação que de fato estimulem e viabilizem a sua realização.

A expectativa é que a descrição destas cenas, selecionadas pela importância das reflexões que provocaram nesta pesquisadora ao funcionarem como forma de ilustração possam contribuir com o compartilhamento de experiência entre pares. Destaca-se que tais descrições não pretendem representar ou traduzir uma realidade única e estável, mas que antes possam funcionar como um exemplo de exercício investigativo de uma prática docente.

3.1 [CENA 1] – Filosofias de uma manhã de quinta-feira

30 de maio de 2019³

Era uma das nossas últimas aulas e naquela manhã planejamos realizar, ao final da aula, uma conversa com a turma sobre nossas aulas anteriores. A ideia era estabelecer um espaço de diálogo em que as turmas pudessem expressar os aspectos positivos e negativos das aulas ministradas até então. Iniciamos o período com a leitura de um texto de apoio que discutia o papel social que a escola assumiu nos diversos contextos históricos, políticos e econômicos. A segunda parte da aula buscava situar e contextualizar aquela leitura, ou seja, buscava refletir sobre as relações que se estabeleciam entre a escola enquanto uma instituição e seus sujeitos – estudantes, docentes, equipe gestora, equipe da merenda e equipe da limpeza. Este foi o momento de maior engajamento da turma, pois aos poucos os/as estudantes foram expressando de forma crítica e, às vezes, enfática seus desejos e os significados que construíram acerca da escola, assim como, em relação a seus/suas professores/professoras:

[Estudante 1] - Na escola alguns professores se preocupam com a gente. Já estudei em escolas em que os professores não se importavam com os alunos;

[Estudante 2] - Acho que o papel da escola é trazer conhecimento para a gente, mas alguns professores não fazem isso;

Estudante 3] - Na escola podemos estudar e conversar sobre coisas que a gente não conversa em casa.

A conversa fluía e aos poucos a turma realizava associações entre o texto e suas experiências escolares. Conseguimos iniciar um processo de reflexão e

³ Essa cena etnográfica é proveniente de meu caderno de campo que me acompanhou em todas as aulas ministradas no âmbito do Estágio Obrigatório de Docência em Ciências Sociais. Importante salientar que o Estágio foi realizado na modalidade de docência compartilhada, por isso, essa reflexão aparece no plural.

diálogo sobre todos aqueles elementos ali elencados e os elementos do texto. Perguntamos para a turma se tinham alguma sugestão para que melhorássemos nossa aula e nesse momento uma estudante levantou a mão em tom de desabafo disse:

[Estudante 4] - Sora a gente gosta da aula de vocês porque vocês dão aula de verdade! O Professor Eduardo, por exemplo, ele não dá aula.

Esta frase me chamou atenção, pois não esperava uma reação tão incisiva e uma crítica tão direta a um professor. Thiago⁴ iniciou, então, uma tentativa de diálogo com a turma e me olhou buscando apoio. Segui sua fala tentando realizar uma reflexão com a turma de forma a pensar sobre o contexto no qual aquele professor estava inserido. Ou seja, mencionamos o excesso de turmas, a falta de espaço e tempo para planejamento, o problema da remuneração dos docentes da educação pública no Rio Grande do Sul⁵ e no Brasil como um todo, enfim, tentamos refletir de forma ampla as possíveis causas daquela “*não-aula*”. Entretanto, durante esse processo outro estudante levanta a mão e protesta:

[Estudante 5] - Isso não é desculpa, a sora de geografia tá grávida, da aula para várias turmas diferentes e mesmo assim dá aula pra nós e para todo o resto do colégio.

Conforme já havíamos escutado de outros professores, esta turma sempre foi muito participativa e ao mesmo tempo muito crítica, por isso, sugerimos a eles e elas que estabelecessem um espaço de diálogo com aquele professor para que pudessem juntos e juntas compreender por que aquele modelo de aula não dava conta de seus anseios. A conversa, contudo, foi interrompida pelo som que anunciava o fim do período. O que, entretanto, não findou naquele momento foi o questionamento que me mobilizou por inteira desde aquele 30 de maio de 2019: *O que é uma aula?*

Lembro de questionar-me acerca de como poderia ou deveria ser uma aula desde a minha experiência de aluna do ensino médio. Enquanto aluna da escola pública nunca entendi, de fato, qual era o objetivo daquilo tudo: as desconfortáveis cadeiras de madeira, as classes enfileiradas, o quadro de giz sempre muito sujo, a precária sala quadrada e pequena que abrigava desvários

⁴Estudante do curso de Licenciatura em Ciências Sociais com quem realizei o Estágio de Docência I e II.

⁵ No estado do Rio Grande do Sul os/as docentes da Educação Básica recebem seus salários de forma parcelada a, pelo menos, quarenta e oito meses.

de professores e professoras que demonstravam de forma peculiar sua preocupação e cuidado com a turma: às vezes através de conversas e conselhos, às vezes através de gritos e repreensões. Qual era o sentido de ficar sentada horas e horas em uma cadeira, ouvindo alguém falar coisas que, muitas vezes, não faziam o menor sentido para mim. A escola pode ser um espaço que proporciona uma série de experiências para os/as estudantes que podem ser ruins, sem sentido e disciplinadoras. Certas experiências escolares são vividas não só com a mente, mas com o corpo dos sujeitos:

1 minuto: sentado. 1 minuto e 30 segundos: sentada dentro de uma sala de aula. 5 minutos: sentada na pedra e recostada numa prancha de madeira cravejada de pregos minúsculos, invisíveis. 15 minutos: sentada na cadeira, acorrentada. 20 minutos: pensando em levantar-se. 21 minutos: os pulsos estão pesados, quase não conseguem marcar palavras nas páginas do bloco de notas aberto à sua frente(...) (GUERRA, 2018, p. 139).

O trecho do poema acima destaca alguns efeitos que uma aula pode produzir em um corpo. Lembro de cada detalhe descrito acima. Lembro de, em determinadas aulas, sentir tais efeitos corpóreos e tornar-me incapaz de qualquer movimento que não o de ouvir e anotar e, às vezes, dormir. O poema acima destaca a produção do sujeito aluno/a que através de uma intensa relação com objetos não humanos torna-se cada vez menos sujeito e cada vez mais um híbrido⁶ de aluno-cadeira, aluno-disciplina, aluno-escuta e cada vez menos pessoa-movimento, pessoa-ação, pessoa-fala.

A pergunta que fica é: será isso uma aula? Para alguns, a resposta será bem direta: Evidente que sim! Esta é uma resposta possível para concepção de aula considerada válida por um contexto histórico e por um referencial teórico específico, ou seja, aquele que pensa uma aula enquanto uma técnica de transmissão de conteúdos entre professor e aluno. Mas será esta a única concepção de aula considerada válida? Será esta a única possibilidade de

⁶ O conceito de híbrido aqui relaciona-se com o conceito de “ciborgue” que a bióloga e filósofa norte-americana Donna Haraway (1984) descreve como “um híbrido de máquina e organismo, uma criatura de realidade social e também uma criatura de ficção”. Para uma discussão mais aprofundada sobre a relação de humanos e não-humanos consultar: “Manifesto Ciborgue: Ciência, tecnologia e feminismo-socialista no final do século XX”, publicado originalmente no ano de 1984.

construção e enunciação de uma aula? Definitivamente não. Não precisa ser assim. Uma aula e uma escola não são somente isso. Podemos dizer que elas podem ser isso e mas também podem ser muitas outras coisas. Enquanto aluna do Ensino Médio, lembro da sensação prazerosa de quando conseguia entender o que um instigante professor de sociologia ou uma desafiadora professora de filosofia. Dizia. A sensação era de que tudo voltava a fazer sentido ou, pelo menos, transformava-se em uma experiência mais interessante

O esforço deste trabalho está na criação de um espaço de discussão sobre as diferentes concepções de aula que são possíveis em determinados contextos. Deste modo, não pretendo determinar nenhuma concepção única e com pretensão a ser seguida por todos e todas, mas proporcionar um espaço de diálogo entre concepções de aula e de currículo para que, então, sejamos capazes de construir a partir de uma concepção singularizada, uma experiência interessante e que faça sentido para nós enquanto docentes e para os e as estudantes com quem nos relacionamos.

3.2 [CENA 2] – Primeiras observações na escola

Sem data definida⁷

O portão de lata, as árvores nativas, um opala azul claro estacionado sob uma choupana com um telhado precário e o caminho de terra que se misturava ao concreto que nos conduzia a entrada da escola. Nada daquilo soava visivelmente familiar para nós, pois nossos olhares nunca tinham transpassado o portão de lata da escola. Contudo, já tínhamos acessado a escola através de histórias, memórias e lembranças de familiares que fizeram aquele trajeto em sua juventude:

[Professora 1] - “Cada dia mais estamos recebendo crianças problemáticas”;

[Professora 2] - “Antigamente os estudantes sabiam se concentrar, sabiam escrever”;

[Estudante X] - “A escola é legal, tem uns professores que são legais, que se preocupam com a gente. Eu já estudei numa escola que ninguém se importava com nada”.

⁷ Apontamentos provenientes de meu diário de campo. Essas observações foram realizadas na escola entre os meses de abril a maio de 2019.

As três frases acima evidenciam que quando estamos falando sobre esta escola, estamos falando sobre pessoas e suas narrativas a respeito desta escola. Embora tenha sua arquitetura planejada para determinada finalidade os modos de significação, os discursos, as disputas em torno do que significa a escola são vinculados diretamente a quem vive e convive naquele espaço. Cada sujeito elenca determinadas qualidades, defeitos, marcas, situações para criar uma subjetividade muito específica para se relacionar com a escola. Alguns/Algumas preferem sublinhar os problemas de infraestrutura, outros a história religiosa da escola. Há também os/as que veem na escola um ambiente no qual existem pessoas que acreditam em seu futuro, outros/outras enxergam nesta escola estudantes problemáticos que sequer sabem ler. O que fica claro, portanto, é que não existe *uma* escola, mas *existem tantas escolas quanto pessoas* que se relacionam com aquele espaço escolar.

É extremamente difícil dizer o que a escola é em essência. Assim como pode ser uma instituição que produz experiências adestradoras de mentes e corpos (FOUCAULT, 1987), pode produzir, também, significações outras, pois através de pequenos movimentos de rompimento com a norma se torna um espaço de produção de multiplicidades.

4. SOBRE AS TEORIAS DE CURRÍCULO

Quando pensamos em uma sala de aula a primeira coisa que nos vem à cabeça é a imagem de uma sala perfeitamente estruturada, ou seja, existe um quadro perfeitamente alinhado e centralizado com a parede principal e logo a sua frente, no centro da sala, está disposta uma mesa ligeiramente maior que as demais posicionada de forma oposta a uma série de mesas e cadeiras enfileiradas uma atrás da outra e ligeiramente menores do que a principal. Muitas e muitos dedicaram-se a pensar a respeito desta disposição de objetos e do significado destes em relação aos sujeitos que ocupam este espaço. É a partir da construção do espaço que Foucault (1987, p.134) propõe a seguinte reflexão

A organização de um espaço serial foi uma das grandes modificações técnicas do ensino elementar. Permitiu ultrapassar o sistema tradicional[...]. Determinando lugares individuais tornou possível o controle de cada um e o trabalho simultâneo de todos. Organizou uma nova economia do tempo de aprendizagem. Fez funcionar o espaço escolar como uma máquina de ensinar, mas também de vigiar, de hierarquizar, de recompensar.

Compreendendo, portanto, que cada detalhe deste espaço é construído sobre sólidos princípios que tem por função principal o disciplinamento dos sujeitos e o controle de seus corpos individualizados. A aula, o/a estudante, a/o professora/professor e o currículo estão, assim, subordinados a princípios que foram estabelecidos muito antes destes sujeitos ocuparem este espaço, uma vez que a própria construção arquitetônica já está vinculada a concepções que desejam fabricar um sujeito ideal para uma sociedade também idealizada.

Quando Comenius (1592 – 1670) propôs, em 1649, uma didática que tinha a ambição de “ensinar tudo a todos” ele propôs muito mais do que um método de ensino. Ao elaborar uma série de procedimentos metodológicos estabeleceu uma série de fundamentos e princípios que justificavam e conduziam esses procedimentos. Em outras palavras, os procedimentos metodológicos que encontramos exaustivamente descritos na obra de Comenius só puderam ser considerados, pensados, elaborados, e pronunciados por que tinham uma fundamentação, um propósito muito bem estabelecido e uma condição histórica que lhe dava condições de possibilidade e enunciação. A Didática Magna (COMENIUS, 1954) foi escrita e fundamentada a partir de princípios religiosos, dogmáticos e moralizantes que tinham como principal objetivo libertar e salvar as almas da juventude. Como afirma Comenius (1954, p. 34) *“O assunto é, de início, bastante sério e, por isso, deve contar com a cooperação de todos, uma vez que se trata da salvação do gênero humano”*.

Pensar em uma aula é pensar possibilidades de mundo e é por isso que se torna tão penosa a atividade de selecionar quais mundos são e podem ser mais ou menos desejáveis. Como defini-lo? Para pensar em uma aula, deve-se pensar, portanto, em tudo o que é bom e desejável e tudo que é mau e por isso, indesejável. Para todos aqueles e todas aquelas que ainda acreditam em valores universais este tipo de questionamento é, de fato, uma perda de tempo, visto que não há dúvida no que deve ser ensinado. Não há dúvida sobre que mundo é desejável e qual não é. Não há espaço para o outro, para algo que ultrapasse critérios morais universais, por que tais critérios devem servir para todas as pessoas de modo que todos/todas devem enquadrar-se e adequar-se perfeita e uniformemente a eles.

O que parece ser impossível questionar é: Como chegamos a esta conclusão? Como podemos compreender, hoje, que esta é a melhor forma de nos organizar e comportar? Por que não outra? Por que não ambas? Quem delimitou este padrão? Pensa-se em um valor normalizador enquanto a-histórico, como se ele estivesse sempre estado ali e fosse para sempre permanecer o mesmo. Ao pensar em valores universais e com valor de verdade voltamos a questão da invenção e da ficção. Ou seja, o que podemos e devemos nos questionar é quem inventou e estabeleceu tal valor como válido, verdadeiro ou desejável. Sob que condições? Em quem estava pensando ao estabelecer tal valor?

Neste sentido, pensar a educação, a aula e a escola pode significar o que convencionou-se chamar: teorias de currículo. No campo das teorias da educação, diferentes vertentes foram propostas, dentre elas podemos destacar: o ensino tradicional, as teorias críticas e as perspectivas pós-críticas (SILVA, 2010). Compreendê-las pode ajudar-nos a compreender as diversas formas de compreensão curricular de uma aula em diferentes períodos históricos.

Um currículo sempre prevê uma modificação de algo ou de alguém e para isto precisa compreender o que é este algo ou alguém. Ao propor um currículo projetamos um comportamento ideal a alguém e deste modo produzimos formas de promover esta transformação nos comportamentos e ações dos sujeitos que serão submetidos a ele. Toda/o professora/or projeta formas de ser e habitar o mundo em seus/suas estudantes. Logo, todo/a professor/a questiona-se acerca de que tipo de sujeito espera produzir.

Quando planejamos uma aula nos deparamos com a difícil tarefa de selecionar os conteúdos que consideramos válidos, apropriados e pertinentes para nossos/as estudantes. Esta escolha depende de uma série de fatores, dentre eles, podemos elencar os contextos sociais, históricos, culturais, políticos e econômicos em que estamos inseridos/inseridas, mas também depende de processos de reconhecimento de certos ideais de conhecimento e de sujeitos que consideramos válidos e desejáveis.

4.1 Do currículo tradicional às perspectivas pós-críticas do currículo

Conforme Silva (2010) pode-se pensar os estudos sobre currículo a partir três grandes ênfases teóricas: Tradicional, Crítica e Pós-crítica. De modo geral,

a teoria tradicional propõe um currículo escolar que se constitui enquanto uma técnica, ou seja, trata-se de uma ferramenta que auxilia o professor na transmissão dos conteúdos para o/as aluno/as, de forma eficiente.

Quando o assunto é o “propósito da educação” encontramos páginas e mais páginas com longas e densas descrições, postulados e sínteses de dados estatísticos. Conforme Silva (2010) a história da educação ocidental está repleta de autores que se dedicaram a responder como o espaço escolar deveria ser organizado e ainda o que deveria ser ensinado. Comenius, ao escrever a *Didática Magna* (1649) propõe uma série de normas que não só regulamentam a organização do espaço escolar como também do currículo e ainda a forma como deveriam ser transmitidos os conteúdos. Uma das proposições mais enfáticas de Comenius (1954, p. 209) dizia respeito a utilidade do que se ensina: *“A natureza nada produz que não tenha um uso claro e imediato”*. Como já explicitado anteriormente a ideia de educação desse autor correspondia a uma ideia de educação salvacionista, ou seja, seu objetivo era produzir uma moral estritamente religiosa e de acordo com preceitos bíblicos em crianças e adolescentes como forma de salvar suas almas. Desse modo, Comenius enfatiza a urgência do ensino de conteúdos que tivessem uma aplicabilidade imediata e descartava, por exemplo, a necessidade do ensino de um conteúdo abstrato e filosófico. Este tipo de argumentação utilitarista aproxima-se da proposta de Bobbit (1918, apud SILVA, 2010) que ao pensar a educação escolarizada pensava na formação de trabalhadores especializados e para tanto bastava-se a apreensão de habilidades básicas como ler, escrever e contar. Uma aula de inspirações Comenianas pode ser entendida, assim, como um instrumento ou uma ferramenta que proporciona a produção de jovens com uma moral e comportamento ideal. Assim também podemos descrever uma aula inspirada nas proposições de Bobbit, ou seja, como um instrumento produtor de uma massa trabalhadora.

A teoria crítica, por outro lado, rompe com este ponto de vista propondo um uma análise crítica da sociedade e sobretudo da noção de classes. Distanciando-se, assim, do conceito de educação como ferramenta para a transmissão de conteúdos e aproximando-se da noção de educação enquanto uma ferramenta de libertação para os alunos da ideologia da classe dominante, que se dará através da obtenção dos conhecimentos científicos. Cabe destacar

que a ideia de libertação dos/das estudantes aqui nada aproxima-se da ideia de libertação proposta por Comenius, pelo contrário, aqui tenta-se ao máximo desvincular a educação de conceitos e fundamentos religiosos, buscando uma educação que liberte os sujeitos das amarras sociais determinadas por sua condição socioeconômica. A teoria crítica, assim, é a primeira teoria que procura problematizar a ideia de currículo e de educação como um espaço neutro ou que pudesse ser entendido de forma apartada das relações políticas do mundo. Evidenciando-o, assim, como um território político. É neste sentido que o educador e filósofo Paulo Freire (1921-1997), propõe que a educação é uma forma de intervenção no mundo, enfatizando seu caráter eminentemente político (FREIRE, 2006). Os teóricos críticos vão problematizar, portanto, a ideia de um currículo que serve como um aparelho ideológico, ou seja, aquele que apenas reproduz a lógica da classe dominante e submete os sujeitos das classes mais baixas e menos favorecidas a uma ideologia imposta pelas classes mais altas da sociedade. A teoria crítica chama atenção para as relações sociais de poder que surgem de uma lógica de organização capitalista da sociedade e que são reproduzidas pela instituição escolar de modo que esta funciona como um instrumento de opressão de sujeitos das classes proletárias.

Os estudos pós-críticos, por sua vez, afastam-se das duas noções propostas anteriormente ao propor que o conhecimento seja afastado das caixas estabelecidas pela noção de ciência moderna - construída enquanto um discurso único, universalizante e detentor de uma verdade inquestionável - e que se aproxime do potencial questionador e investigador dos sujeitos. Em outras palavras, um professor vinculado a uma teoria pós-crítica não seria um mestre que transmite conhecimento e muito menos um salvador que libertará seus alunos da ignorância, da ideologia ou da falta de conhecimento. Pensar a construção de um currículo pós-crítico é questionar os valores elencados enquanto valores universais. Pensar a construção de uma aula e de um currículo desde esta perspectiva, pode ser um movimento de questionamento das formas, conteúdos e de como entendemos os processos e relações entre os diferentes sujeitos dentro do espaço escolar. Desta forma, a perspectiva pós-crítica assume como principal compromisso o rompimento com uma lógica de instituição disciplinadora e que naturaliza relações de poder entre professores e estudantes. Procurando, assim, romper com uma concepção de organização

escolar que pretende estabelecer um conceito de aula como aquele deve servir como modelo para todos e todas. Rompe, também, com um conceito de aula que compreende um tipo de sujeito como o sujeito ideal, ou seja, aquele normatizado na figura do homem branco, ocidental, heterossexual e de classe média como destaca LOURO (2013). Ao elencar este sujeito como o ideal acaba por desconsiderar outras formas de existir e de relacionar-se com o outro. Este movimento de seleção de um comportamento e uma identidade ideal, considerada normal, só é possível a partir de uma série de formas de adestramentos, disciplinamentos e sanções dos comportamentos e identidades dos demais sujeitos que serão considerados menos normais e, portanto, menos sujeitos.

A concepção pós-estruturalista, uma vertente dos estudos pós-críticos, de currículo destaca e problematiza o processo de produção de verdade e de conhecimento de forma a romper com concepções que pensam este processo enquanto um processo de descoberta. O currículo pós-estruturalista está preocupado com as relações de poder e por isso busca outras formas de operar, ou seja, busca o movimento, o *vir-a-ser*, o devir como possibilidades outras de existência para além da normatização.

Tal fragmentação entre teoria tradicional, crítica e pós-crítica tem por objetivo a construção histórica das diversas narrativas adotadas pelo campo da educação e das teorias de currículo de acordo com seus respectivos contextos históricos. Assim, não tem por objetivo aprisionar estas narrativas em uma única vertente homogeneizante, mas tornar possível a visualização de diversos dispositivos discursivos que encontram na educação uma forma de produzir possibilidades de existência - e em alguns casos estabelecer formas de existência não desejáveis, como no caso de Comenius que propõem a educação como forma de ajustar as “*almas cheias de maus costumes*” – construindo, assim, projetos de sociedade e de mundo (SILVA, 2010; FOUCAULT, 2006).

Conforme Silva (2010, p.14) “*A questão central que serve de pano de fundo para qualquer teoria de currículo é a de saber qual conhecimento deve ser ensinado*”. A teoria de currículo, desta forma, nos ajuda a compreender as condições de possibilidade e enunciação dos conhecimentos que devem ser ensinados de acordo com seu referencial histórico. Podemos compreender,

portanto, que um currículo só é possível em um determinado contexto histórico. Ou seja, só pode existir de acordo com suas condições de possibilidade. Compreendemos, assim que os diferentes significados e as diferentes intenções que um currículo pode assumir são múltiplos, mas que estão diretamente relacionados com os sujeitos que o compõe e que são simultaneamente compostos por ele. Cada planejamento e cada aula relaciona-se de múltiplas formas com os elementos que podem estar situados em uma das três vertentes ou nas três vertentes ao mesmo tempo. Assim, cada sujeito relaciona-se com uma série de significações e conceituações geradas a partir destes elementos, das mais variadas formas possíveis de forma a sujeitar-se a eles ou criar, a partir destes elementos, formas de resistências.

4.2 O currículo perspectivista encontra um currículo atencional

Pensar e problematizar o currículo a partir de inspirações de filosofias e lições nietzschianas é buscar por um desejo, um impulso, por uma vontade de saber e de poder que encontram movimento e possibilidades de vidas outras a partir da desestabilização das verdades universais e homogeneizantes. A partir de inspirações provenientes de Deleuze e Nietzsche, Silva (2002) propõe uma concepção *perspectivista* do currículo que é pensada de forma pontual, como uma interpretação particular que coexiste com várias outras possibilidades. E é, justamente, por enxergar esta multiplicidade que o currículo *perspectivista* compreende a impossibilidade de estabelecer uma verdade única, fundamental e essencial de conhecimento, verdade e sujeito. Pensar, deste modo, em um currículo *perspectivista* é pensar em um currículo que não se pretende universal, antes é fruto de um processo ordinário, simples e artesanal de recorte e colagem. Pensar o currículo com ajuda de Nietzsche é pensar, conforme Silva (2002) em uma genealogia dos valores. É questionar sua homogeneização, suas condições e seu tipo histórico que tornam possível enuncia-lo com valor de verdade. Currículo e conhecimento mobilizados a partir dessa inspiração são pensados não como pontos de fixação, mas como pontos de recorte que não pretendem homogeneizar significados, mas desestabiliza-los, questioná-los e perspectiva-los.

Pensar a educação é pensar em mundos possíveis. Planejar, antes de qualquer coisa, é meditar sobre que tipo de mundo consideramos valer a pena ser vivido. É delinear caminhos possíveis. Estar em sala de aula é encontrar-se nesse caminho, nessa promessa de futuro, nessa iminência do *vir-a-ser*. Experienciar a docência é assumir um “não-lugar” como princípio, é desacomodar-se enquanto sujeito que produz e é produzido pela experiência docente. É permitir-se viver um processo de desterritorialização (DELEUZE, 1977). Conforme Gauthier (2002, p, 152)

(...) a desterritorialização de que falamos faz proliferar os devires para chegar, quem sabe, a um devir imperceptível, num espaço em que as aventuras, mesmo que na banalidade da esquina da rua, se dão em intensidade.

Permitir-se um processo de desterritorialização, portanto, é encontrar-se a margem, mas para além disso, é buscar um encontro com o desconhecido para que a partir dele possamos encontrar infinitas possibilidades de ser aluno/aluna, de ser professor/professora, de estar em sala de aula, de estar na escola e de enxergar os diferentes sujeitos que compõem o mundo. É encontrar no espaço de uma aula um espaço para as múltiplas possibilidades de criação.

Longe de buscar salvar almas pobres e ingênuas do território da ignorância, busca-se construir, ainda que em um plano provisório e ideal, uma educação justa, equitativa e responsável. Estar em sala de aula exige a todo o momento, para além de suportes teóricos, um olhar e uma escuta atenta, reflexiva e contextualizada. Estar na sala de aula é encontrar-se com o outro, com o diferente, e esse encontro não só merece, mas exige uma dedicação única e contínua, durante todo o processo de ser/estar na escola. Estar na escola exige uma compreensão quase literal de que os muros da escola não existem para além da representação. A escola é mundo. A sala de aula é vida. E ser/estar no mundo exige um conhecimento de uma vida inteira. Entre tristezas, medos, frustrações de um lado e alegrias, gratificações e afetos de outro, aprendemos que a escola é um fluxo – e jamais apenas um caminho - incessante de significações e que felizmente vazam, transbordam e escapam às palavras, às portas, aos muros, e aos livros. Ser/estar na escola é ser/estar em um processo sem fim, que exige construções e desconstruções constantes e incessantes. Ser/estar na escola, mas principalmente na sala de aula, é compreender que a

busca por uma realidade objetiva, fixa e inata é uma busca pelo aprisionamento das mentes e corpos dos sujeitos implicados neste processo. Mais do que isso, é a construção de uma prática limitada, a-crítica, injusta e irresponsável.

Ao refletir sobre uma aula, sobre o currículo e, de modo geral, sobre a educação somos capazes de compreender que não existe uma, mas infinitas possibilidades de educação. Não existe uma, mas infinitas possibilidades dentro uma aula, de um currículo e de uma escola. Uma dessas possibilidades de educação pode ser construída através do que Tim Ingold chama de “Educação da Atenção”.

Para tal construir tal proposta, Ingold faz uma problematização acerca de duas concepções diferentes de educação. Na primeira Ingold propõe uma reflexão sobre a educação essencialista que podemos relacionar com uma concepção de educação tradicional, ou seja, aquela preocupada com a transmissão de conteúdos de professores a alunos e onde todos têm papéis muito bem delimitados. A professora fala e o/a aluno/a escuta. Na segunda concepção de educação aproxima-se a uma perspectiva de educação pós-crítica, ou seja, aquela que não está mais preocupada com a transmissão de conteúdos, mas antes com uma problematização dos processos de construção de verdades universais. Ingold propõe, assim, um outro tipo de educação, ou seja, uma educação que não mais encerre as mentes, que adestre a criatividade, que discipline a espontaneidade, mas que funcione como um convite para fora destes espaços limitantes.

Mas como já foi discutido anteriormente, cada tipo de currículo seleciona conteúdos considerados válidos e assim determina o que é considerado conhecimento e o que não. Ingold propõe a reflexão acerca de quais efeitos determinadas concepções de conhecimento podem proporcionar. Logo, sua ideia de “educação da atenção” produz um questionamento sobre a forma como organizamos nossas aulas e currículos: a forma como construímos este conhecimento conduz a uma sabedoria ou estamos construindo pequenas formas de aprisionar o mundo e a vida?

Conhecimento entendido enquanto representação acaba por reduzir o mundo, acaba por diminuí-lo. Quanto mais tentamos capturá-lo mais ele nos escapa, mais nos deixa ansiosos por respostas. Uma educação na perspectiva Ingoldiana, portanto, é como caminhar em um labirinto no qual não há ponto de

partida ou de chegada. Caminhar no labirinto é ser desestabilizado, desafiado, é não ter certezas e pontos sólidos para apoiar-se. O caminhante do labirinto encontra em seu itinerário seu próprio modo vida. E tendo um itinerário como modo de vida já não é mais possível pensar em transmissão de conteúdos e em conhecimentos a serem passados adiante. Conhecimento aqui é entendido como um fluxo, como algo que nos move e não mais algo a ser inculcado nas mentes dos sujeitos. Como afirma Ingold (2013, p. 29): “*Nesse sentido, a atenção acompanha um mundo que não está pronto, que é sempre incipiente, que se encontra no limiar da emergência contínua*”.

Na educação da atenção o professor já não tem mais o papel de guardar o conhecimento e direcionar o estudante para onde ele deve ir ou como deve se comportar. Na educação da atenção o professor tem o papel de “*destravar a imaginação*” e de “*proporcionar a liberdade de vagar sem um fim ou um destino*” (INGOLD, 2013, p.32). Caminhar no labirinto, portanto, é encontrar-se em um movimento de deslocamento contínuo onde não se pretende chegar a nenhum ponto fixo, e em função disso não estar subordinado a nada além de sua própria atenção.

É na expectativa de tornar possível a emergência dessas potências que se propõe o alinhamento com a proposta do antropólogo britânico Tim Ingold e seu conceito de *correspondência*

Propõe-se o termo *correspondência* para designar essa composição de movimentos que, à medida que se desenrolam, respondem continuamente uns aos outros. Não se entende por isso um alinhamento preciso nem um simulacro daquilo que se encontra nos acontecimentos à volta. Não tem nada a ver com representação ou descrição. Trata-se, pelo contrário, de responder a esses acontecimentos por meio das próprias intervenções, questões e respostas – em outras palavras, viver *atencionalmente* com outros (INGOLD, 2016, p. 408).

Entendo, portanto, que enquanto estudantes uma universidade pública temos o dever não de explicar a realidade para a sociedade brasileira, mas antes de assumir um compromisso de *corresponder com* ela de modo a construir um compromisso social, ético e político. Dito isso, este trabalho compromete-se, com um projeto de educação atenta (INGOLD, 2015) ou seja, aquela que responde a um acontecimento de forma não mais genérica e universalizada, mas de forma situada e responsável e que, sobretudo, propõe-se a viver *atencionalmente* com outros.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho buscou construir um espaço de reflexão a respeito do processo de formação docente bem como das experiências que foram vivenciadas ao longo da regência do Estágio Docente em Ciências Sociais I e II. Para isto mobilizou o conceito de *observação participante* descrito pelo antropólogo britânico Tim Ingold como forma de compreender e descrever as tais experiências. Operou-se de modo a romper com concepções de pesquisa que transformam cenas vivenciadas e experimentadas em dados que serão utilizados para o desenvolvimento de uma teoria geral da educação. Desta forma, o principal objetivo deste trabalho foi de pensar de forma singularizada e corporificada (HARAWAY,1995) esta experiência docente, compreendendo o conhecimento como apenas uma interpretação possível do mundo. Ao buscar uma reflexão acerca das diferentes teorias de currículo que foram construídas e mobilizadas nos diferentes períodos e contextos históricos buscou-se, também, circunscrever tais concepções como pequenas possibilidades de organização curricular. Deste modo, propôs uma forma de *educação atencional*, ou seja, aquela preocupada em romper com essencialismos e aprisionamentos das possibilidades de vida. Para tanto busca o questionamento como forma de reconstruir um espaço para as possibilidades de criação e para as multiplicidades de existência.

Espera-se, assim, fomentar a construção de uma relação *atencional* com o outro de modo que, a partir do alinhamento com conceito de *correspondência*, seja possível uma reflexão filosófica *do mundo* e, principalmente, *no mundo* de forma a estabelecer uma conversa com os seus diversos habitantes (INGOLD, 2017).

6. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean-Claude. **A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino**. Trad. Reynaldo Bairão. 2. ed. Rio de Janeiro Francisco Alves, 1982
- BRASIL, Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/l9394.htm>. Acesso em 01 de set. 2019.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base nacional comum curricular**. Brasília, DF: MEC, 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518-versaofinal_site.pdf>. Acesso em: 20 out. 2019.
- BRASIL. Lei n. 13.005, de 25 de junho de 2014. **Plano Nacional de Educação**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2014/Lei/L13005.htm>. Acesso em: 10 de nov. 2019.
- COMENIUS, John Amos. **Didática magna**. Rio de Janeiro: Organização Simões, 1954. (Coleção mosaico).
- CORAZZA, Sandra Mara. **O que quer um currículo? Pesquisas pós-críticas em educação**. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2002.
- CORAZZA, Sandra Mara; AQUINO, Julio Roberto Groppa; HEUSER, Ester Maria Dreher. **Aula com...: em vias de uma didática da invenção**. Cascavél, PR: Edunioeste, 2018.
- GUERRA, Sara Caumo. Bloco de Notas, In: COSTA, Luciano Bedin da; MARQUES, Diego Souza. **A hora do pesadelo: paixões distópicas em educação**. 2018. Disponível em: <<http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=cab07377a&AN=sabi.001073212&site=eds-live>>. Acesso em: 9 dez. 2019.
- DELEUZE, Gilles. PARNET, Claire. **Diálogos**. São Paulo: Escuta, 1998.
- DELEUZE, Gilles. **O abecedário de Gilles Deleuze**. Vídeo. Editado no Brasil pelo Ministério de Educação, “TV Escola”, 2001.
- DOUGLAS, Mary. **Pureza e perigo**. São Paulo: Perspectiva, 2014.
- DURKHEIM, Émile. **As formas elementares da vida religiosa: o sistema totêmico na Austrália**. São Paulo: Martins Fontes, 1996.
- FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir: nascimento da prisão**. 9. ed. Petrópolis: Vozes, 1991.
- FOUCAULT, Michel. **Microfísica do poder**. Trad. Roberto Cabral de Melo Machado. 22. ed. São Paulo (SP): Graal, 2006.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 2006.

GALLO, Sílvio. Conhecimento, transversalidade e currículo. **Trabalho apresentado na 18ª Reunião Anual da ANPEd**. Programa e resumos, 1995

GARCIA, Ronaldo Aurélio Gimenes. A didática magna: uma obra precursora da pedagogia moderna? **Revista HISTEDBR** On-line, v. 14, n. 60, p. 313–323, 2014. Disponível em: <<https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8640563>> Acesso em: 27 out. 2019.

GAUTHIER, Clermont. Esquizoanálise do Currículo. **Educação & Realidade**, v. 27, n. 2, p. 143–156, 2002. Disponível em: <<https://seer.ufrgs.br/educacaoerealidade/article/view/25924>>. Acesso em: 16 nov 2019

HARAWAY, Donna. Saberes localizados: a questão da ciência para o feminismo e o privilégio da perspectiva parcial. **Cadernos Pagu**, n. 5, p. 7–41, 1995. Disponível em: <<https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/cadpagu/article/view/1773>>. Acesso em: 28 set. 2019.

INGOLD, Tim. Antropologia versus etnografia. **Cadernos de Campo**, v. 26, n. 1, p. 222–228, 2017. Disponível em: <<https://www.revistas.usp.br/cadernosdecampo/article/view/140192>>. Acesso em: 28 set. 2019.

INGOLD, Tim. O dédalo e o labirinto: caminhar, imaginar e educar a atenção. **Horizontes Antropológicos**, v. 21, n. 44, p. 21–36, 2015. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-71832015000200021&lng=pt&tlng=pt>. Acesso em: 20 out. 2019.

INGOLD, Tim. Chega de etnografia! A educação da atenção como propósito da antropologia. **Educação**, v. 39, n. 3, p. 404, 2016. Disponível em: <<http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/view/21690>>. Acesso em: 28 set. 2019.

LÉVI-STRAUSS, Claude. **Antropologia estrutural**. São Paulo: Cosac Naify, 2008.

LOURO, Guacira Lopes. Currículo, gênero e sexualidade – O normal, o diferente e o excêntrico. In: LOURO, G. L.; FELIPE, J.; GOELLNER, S. V. (Orgs.). **Corpo, Gênero e Sexualidade – Um Debate Contemporâneo na Educação**. Petrópolis: Vozes, 2013. Pp. 43-53.

MALINOWSKI, Bronislaw. **Argonautas do Pacífico Ocidental: um relato do empreendimento e da aventura dos nativos nos arquipélagos da Nova Guiné Melanésia**. 3. ed. São Paulo: Abril Cultural, 1984.

PIMENTA, Selma Garrido. Professor-pesquisador: mitos e possibilidades. **Revista Contrapontos**, v. 5, n. 1, p. 9–22, 2009. Disponível em: <<https://siaiap32.univali.br/seer/index.php/rc/article/view/802>>. Acesso em: 21 dez. 2019.

RADCLIFFE-BROWN, Alfred Reginald. **Estrutura e função na sociedade primitiva**. Petrópolis: Vozes, 1973.

SILVA, Tomaz. Dr. Nietzsche, Curriculista – com uma pequena ajuda do Professor Deleuze. In: MOREIRA, Antonio Flavio B.; MACEDO, Elizabeth F. (orgs.). **Currículo, Práticas Pedagógicas e Identidades**. Porto: Porto Editora, 2002. p.35-52

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de Identidade: Uma Introdução às Teorias de Currículo**. 3º Edição. Editora Autêntica. 2010.

UBERTI, Luciane. Experiências didáticas nas licenciaturas. In: CAROLY, Andressa; UBERTI, Luciane; LUZ, Thiago; PORCIÚNCULA, Vanessa. **Docência e transgressão: potência singular ao planejar**. Porto Alegre: Cirkula, 2018. Pp. 19-31