

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

Gilberto Oliari

**OFÍCIO DE PROFESSOR/A:
ARTESANIA DA RELAÇÃO PEDAGÓGICA ESCOLAR**

Santa Maria, RS
2021

Gilberto Oliari

**OFÍCIO DE PROFESSOR/A:
ARTESANIA DA RELAÇÃO PEDAGÓGICA ESCOLAR**

Tese apresentada ao Programa de Pós-graduação *Stricto Sensu* em Educação (PPGE) da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM, RS) como requisito parcial para obtenção do título de **Doutor em Educação**.

Orientadora: Profa. Dra. Elisete Medianeira Tomazetti.

Santa Maria, RS
2021

Oliari, Gilberto
OFÍCIO DE PROFESSOR/A: ARTESANIA DA RELAÇÃO PEDAGÓGICA
ESCOLAR / Gilberto Oliari.- 2021.
157 p.; 30 cm

Orientadora: Elisete Medianeira Tomazetti
Tese (doutorado) - Universidade Federal de Santa
Maria, Centro de Educação, Programa de Pós-Graduação em
Educação, RS, 2021

1. Relação Pedagógica 2. Escola 3. Artesania 4. Educação
5. Ofício I. Medianeira Tomazetti, Elisete II. Título.

Sistema de geração automática de ficha catalográfica da UFSM. Dados fornecidos pelo autor(a). Sob supervisão da Direção da Divisão de Processos Técnicos da Biblioteca Central. Bibliotecária responsável Paula Schoenfeldt Patta CRB 10/1728.

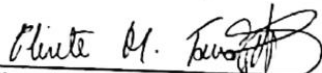
Declaro, GILBERTO OLARI, para os devidos fins e sob as penas da lei, que a pesquisa constante neste trabalho de conclusão de curso (Tese) foi por mim elaborada e que as informações necessárias objeto de consulta em literatura e outras fontes estão devidamente referenciadas. Declaro, ainda, que este trabalho ou parte dele não foi apresentado anteriormente para obtenção de qualquer outro grau acadêmico, estando ciente de que a inveracidade da presente declaração poderá resultar na anulação da titulação pela Universidade, entre outras consequências legais.

Gilberto Oliari

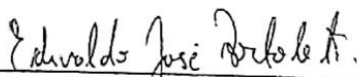
**OFÍCIO DE PROFESSOR/A:
ARTESANIA DA RELAÇÃO PEDAGÓGICA ESCOLAR**

Tese apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação (PPGE) da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM, RS) como requisito parcial para obtenção do título de Doutor em Educação

Aprovado em 30 de julho de 2021:



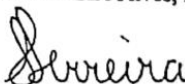
Elisete Medianeira Tomazetti, Dr^a - UFSM
Presidente/orientadora



Edivaldo José Bortoleto, Dr. - UFES



Marcos Alexandre Alves, Dr - UFN



Liliana Soares Ferreira, Dr. - UFSM



Marcelo Fabris, Dr. - UFSM

Santa Maria, RS
2021

AGRADECIMENTOS

Eis que o filho da servente de escola e do zelador de cemitério, aluno e professor do ensino público, torna-se Doutor em Educação!

Agradeço inicialmente às divindades e às energias do Universo que possibilitaram-me ser mestre e aprendiz neste mundo.

Gratidão à minha mãe Elizabete Teresinha Oliari, ao meu pai Antônio Oliari, à minha esposa Rosemari Zampieron, às minhas irmãs Sandra Maria Oliari e Rosimari Oliari Machado, além dos cunhados, sogro e sogra, sobrinhos e sobrinhas que foram e são grandes incentivadores de vida.

Agradeço aos professores e professoras que dedicaram seu tempo em minha formação (e a de tantos/as outros/as alunos/as). Aos meus colegas de profissão, de escola(s) e aos amigos/as que de muitas formas me incentivaram e contribuíram com minha labuta cotidiana de estudo, pesquisa e produção científica.

Gratidão à minha orientadora Elisete Medianeira Tomazetti, aos amigos e colegas do grupo FILJEM - PPGE/UFSM que me acolheram na singularidade, que me apresentaram os caminhos, os prédios e os meandros da Pós-graduação em Educação.

Agradeço ao Governo de Santa Catarina - Secretaria de Estado da Educação, através do Programa de Bolsas Universitárias de Santa Catarina - FUMDES/UNIEDU pela bolsa de doutorado.

À todos/as os/as meus/minhas alunos/as que estabeleceram uma relação pedagógica comigo. Saibam que cada momento singular que vivemos, de algum modo está expresso nesta tese.

[Os professores] são 'artesãos' das gerações futuras. Com o seu saber, paciência e dedicação transmitem uma maneira de ser que se transforma em riqueza, não material, mas imaterial, criando o homem e a mulher do amanhã. Esta é uma grande responsabilidade
(Papa Francisco, 07/02/2020).

RESUMO

OFÍCIO DE PROFESSOR/A: ARTESANIA DA RELAÇÃO PEDAGÓGICA ESCOLAR

Autor: Gilberto Oliari

Orientadora: Profa. Dra. Elisete Medianeira Tomazetti

A presente tese foi desenvolvida no Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Maria, na Linha de Pesquisa 2: Políticas públicas educacionais, práticas educativas e suas interfaces e, insere-se em um movimento investigativo e reflexivo que busca defender a escola e seus elementos característicos, em tempos de transformação do ato de ensinar para a facilitação da aprendizagem. Nesse sentido, o tema central da pesquisa é a relação pedagógica que se estabelece entre professor/a e aluno/a. Busca-se defender uma perspectiva artesanal no estabelecimento dessa relação dando enfoque para a argumentação sobre a potência da palavra. Aborda-se de modo sistemático (em momentos distintos) três características da produção artesanal: a consciência material (SENNETT, 2013), a ritualidade do fazer artesanal (SENNETT, 2012) e a oficina artesanal (SENNETT, 2013). Dispõe-se essas argumentações em aproximação de ideias e conceitos sobre a relação pedagógica para afirmar a tese de que o modo de produção artesanal pode possibilitar ao professor a constituição da relação pedagógica na qual pode-se depreender sua responsabilidade pelo mundo comum (ARENDT, 2007), comprometendo-se com o reconhecimento do discurso do Outro (LÉVINAS, 2011). Esta foi produzida a partir de uma metodologia denominada de artesanal caminhante bibliográfica de inspiração hermenêutica. Conclui-se que o/a professor/a pode ser um/a artesão/ã da relação pedagógica desde que se reconheça como tal e produza essa relação embasado/a nos princípios da artesanaria.

Palavras-Chave: Relação pedagógica. Escola. Artesania. Educação. Ofício.

ABSTRACT**TEACHER'S OFFICE: CRAFTSMANSHIP OF THE SCHOOL
PEDAGOGICAL RELATIONSHIP.**

Author: Gilberto Olirari.

Advisor: Prof. Dr. Elisete Medianeira Tomazetti.

This thesis was developed in the Graduate Program in Education at the Federal University of Santa Maria, in Research Line 2: Educational public policies, educational practices and their interfaces, and is part of an investigative and reflective movement that seeks to defend the school and its characteristic elements, in times of transformation from the act of teaching to the facilitation of learning. In this sense, the central theme of the research is the pedagogical relationship established between teacher and student. It seeks to defend an artisanal perspective in the establishment of this relationship, focusing on the argument about the power of the word. Three characteristics of artisanal production are systematically addressed (at different times): material awareness (SENNETT, 2013), the ritual of artisanal making (SENNETT, 2012) and the artisanal workshop (SENNETT, 2013). These arguments are presented in an approximation of ideas and concepts about the pedagogical relationship to affirm the thesis that the artisanal production mode can enable the teacher to establish the pedagogical relationship in which his responsibility for the common world can be inferred (ARENDR, 2007), committing to the recognition of the Other's discourse (LÉVINAS, 2011). This was produced from a methodology called bibliographical walker artisan of hermeneutic inspiration. It is concluded that the teacher can be a craftsman in the pedagogical relationship as long as he/she recognizes himself as such and produces this relationship based on the principles of craftsmanship.

Keywords: Pedagogical relationship. School. Craftmanship. Education. Craft.

SUMÁRIO

Introdução	11
Capítulo I	20
Ensinar e/ou facilitar a aprendizagem: mudanças desde as políticas educativas	
1.1 O cenário educacional: problematização dos documentos	22
1.2 Organizações sociais e sua presença nas políticas educacionais brasileiras	44
Capítulo II	53
Sobre a possibilidade de pensar a escola - sala de aula como oficina artesanal	
2.1 O que da oficina permanece na escola e na sala de aula ainda hoje?	54
2.2 O fazer do/a professor/a na escola - possível oficina	77
Capítulo III	86
Da relação pedagógica como uma obra artesanal	
3.1 A relação pedagógica	88
3.2 Sobre a possibilidade de compreender a relação pedagógica como uma obra	101
3.3 A relação pedagógica como uma obra artesanal, demanda o exercício de um ofício	107
Capítulo IV	117
O diálogo como meio de constituição da relação pedagógica artesanal	
4.1 O diálogo como ruptura e começo na relação pedagógica	120
4.2 Do estar junto ao abrir-se para o diálogo: uma relação com vistas a reconhecer o Outro como mestre	129
Considerações finais	146

Introdução

Produzir uma tese de doutorado não é tarefa fácil. É preciso levar em consideração uma série de elementos complexos que circundam a vida e os argumentos, as teorias, as políticas públicas da área de estudo, etc. Foi diante dessa complexidade que como pesquisador em educação me deparei inúmeras vezes, enquanto produzia o projeto da tese (em muitas versões). Escrevendo linhas e mais linhas em um emaranhado de capítulos que ora pareciam se conectar entre si e ora pareciam simplesmente se desatar como fios argumentativos sem ligações. Esse foi o desafio da produção da tese: escrever a partir de inúmeras leituras, produzir um texto com coesão e coerência para afirmar aquilo que foi possível pensar.

A pergunta central que moveu a construção da pesquisa foi: como se estabelece uma relação pedagógica, levando em consideração a responsabilidade docente pelo mundo comum e o reconhecimento do outro, em meio às mudanças do ato de ensinar para a facilitação da aprendizagem constatado a partir das políticas públicas educacionais brasileiras (produzidas a partir da LDBEN - 1996)? E, a partir desse questionamento, defendo a tese de que o modo de produção artesanal possibilita pensar a constituição de relação pedagógica pautada na responsabilidade pelo mundo comum (ARENDET, 2007) e no comprometimento para com o reconhecimento do Outro (LEVINAS, 2011).

Entendo por relação pedagógica uma relação entre dois sujeitos escolares, neste caso, professor/a e aluno/a. Apresento, então, alguns elementos que marcam essa relação: confiança (sem fundamento), violência (transcendental), responsabilidade (sem conhecimento) - (BIESTA, 2013); o saber, o espaço e o tempo, as atividades - (ESTRELA, 2002); o testemunho (FREIRE, 2017), tendo esses princípios como base para pensar o cenário educacional e seus desdobramentos posteriores. A estes elementos, fui acrescentando alguns que possibilitam pensar sobre o modo de produção artesanal (SENNETT, 2012; 2013) instigando no pensamento a argumentação sobre a artesanaria da relação pedagógica.

A argumentação central da tese leva em consideração o modo como o/a professor/a artesão/ã pode constituir a relação pedagógica. Assim, o reconhecimento do outro e a responsabilidade pelo mundo comum são princípios filosóficos e pedagógicos que podem reger essa constituição; mas também, são da ordem daquilo que está contido intrinsecamente na produção e, por sua vez, podem tornar-se princípios éticos em um modo artesão de produzi-los. Neste ínterim, a tese foi construída levando em consideração escritos filosóficos, educacionais, sociológicos e normativos com o intuito de relacioná-los e, portanto, apresentar meu modo próprio de pensar.

A referência ao professor artesão e à professora artesã nasceu, de minha aproximação à ideia de que a docência é o exercício de um ofício (ARROYO, 2000) artesanal (SENNETT, 2012; 2013). Os princípios de Sennett referem-se à artesanaria como o trabalho realizado em uma oficina; o fazer cotidiano do artesão como uma ritualidade; a ação artesanal atenta à uma consciência material que se desdobra em metamorfose, presença e antropomorfose (SENNETT, 2013). Tais princípios foram elementos disparadores de minha aproximação à diferentes autores/as do campo educacional ao longo da escrita da tese. Desenvolvi uma sagacidade metodológica que intitulei como artesanal e caminhante, porque caminhei entre a materialidade composta de livros, reportagens, dissertações, teses, artigos científicos, enfim, textos de políticas públicas educacionais brasileiras (promulgadas durante após a LDBEN - 1996).

Nesta caminhada foi necessário observar atentamente o percurso escolhido, recolher materiais (citações, argumentos, conceitos, etc.) e movimentá-los(as) artesanalmente na escrita. Por se tratar de uma pesquisa, cujo objetivo foi problematizar a relação pedagógica, não estive preocupado com quantificações, números ou exatidões aritméticas. Desenvolvi uma pesquisa qualitativa, apresentando meu modo de compreender os diferentes conceitos e argumentos, bem como as possíveis relações entre eles. Por fim, me propus a fazer uma pesquisa artesanal-caminhante-bibliográfica de inspiração hermenêutica.

A fim de ilustrar um pouco a inspiração para seguir esse caminho de pesquisa, trago alguns versos do poeta latino Antônio Machado¹ que me animaram ao longo do caminho. Machado, em seus versos iniciais do poema *Cantares*, anuncia: “Tudo passa e tudo fica / porém o nosso é passar, / passar fazendo caminhos / caminhos sobre o mar” - o mistério do caminho é esse! Tudo passa e tudo fica. Ao pesquisar sobre educação andamos por caminhos já existentes; alguns pesquisadores (talvez muitos) já o trilharam, mas é preciso fazer a diferença: construir e reconstruir.

O meu caminho cruzou leituras e experiências de vida. Cursei três: Filosofia, Ciências da Religião e Pedagogia; concluí cursos de Especialização em História Regional e em Ensino de Filosofia; fiz Mestrado em Educação. Acredito que cada um desses movimentos em minha vida de estudante foram caminhos importantes que impulsionaram minha trajetória até aqui. Outros caminhos foram trilhados em companhia dos amigos e colegas do Grupo de Pesquisa Filosofia, Cultura e Educação - FILJEM/PPGE/UFSM e de professores e professoras, colegas

¹ Poeta inserido no movimento do Modernismo Espanhol, nascido no ano de 1875. Produz seus escritos ancorado em perspectivas filosóficas as quais propõe ao leitor um desacomodar do pensamento para interpretá-lo e mesmo para inspirar-se. Morreu em 1939.

de escola, com os quais compartilhei momentos pedagógicos ao longo de meu percurso profissional.

Para que pudesse frequentar as aulas e atividades do PPGE em Santa Maria / RS tive que viajar por longas estradas, em muitas madrugadas (um percurso de aproximadamente quatrocentos quilômetros). Certamente, trilhar este caminho possibilitou-me desenvolver um olhar que me transformou. Até porque, muitas vezes saí da escola (meu local de trabalho) direto para a rodoviária e, no retorno, chegava em casa de madrugada e ao amanhecer ia para a escola novamente. Não tenho dúvidas de que essa experiência impôs-me a necessidade de não perder tempo ou de não me perder no tempo.

Para além dessas experiências de vida, é preciso dizer que ao nos tornarmos pesquisadores, o nosso passar (como diz o poeta) é produzir caminhos: escrevendo e expondo pensamentos, argumentos e conceitos. Fazer pesquisa é caminhar por uma estrada já trilhada por outros e abrir nessas estradas novas trilhas, próprias e com marcas pessoais, mesmo que isso seja difícil. Deste modo, a primeira atitude tomada, que talvez não seja exclusiva da construção de minha pesquisa, foi caminhar; deslocar-me por estradas diferentes, que me apresentaram ideias e pensamentos complexos e distintos. Masschelein (2008, p. 37) afirma que caminhar “[...] nos permite [...] uma visão além de toda perspectiva, um olhar que nos transforma (e é, portanto, experiência) enquanto sua evidência nos comanda”. Caminhar nos permite olhar além de toda e qualquer perspectiva, ao passo que nossos olhos podem direcionar-se para múltiplas dimensões, assim é possível ler diferentes textos, das mais distintas perspectivas teóricas e agregá-los na escrita final da tese. Significa colocar-se em jogo, expor-se ao que o caminho nos reserva; é deixar-se comandar por aquilo que o caminho nos apresenta.

Em meu percurso, um elemento que sempre me chamou a atenção foi a relação que estabelecemos com outras pessoas que estão nas mesmas condições que nós. Por isso, meu tema de pesquisa, desde algumas leituras realizadas ao longo da vida e do curso de Doutorado em Educação, é a relação pedagógica, especialmente, a relação que se estabelece entre professor/a e aluno/a na escola. Não se trata de desvalorizar as inúmeras relações pedagógicas que acontecem na complexidade da escola e da vida, de modo amplo. Mas de olhar minuciosamente para a relação entre dois sujeitos - professor/a e aluno/a - que acontece na escola, explorar a complexidade de elementos que permite que ela aconteça e se afirme enquanto tal.

Como professor, fui atravessado em meu percurso formativo por inúmeras relações pedagógicas que me ajudaram a pensar a vida e a complexificar minha identidade profissional. Não há como não lembrar de tantos mestres que marcaram minha identidade de professor e de pesquisador. Do mesmo modo, como professor de filosofia e de ensino religioso, diante de um

grupo de alunos na escola, percebo-me atravessando suas vidas, estabelecendo relações de ensino e de aprendizagem com cada um/a deles/as. Esse acontecimento cotidiano não é meramente uma experiência pessoal, ele ocorre todos os dias com inúmeros/as professores/as em todas as escolas espalhadas pelo Brasil e pelo mundo nas mais distintas esferas de ensino.

No entanto, é preciso dizer que estabelecer relação pedagógica com inúmeros/as alunos/as que são, à primeira vista, seres desconhecidos, não é tarefa fácil. Pelo contrário, eu diria que é um grande desafio. Afinal, a tarefa de ensinar algo a alguém suplanta qualquer modelo prévio, visto que cada aluno/a é diferente; cada professor/a é diferente e cada dia (momento) é diferente. Não é possível pensar que estabelecer relação com alguém segue um modelo padronizado e nem pode ser um empreendimento comercial ou empresarial. Em muitas aulas que ministrei e nas diversas etapas da escolarização em que atuei tive a impressão de que a cada dia é mais difícil constituir essa relação. Vivemos em meio a um avanço inimaginável das tecnologias, que no entanto, às vezes, parece que cada vez mais afasta as pessoas umas das outras, por outro lado, no período da Pandemia de Covid - 19 (Sars-cov-2), aproxima. Além do avanço tecnológico, cotidianamente as políticas públicas incidem nos modos práticos de pensar e de constituir essa relação.

Deste modo, o caminhar que culminou na construção da tese foi feito por entre livros e experiências de vida, que adquiriram um sentido de deslocamento. A estrada principal foi constituída pelos livros e, por isso, reconheço que “[...] caminhar pela estrada faz com que a estrada se imponha para nós com uma certa autoridade, que ela conduza o nosso olhar e nos apresente uma realidade dramática em suas diferenças, uma evidência que domina [...]” (MASSCHELEIN, 2008, p. 38). Caminhar pela estrada dos livros é considerar que as obras de diferentes pensadores/as que sustentam as reflexões, dão autoridade àquilo que produzimos.

Esse caminhar pelas estradas dos livros me levou a ler muitas linhas, a entender muitos argumentos e a pensar sobre a possibilidade de algumas referências participarem do desenvolvimento da pesquisa. No entanto, é preciso fazer escolhas e, por isso, o caminhar foi seletivo e reflexivo. A cada movimento da caminhada foi preciso parar, pensar, escrever, ler (o escrito), reler, retomar e, em muitos casos, suprimir o que foi escrito ou reescrever para adequar-se ao que se estava de fato buscando, ou seja, um fazer movimento de seguir e retornar para aprimorar. Acredito que assim se constrói a própria estrada, juntando fragmentos no caminho que outros já percorreram e produzir um novo, alinhando-os na trajetória individual de cada pesquisador e pesquisadora.

É preciso reafirmar que os livros não foram as únicas estradas percorridas. Participei de aulas do Programa de Pós Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Maria e,

também de seminários nacionais e internacionais; assisti várias *lives* (de Educação e de diferentes temáticas, nas mais distintas instituições); tive contato com alunos/as e professores/as de Educação Básica. De muitos modos, cada um desses acontecimentos constituiu um fragmentos da estrada percorrida e me ajudaram a construir a pesquisa neste momento, está sendo finalizada e materializada nesta tese.

Além disso, esse caminho teve um elemento histórico a ser agregado, afinal, desde o mês de março do ano de 2020, o mundo viveu sob uma declaração de Pandemia de Covid-19 (Sars cov 2). O distanciamento físico foi imposto para que menos pessoas se infectassem e transmitissem a doença. Com isso, inúmeras outras estradas foram redesenhadas e muitas delas tornadas virtuais, assim tivemos que aprender a nos relacionar com as pessoas à distância, porém conectadas por redes de comunicação. Nesta mesma linha, as orientações e os encontros do grupo de estudo foram virtualizados, a fim de garantir que o direito à vida e à saúde de todos fosse respeitado.

Produzir essa tese, requisitou um demorar-se sobre as mais distintas ideias para que se pudesse abrir os olhos e perceber a força de comando do texto. Abrir nossos olhos é ver aquilo que é evidente, aquilo que, muitas vezes, é mais difícil de perceber e que demanda um esforço maior de pensamento e análise, trata-se, como eu diria, de estar atento ou expor-se ao diferente. Caminhar pela estrada da investigação, interpretar, compreender e apreender o que o texto expõe é explorar ou, até mesmo, relacionar-se com o presente, sem esquecer do passado e das mediações futuras que impactarão. É uma prática de pesquisa que envolve estar atento, aberto para o mundo, além de exposto ao texto, para que ele possa se apresentar a nós de forma que nos comande (MASSCHELEIN, 2008, p. 39).

Deixar que os escritos nos comandem, significa ser impulsionado pela sua compreensão. Não significa meramente ficar restrito ao significado inicial dos conceitos, mas ensaiar-se reflexivamente para relacioná-los ao tempo presente. Trata-se de produzir um movimento que parte dos escritos de filósofos, educadores, escritores e possibilita fundamentar a escrita da tese. Por isso, andar por um caminho é ao mesmo tempo abrir outros. Tomo novamente as palavras do poeta: “[...] caminhante, são tuas pegadas / o caminho e nada mais; / caminhante, não há caminho, se faz caminho ao andar” (Antônio Machado, Cantares). No entanto, houve momentos em que foi necessário rebelar-se contra o comando do(s) texto(s); foi necessário, ser autor da própria construção argumentativa.

Para explicitar o caminho percorrido no desenvolvimento da pesquisa, elaborei um mapa, até porque: “[...] mapear é antes de tudo elaborar uma visão geral da paisagem, marcá-la e demarcá-la, cuidar para que ninguém se perca ou se perturbe” (MASSCHELEIN, 2008, p.

41). Esse mapa é da ordem do registro, da escrita que buscou apresentar uma ressignificação ou interpretação dos conceitos e argumentos necessários para a apresentação e a sustentação do caminho percorrido. São as citações, as paráfrases e as transliterações dos escritos lidos/apreendidos, que foram registrados para formarem o todo da estrada. Pode-se dizer que esse mapeamento, é a própria tese que por ora apresenta-se aqui.

Como professor e pesquisador que sou, trilhei o caminho de produção e escrita da tese de modo semelhante à como planejo e desenvolvo minhas aulas. Neste ímpeto, Larrosa (2018) nos desafia a pensar sobre este modo professoral de pensar/elaborar/produzir uma aula e pesquisar:

[...] o professor não é um autor, mas um leitor que dá a ler e, por isso, se citam, se comentam e se parafraseiam extensamente textos trabalhados, se anotam conversas produzidas, se transcrevem alguns dos exercícios dos estudantes e, inclusive, se dá conta das dificuldades, das dúvidas, dos ensaios falidos, dos desacordos e dos caminhos que se ensaiaram e não levaram a lugar nenhum (p. 10).

A partir da citação de Larrosa, fiz algumas reflexões e apontamentos metodológicos. Destaco que sou professor e pesquisador, assim, muitas de minhas produções partem do meu contexto escolar. Em alguns momentos pode parecer que a escrita final está truncada, com pouca ligação entre os argumentos, ou mesmo entre as partes. Considero que essa aparência pode ter relação com o modo de assemelhar a escrita ao desenvolvimento de uma aula escolar (de aproximadamente 45 minutos). Em uma aula, desenvolvemos as ideias em um determinado tempo que requer início, meio e fim e, muitas vezes, na próxima aula, apenas retomamos alguns elementos e seguimos adiante. Visto que a tese foi escrita nesse entre tempos (professor e pesquisador), pode carregar esta característica. Por isso, alguns conceitos e argumentos da arte e da relação pedagógica são trabalhados ao longo de todo o texto, buscando apresentar um sentido de interligamento entre as ideias.

A análise do *corpus* da pesquisa teve uma inspiração hermenêutica, realizei a arte da conversação e do diálogo entre o pesquisador e os textos. Esse diálogo aconteceu motivado por perguntas. A primeira delas foi o problema da pesquisa: como se estabelece uma relação pedagógica, levando em consideração a responsabilidade docente pelo mundo comum e o reconhecimento do outro, em meio às mudanças do ato de ensinar para a facilitação da aprendizagem constatado a partir das políticas públicas educacionais brasileiras (produzidas a partir da LDBEN - 1996)? Outras perguntas emergiram das leituras e das experiências de vida, como aluno e professor. Por isso, faz-se necessário destacar que em uma pesquisa de inspiração hermenêutica, as perguntas adquirem duas funções (DALBOSCO, 2014, p. 1047): primeiro

“[...] provoca a ruptura do aspecto dogmático inerente à experiência humana em suas formas mais variadas” e também “[...] não obedece à procedimentos calculados nem se sujeita ao que é determinado rigidamente de antemão” (DALBOSCO, 2014, p. 1048).

A inspiração hermenêutica leva em consideração aspectos relativos à interpretação dos escritos e ao movimento de pensamento que o mesmo pode provocar no pesquisador. Por isso, as análises levam em consideração as aproximações textuais possíveis entre conceitos e argumentos, como modo de interpretar a temática que está sendo estudada. Assim, as aproximações analíticas vão se estabelecendo como modo de romper aspectos dogmáticos, desenvolvendo-se de modo autônomo e livre.

Para tanto, o capítulo I descreve o processo de mudanças do ato de ensinar para o ato denominado de facilitação da aprendizagem, constatado a partir de políticas públicas educacionais brasileiras produzidas após a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDBEN, Lei 9.394/1996. Deste modo, destaco o cenário que rege a educação brasileira e indico possíveis atores (ONGs - Organizações Não Governamentais) que estão presentes nesse cenário. O objetivo deste capítulo é compreender e descrever o processo que tornou possível o uso da expressão ‘facilitação da aprendizagem’ no discurso educacional, sem que tenha ocorrido o abandono da expressão - ato de ensinar, olhando para o processo histórico de indicações legais à educação, considerando que essas indicações podem incidir no fazer cotidiano dos/as professores/as das escolas.

Assim, referências como Biesta (2013), Assmann (2000), Alves (1980), Noguera-Ramírez (2011), Masschelein e Simons (2011, 2017), foram fundamentais para problematizar e compreender as transformações que ocorreram na educação brasileira nas últimas décadas. Há também, no capítulo I, um destaque para as ONGs educacionais como Instituto Ayrton Senna, Todos pela Educação e Fundação Lemann, as quais pelo seu trabalho atuam no processo de influência na produção das políticas públicas brasileiras.

No capítulo II, problematizo um outro modo de compreender a escola, com o intuito de problematizar sobre o que fazemos nela e a possibilidade de pensá-la como uma oficina artesanal. Por isso, investiguei e analisei os princípios que regem uma oficina artesanal a partir de Sennett (2012; 2013) em conexão com os princípios que definem uma escola. Indaguei sobre o que da oficina permanece na escola e na sala de aula ainda hoje? Avancei propondo relações entre os elementos sennettianos relativos às oficinas medievais e à compreensão sobre a escola contemporânea. Tendo como referência as ideias de Masschelein e Simons (2017) sobre ‘o que é o escolar’ e busquei pensar sobre a possibilidade de o/a professor/a assumir o papel de um/a ritualista artesão/ã (SENNETT, 2012).

É preciso alertar que os princípios da artesanaria movimentaram toda a produção da tese. Nesse sentido, as questões relativas ao reconhecimento da escola como oficina e do/a professor/a como um/a ritualista artesão/ã, tratados no capítulo II, se relacionam com as noções que visam destacar as ações pedagógicas dos/as professores/as como o exercício de um ofício que demanda uma consciência material (SENNETT, 2013), objeto de discussão do próximo capítulo.

Neste propósito, o capítulo III atendeu ao objetivo de compreender a relação pedagógica como obra artesanal, identificando elementos seus elementos constituintes. O destaque do capítulo é dado às noções de responsabilidade pelo mundo comum (ARENDDT, 2007), de reconhecimento do outro como mestre (LÉVINAS, 2012). Busquei sustentar um modo de pensar a relação pedagógica que se afirma no diálogo entre os diferentes pesquisadores e filósofos do tema (que sustentam nossa reflexão). Consideramos que o campo conceitual é amplo e dinâmico, assim como as relações sociais que estabelecemos na escola, por isso entrecruzam-se os textos lidos, como modo de apresentar a multiplicidade de formas de compreender a relação pedagógica e de pensar sua constituição.

O que buscamos afirmar ao longo do capítulo III, com inspiração em Lévinas (2011) é que podemos compreender a relação pedagógica como uma obra. No sentido lévinasiano (2011) a obra é uma relação com o outro, o qual é atingido mas, não tem a obrigação de mostrar-se tocado. Essa relação (obra) demanda um ‘quem’ (sujeito) e um ‘o que’ (conteúdo) e, torna-se pressuposto de ensino e aprendizagem. Aproximando essa argumentação à relação pedagógica, inferimos que é papel do/a professor/a propor intencionalmente² a constituição dessa obra, por isso propomos a consideração de que na docência se exerce um ofício que supera mecanismos industriais ou empresariais.

Por fim, no capítulo IV, destaco o diálogo como constituidor da relação pedagógica artesanal produzida segundo os princípios da artesanaria. O diálogo é afirmado como fundamento da relação pedagógica a partir de Lévinas (2011), direcionando nossa atenção para a consideração do reconhecimento de uma língua da escola (MASSCHELEIN, SIMONS, 2017b).

Concluimos a tese, defendendo a ideia de que o modo de produção artesanal - que foi explicitado em diferentes momentos capítulos da escrita - pode possibilitar ao/a professor/a a constituição de relação pedagógica onde se efetive sua responsabilidade pelo mundo comum

² Muito embora exista o argumento de que há inúmeras relações que fogem a intencionalidade do objetivo, de que nem tudo é mensurável, consideramos relevante propor essa afirmação, levando em conta que a relação pedagógica escolar possui objetivos e intenções claros. Obviamente que nem sempre esses objetivos são atingidos, visto que os seres humanos são dinâmicos em sua consideração de sentido e significado sobre aquilo que lhe acontece na vida.

(ARENDRT, 2007), comprometendo-se com o reconhecimento do Outro (LÉVINAS, 2012). Esse modo de constituição pode superar a instrumentalização ou a fragilização dessas relações, mesmo no contexto de possíveis transformações do processo de ensino para a facilitação da aprendizagem.

Esta tese não pretende ser a resposta final às perguntas que guiaram nossa investigação. Houve preocupação em manter as questões abertas, considerando que “[...] pesquisar, nada mais é do que a arte de continuar pensando, mesmo quando se acredita ter chegado a um resultado satisfatório” (DALBOSCO, 2014, p. 1048). Por isso, certamente algumas questões ficarão em aberto ou não exauriram as discussões, pois há fatos e argumentos que superam o tempo de escrita de uma tese e demandam a continuidade do pensamento. Como nos diz Larrosa (2018), o/a professor/a e, nesse caso o pesquisador, é alguém que dá a ler; debruça-se sobre os diferentes textos, lê-os e na escrita final da tese, convida os leitores a lerem os fragmentos recortados, contextualizados e interpretados.

Capítulo I: ENSINAR E/OU FACILITAR A APRENDIZAGEM: MUDANÇAS DESDE AS POLÍTICAS EDUCATIVAS

O objetivo deste capítulo é compreender e descrever o processo que tornou possível o uso da expressão ‘facilitação da aprendizagem’ no discurso educacional, sem que tenha ocorrido o abandono da expressão - ato de ensinar. Buscamos esse intento a partir da análise de alguns documentos que explicitam as políticas públicas educacionais brasileiras produzidas após a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDBEN, Lei 9.394/1996. Busco apresentá-las, descrevendo excertos relativos à compreensão do cenário escolar e das indicações sobre o processo de ensino e aprendizagem, problematizando esses excertos com conceitos e argumentos de teóricos brasileiros e internacionais. Tomei as políticas públicas educacionais como materialidade para essa análise levando em consideração que elas propõem uma linguagem que normatiza os processos educacionais e podem estar levando à essas mudanças.

Por sua vez, a inspiração para a escrita desse capítulo, leva em consideração as provocações feitas por Biesta (2013) em um cenário internacional. O autor busca apontar que, no mundo contemporâneo, está em curso um conjunto de mudanças na linguagem utilizada para nominar o processo educativo. Biesta (2013) busca problematizar o cenário educacional, embasado na potência intrínseca da linguagem utilizada para normatizar os processos educativos reconhecendo que “[...] as práticas linguísticas e discursivas delinham - e talvez possamos dizer que até: constituem - o que pode ser visto, o que pode ser dito, o que pode ser conhecido, o que pode ser pensado e, finalmente, o que pode ser feito” (BIESTA, 2013, p. 29).

Essa inspiração nos levou a problematizar a linguagem apresentada nas políticas públicas educacionais do Brasil, produzidas a partir da LDBEN (1996). Para Biesta (2013, p. 29 - 30):

Assim como a linguagem torna possíveis alguns modos de dizer e de fazer, ela torna outras maneiras de dizer e de fazer difíceis e às vezes até impossíveis. Essa é uma razão importante pela qual a linguagem importa para a educação, por que a linguagem - ou as linguagens - existente para a educação influencia em grande medida o que pode ser dito e feito, e também o que não pode ser dito e feito.

Talvez seja contraproducente afirmar que as práticas educativas estejam intrinsecamente ligadas com a linguagem das políticas públicas educacionais. No entanto, é preciso reconhecer que o processo inverso, de considerar as indicações da linguagem como inspiração no cotidiano das práticas, pode ser emblemático. Assim consideramos que se a

linguagem cerceia as ações, algumas palavras e práticas podem estar substituindo modos cotidianos de desenvolver o processo educativo e levando professores/as a adotar um conjunto de outras linguagens e, por consequência, outras práticas.

Nesse sentido, podemos pensar que as políticas públicas educacionais tratam de princípios gerais que versam sobre o que e como ensinar. Esses princípios podem incidir, tanto em questões maiores: organização de uma escola, quanto em questões menores: a relação pedagógica que se estabelece entre professor/a e aluno/a na sala de aula. Visto que, a relação pedagógica é permeada por um espaço/tempo escolar, por atividades de ensino de aprendizagem, por conteúdos escolares específicos e por uma série de princípios éticos, estéticos e científicos, as abordagens apontadas pelas políticas públicas educacionais podem incidir diretamente nela.

A argumentação construída neste capítulo busca refletir sobre as palavras que são utilizadas tanto para dizer do processo de ensino e da aprendizagem, quanto da relação pedagógica e da escola. As palavras que nomeiam os processos possuem a capacidade de relacionar ato e intenção, os quais podem estar relacionados a interesses externos ao próprio ato de ensinar e aprender. Por isso, buscamos as palavras na contextualização das sociedades da aprendizagem, para pensar sobre os rumos e direções que podem estar direcionando a educação nacional.

O cenário do qual nos ocupamos foi constituído por algumas políticas públicas educacionais promulgadas desde a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDBEN (Lei 9.394/1996) até o presente momento (2020), e que, dizem respeito ao modo pedagógico e curricular de organizar a escola. Também abordamos, na segunda seção, a presença e a atuação de um conjunto de Organizações Não Governamentais (ONGs) educacionais que atuam no Brasil. Trazemos essa discussão por compreender que essas instituições são entidades externas à educação e aos processos educativos, as quais, no entanto, através de parcerias com redes de ensino, buscam disseminar seu modo empresarial de pensar e fazer educação, o que pode estar contribuindo para a efetivação de transformações que vamos abordar.

Na contemporaneidade há um grande risco na desvalorização de algumas palavras que nomeiam o ofício de professor/a e a relação pedagógica. Vivemos em um tempo que atribui valor (quase sempre monetário) àquilo que é útil ou inútil. Muitas vezes, algumas palavras e mesmo alguns ofícios, adentram o campo da inutilidade e afirma-se no senso comum (ou no discurso de algumas pessoas desconectadas do cenário educacional) ‘[...] se não tem

aplicabilidade prática imediata, não tem valor³. Desse modo, analisando o cenário nacional, a partir das políticas educacionais (embasando-se em pensadores brasileiros e estrangeiros), é possível afirmar que há uma profunda e gradativa mudança acontecendo nas formas como compreendemos e desenvolvemos os processos de ensino e aprendizagem. Principalmente, no que se refere ao campo dos conceitos que regem o sistema educacional.

1.1 O CENÁRIO EDUCACIONAL: PROBLEMATIZAÇÃO DOS DOCUMENTOS

Para o pesquisador Gert Biesta (2013, p. 32), está em curso uma mudança na linguagem educacional na qual “[...] ensinar foi redefinido para apoiar ou facilitar a aprendizagem”. Desse modo o aluno passa a ser aprendiz e o professor transforma-se em um facilitador de aprendizagens. Quatro tendências são citadas pelo autor (que analisa um cenário internacional) para defender essa mudança: (i) a de que há uma explosão silenciosa da aprendizagem adulta, realizada especialmente por meios eletrônicos de aprendizagem; (ii) a ruína do ideal moderno de educação, que buscava emancipação crítica de todos que passavam pelo processo escolar; (iii) a erosão de um sistema político de bem-estar social que se transformou em uma lógica que focaliza apenas consumidores de um sistema educacional e (iv) as novas teorias de aprendizagem (BIESTA, 2013).

É nesse sentido que desejamos chamar a atenção para a transformação de palavras e dos modos como elas são metamorfoseadas através dos tempos e levam a uma crise dos sentidos comuns do processo de ensino e aprendizagem. Com o tempo, os sistemas educativos, historicamente ancorados em tradições, nomeavam com maestria alguns processos, no entanto essas tradições foram ou estão ruindo e em seu lugar, muitas vezes, a nomeação dos exercícios do ofício de professor passam a se utilizar por outras palavras, tais como: aprendizagem ao longo da vida, competência, empreendedorismo, empresariado de si, etc. Palavras de outros sistemas e contextos adentram o campo educacional e ‘forçam um outro ordenamento’, mais ‘conectado às transformações do século XXI’⁴

³ De acordo com Masschelein e Simons (2017) existe, na intenção de algumas políticas públicas, o apontamento de que a atividade escolar “[...] deve se apoiar diretamente sobre a produção de resultados de aprendizagem - de preferência, competências - que os alunos possam aplicar em um ambiente de trabalho, ma também em um ambiente social, cultural e político” (p. 18). É preciso considerar que os autores tratam de analisar um cenário internacional, no entanto, podem estar nos apontando pistas e inspirações para análise do cenário brasileiro.

⁴ Algumas dessas palavras advém dos próprios sistemas tecnológicos e industriais que tem provocado as transformações na sociedade global. Outros são ressignificados e inculcados na educação através de entidades da sociedade civil, financiados por grandes conglomerados econômicos, que têm ‘interesses educacionais’, tais como o Todos pela Educação, o Instituto Ayrton Senna, Sistema S (SESI, SENAI, etc.) - as quais abordaremos alguns especificamente na segunda seção deste capítulo.

O diagnóstico que Rubem Alves (1980, p. 58-59) produziu na década de 80 (oitenta) do século XX, sobre a mudança de linguagem é mais contundente ainda; ele apontava que “[...] os homens abandonam uma linguagem e optam por outra não porque a primeira seja falsa e a segunda verdadeira, mas porque a primeira é inadequada e a segunda adequada”. Essa adequação ou inadequação, muitas vezes, tem relação com acontecimentos ou discursos externos ao fenômeno que está sendo nomeado, por isso há transformação da linguagem (neste caso, a linguagem educacional) para se adequar ao modo como outros sistemas estão nomeando certas demandas e certos fenômenos.

Essa mudança, a qual Alves (1980) vinha apontando, pode estar se referindo a uma mudança mais anterior ainda, como nos afirma Noguera-Ramírez (2011). Para este autor uma nova linguagem refere-se à mudança paradigmática “[...] do ensino e da instrução para a aprendizagem [pois] essa parece ser a passagem ou a virada do século XIX para o século XX⁵” (NOGUERA-RAMÍREZ, 2011, p. 17, acréscimo nosso) e se estende ao nosso século com um conjunto de discursos, dispositivos, princípios e instituições dispostas a colocar essa transformação em prática. Para fomentá-la, discursos se capilarizam com vistas à acusar as tradições educacionais de que elas foram as responsáveis pela crise (social e trabalhista, ética e moral, democrática, etc.) contemporânea e, para superá-las, um outro modelo de escola, de educação e de aprendizagem é indicado como emergente.

Desse modo, esse movimento de mudanças propõe a transformação da ação pedagógica docente: “[...] agora a função do professor não é ensinar, transmitir conteúdos, mas propiciar, organizar e facilitar a aprendizagem” (LARROSA, RECHIA, 2018, p. 56). Cabe ao professor ‘facilitar’, estar atento à aprendizagem dos alunos e mensurar os possíveis resultados. Assim, os/as alunos/as são transformados em aprendentes e devem aprender (essencialmente) a aprender, tornando-se seres flexíveis, multiuso, adaptáveis, intercambiáveis e suscetíveis às transformações do mundo tecnológico, social e do trabalho⁶.

Buscando verificar se, no Brasil, também se consolida esse movimento, fomos aos documentos que normatizam as políticas públicas educacionais, visto que estes orientam a educação nacional. Nosso primeiro documento de análise foi a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDBEN (Lei 9.394/1996). É preciso afirmar que a LDBEN (1996), bem

⁵ Embora estejamos no século XXI, é possível que tardiamente essa transformação ainda busquem espaço para acontecer e se fortalecer.

⁶ Há alguns indícios para a aquisição desses princípios no Brasil, em documentos internacionais, produzidos pela União Europeia, tal como o Livro Branco (1995); há também pensadores como Jacques Delors (1998) que produziu o relatório “Educação um Tesouro a Descobrir”; há também pensadores que se alinham a algumas perspectivas com esse modo de pensar no Brasil, como é o caso de Hugo Assmann que produziu a obra “Reencantar a Educação: rumo a sociedade aprendente” (1998).

como toda e qualquer política pública educacional, é produto de um tempo histórico específico. Cada uma das políticas, a seu tempo, se relaciona com os cenários internacionais e nacionais nos quais estão inseridos. O tempo de produção de LDBEN (1996), foi uma época, na qual no mundo todo estavam ocorrendo transformações, reformas educacionais, mudanças de perspectiva e o Brasil, não ficou de fora desse movimento. Por isso, a problematização contemporânea desses documentos deve levar em consideração, pelo menos em parte, esse cenário histórico.

Inspirados nessa constatação podemos afirmar que a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) promulgada em 1996⁷, a qual define os princípios da educação básica brasileira, já apontava para a necessidade de os/as professores/as zelarem pela aprendizagem dos alunos. No seu artigo 32 (trinta e dois) encontramos dois indicativos para o/a professor/a estar atento durante o processo educativo: (i) o desenvolvimento da capacidade de aprender, afirmando a centralidade da leitura, escrita e cálculo e (ii) o desenvolvimento da capacidade de aprendizagem de atitudes e valores (BRASIL, 9.394/1996). Ainda no documento, encontramos no art. 35 (trinta e cinco), o qual apresenta as finalidades do Ensino Médio, a necessidade de desenvolver uma educação com vistas à:

[...]

II - a preparação básica para o trabalho e a cidadania do educando, para continuar aprendendo, de modo a ser capaz de se adaptar, com flexibilidade a novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posterior;

[...]

IV - a compreensão dos fundamentos científico-tecnológicos dos processos produtivos, relacionando a teoria com a prática, no ensino de cada disciplina. (BRASIL, 9.394/1996).

No inciso 2 (dois) havia uma preocupação com aquilo que diz respeito à aprendizagem para a vida toda, destacando o desenvolvimento da flexibilidade como uma habilidade a ser desenvolvida nos alunos. Deste modo, o/a aluno/a poderia se adaptar facilmente às transformações do mundo tecnológico e do trabalho, etc. Observando os registros da LDBEN (1996), percebemos que ela já direcionava para o desenvolvimento de habilidades que, não necessariamente, estariam relacionadas aos conhecimentos produzidos pela humanidade. Por

⁷ A LDBEN é fruto de um processo histórico pelo qual o Brasil passa após o período de redemocratização do país (1988). A construção de seu ideário político, embora atravesse maiores espaços de tempo, à seu contexto coaduna possivelmente com indicações do governo dos presidentes José Sarney (1985-1990), Fernando Collor de Mello (1990 -1992 impeachmado), Itamar Franco (1992 - 1995) e Fernando Henrique Cardoso (1995 - 2003) - presidente que promulgou a LDB. Vale ressaltar que, boa parte dos livros de história narram esse percurso temporal como um período de fortalecimento das instituições democráticas do país, bem como um tempo de busca de equilíbrio financeiro em meio a crise econômica na qual o país estava mergulhado (COTRIM, 2013).

outro lado, o inciso 4 (quatro), apontava para uma possível relação entre teoria e prática no ensino de cada disciplina, por sua vez, parece haver preocupação com aquilo que é específico de cada disciplina e que precisava ser ensinado para a aquisição das habilidades.

O que se percebe nesse documento é o apelo ao desenvolvimento da capacidade de aprender e de aprendizagem⁸ pelos alunos/as, deslocando para um plano secundário o ensino de conhecimentos. Sabemos que a LDBEN (1996) apresenta um conjunto de princípios gerais à educação nacional e, também, direciona as práticas educativas para aquilo que deve ser levado em consideração na formulação dos currículos escolares, por isso pode-se dizer que esse não aparecimento de princípios como ‘ensino dos conhecimentos...’ pode demonstrar os anseios de construir um modo de educação pautado apenas na aprendizagem.

Essa orientação, apresentada pela LDBEN (1996) deveria direcionar o/a professor/a para a adoção de metodologias de ensino que estimulassem a iniciativa dos estudantes (cf. art. 36, BRASIL, 9.394/1996). Nessa perspectiva, rompe-se com a preocupação exclusiva gerada pela questão ‘o que ensinar?’ e, se acrescentou à perspectiva do desenvolvimento das habilidades e competências. Assim, passa para a responsabilidade do/da professor/a a preocupação central sobre o que o/a aluno/a aprendeu. Parece que, desde a LDBEN (1996) já existe uma inspiração para tornar o/a aluno/ um/a aprendiz, ou melhor, um protagonista de seu processo.

Olhando para a LDBEN (1996), a partir do tempo presente, podemos afirmar que ela se insere no Brasil, como um documento que busca apresentar mudanças, em partes em sintonia com o cenário educacional brasileiro que apresentava demandas importantes no momento histórico pós redemocratização do país e, em partes, acompanhando as proposições do cenário nacional. Para a efetivação dessas mudanças seria preciso romper com a tradição da escola, pois um contexto que mobilize aprendizagem pode ser instalado em qualquer lugar. Compreende-se assim que a aprendizagem - como resultado de uma busca ativa realizada pelo estudante, pode ser buscada em qualquer lugar, inclusive, em ambientes virtuais). Ao transformar o sentido do ensino altera-se também a compreensão da figura e das ações do/a professor/a; este/a, torna-se um ser quase desnecessário para o processo educativo. É preciso reconhecer que a LDBEN de modo amplo trouxe para a educação brasileira importantes e significativas mudanças, no

⁸ É preciso afirmar que a aprendizagem sempre foi e será uma preocupação do processo educativo. Afinal, ensina-se e espera-se que alguém aprenda. A questão que movimenta nossa problematização desse capítulo são os modos contemporâneos de se utilizar esse conceito. Nossa argumentação busca demonstrar, portanto, que talvez o conceito de aprendizagem sempre esteve presente no cenário educacional brasileiro e que, em contextos históricos diferentes já apontava para uma mesma ideologia da aprendizagem que ganha força na contemporaneidade.

entanto, percebemos, a partir de suas proposições, uma grande preocupação com o/a aluno/a e, não com a relação pedagógica que se estabelece.

A partir do ano de 1997 (mil novecentos e noventa e sete), com os Parâmetros Curriculares Nacionais - PCN, a perspectiva da aprendizagem se tornou mais presente; seu objetivo era “[...] contribuir, de forma relevante, para que profundas e imprescindíveis transformações [...], se façam no panorama educacional brasileiro” (MEC/SEF, 1997⁹, p.10). Os PCNs inseriram-se em uma lógica de mudança. Pode-se afirmar que a mudança esperada, como veremos na sequência, refere-se ao modo como a escola responde aos anseios da sociedade, acompanhando, par e passo, as transformações tecnológicas e as do mundo do trabalho.

Mesmo sem demonstrar o processo histórico da educação brasileira, os PCNs já assumem a premissa das mudanças necessárias. O documento desafiava as escolas a pensarem que existia a “[...] necessidade de assumir-se como espaço social de construção dos significados éticos necessários e constitutivos de toda e qualquer ação de cidadania” (MEC/ SEF, 1997, p. 34). Mais do que isso, buscava apontar a escola como espaço onde se constroem significados éticos para as diferentes relações que acontecem na sociedade. Desta forma, vai reconhecer que “[...] a educação básica tem assim a função de garantir condições para que o aluno construa instrumentos que o capacitem para um processo de educação permanente¹⁰” (MEC/SEF, 1997, p. 35).

Para o tempo histórico dos PCNs (1997), talvez houvesse a necessidade de ‘provocar’ uma chamada de atenção dos/as alunos/as para o que estava acontecendo na sociedade (no mundo globalizado) e engajá-los neste mundo, o qual necessitava (e, ainda necessita) de acompanhamento constante das transformações. No entanto, precisamos nos questionar: será que esse engajamento com a sociedade e o desenvolvimento do movimento individual de educação permanente criou condições para o/a aluno/a analisar e problematizar as mudanças

⁹ Vale a pena fazer um destaque a noção de que, os documentos promulgados e publicados entre os anos de 1995 e 2003, em boa medida ideológica, coadunam com o modo liberal/neoliberal reformista do governo de Fernando Henrique Cardoso (COTRIM, 2013). Esse modo de governo administra economicamente através de privatizações para restaurar as reservas econômicas. Há uma forte coalizão com ideias e ideologias educacionais estrangeiras, estadunidenses e europeias, aproximando-se da Organização Mundial do Comércio, da Organização para cooperação e desenvolvimento econômico - OCDE (Livro Branco - 1995; Jacques Delors - 1998).

¹⁰ Este é um dos prelúdios do relatório intitulado Rumo à sociedade cognitiva, conhecido como Livro Branco, publicado pela Organização das Nações Unidas no ano de 1995. Este documento aponta as transformações no mundo do trabalho advindos das evoluções tecnológicas e aponta a necessidade de os sistemas educativos desenvolverem nos sujeitos um sentimento de necessidade de aprendizagem ao longo da vida. Consideramos que é preciso levar em consideração que o Brasil faz parte da ONU e que pode estar alinhando suas políticas educacionais com as orientações internacionais.

que estavam ocorrendo? Será que o/a aluno/a produziu/acumulou uma ‘bagagem’ de conceitos, conhecimentos e argumentos para situar-se nesse mundo em constante transformação?

Há um tensionamento necessário no modo de desenvolver as atividades escolares, entre a aquisição de conhecimentos e a aplicabilidade prática desses conhecimentos. Quando se dá maior ênfase a um desses elementos no processo instaura-se uma problemática que pode colocar em risco a própria essencialidade da escola. Quando o documento (PCN - 1997) toma a aplicabilidade social dos conhecimentos como algo essencial, pode colocar em evidência um movimento que pode gerar riscos à própria compreensão da escola.

Levando esses argumentos em consideração e outros que abordaremos abaixo, no tempo presente, podemos considerar que os PCNs (1997) poderiam estar apontando para a mudança no modo de ser da escola em relação à transmissão/aquisição dos conhecimentos. Inferimos, na contemporaneidade, que essa mudança coloca o modo de desenvolver/transmitir os conhecimentos na escola em risco. Este risco refere-se, entre tantos elementos, à fragilização da relação pedagógica escolar, pois essa relação está intrinsecamente ligada ao processo como se desenvolvem os conhecimentos nas diferentes aulas.

É preciso afirmar que a relação pedagógica acontece (no recorte desta tese) na escola, no “[...] lugar onde os jovens são abastecidos com tudo o que eles devem aprender para encontrar o seu lugar na sociedade” (MASSCHELEIN, SIMONS, 2017, p. 25). Esse abastecimento refere-se a transmissão, mediação, oferta de conhecimentos e saberes sobre o mundo àqueles/as que vão chegando no mundo adulto. Quando se afirma que, a partir de um conjunto de discursos presentes nas políticas públicas contemporâneas, se aprende muito mais e de forma mais significativa fora da escola, através de meios digitais e mais eficazes; se fragiliza a relação pedagógica (professor x aluno x conhecimento) ao passo que o *locus* de acontecimentos se interrompe, ou melhor, não se entrelaça.

Nesse cenário das políticas públicas educacionais aponta-se, que a escola precisa ser reformada, que há métodos antiquados, que há conteúdos arcaicos e que a sua estrutura física e ideológica não serve mais para o século XXI. Penso que podemos nos questionar: estariam as políticas educacionais apontando mudanças ao processo educativo e fragilizando a relação pedagógica? Ou ainda, seriam esses apontamentos contemporâneos, de valorização central da aprendizagem, reflexos das políticas produzidas no passado, como os PCN (1997) e tantos outros?

O que temos perseguido nessa parte do capítulo é a problematização de um movimento histórico, que tem raízes relacionadas diretamente com o passado. Por isso, olhamos desde o presente (com referências contemporâneas), para o passado, buscando aí indícios, inspirações,

desafios e apontamentos que nos possibilitem explicar as mudanças que estão em curso em nosso tempo.

Segundo os PCNs (1997), por muito tempo os processos pedagógicos centraram seu foco no processo de ensino e no/a professor/a, desse modo, o ensino ganhou autonomia em relação aos processos de aprendizagem, ficando estes relegados à segundo plano. No documento, se destaca que “Hoje sabe-se que é necessário ressignificar a unidade entre aprendizagem e ensino, uma vez que, em última instância, sem aprendizagem o ensino não se realiza” (MEC/SEF, 1997, p. 50). Desse modo, o documento apontava para um conjunto de princípios que orientariam uma possível unidade entre o ensino e a aprendizagem: a perspectiva construtivista¹¹ na educação e a mobilização de aprendizagens significativas¹².

Nesse sentido, é preciso pensar a relação pedagógica, constituída intencionalmente pelo/a professor/a e as ações pedagógicas propostas por ele/a, pois de acordo com o documento:

Cabe ao educador, por meio da intervenção pedagógica, promover a realização de aprendizagens com maior grau de significado possível, uma vez que esta nunca é absoluta - sempre é possível estabelecer alguma relação entre o que se pretende conhecer e as possibilidades de observação, reflexão e informação que o sujeito já possui (MEC/SEF, 1997, p. 53).

Para isso, devem haver planos de ação pedagógica (aula/ensino) sistematizados nos quais seja possível perceber as proposições elaboradas pelos/as professores/as para desenvolverem suas aulas e as possíveis aprendizagens que serão despertadas nos/as alunos/as. Desde essa perspectiva e de indicações ao processo educacional pode-se desdobrar a prerrogativa de que a programação das ações pedagógicas “[...] tem que ser feita com base nos objetivos de aprendizagem e com vistas a resultados de aprendizagem” (LARROSA, RECHIA, 2018, p. 55). Para isso:

¹¹ Na tangente da perspectiva construtivista, aponta-se que “A atividade construtiva, física ou mental, permite interpretar a realidade e construir significados, ao mesmo tempo que permite construir as possibilidades de ação e de conhecimento” (MEC/SEF, 1997, p. 51). Desse modo, os PCNs apontam que “Por mais que o professor, os companheiros de classe e os materiais didáticos possam, e devam, contribuir para que a aprendizagem se realize, nada pode substituir a atuação do próprio aluno na tarefa de construir significados sobre os conteúdos da aprendizagem” (Ibid.).

¹² A perspectiva construtivista, apontada nos PCNs, traz em seu âmago a compreensão da importância das aprendizagens significativas. Aprendizagens essas que implicam necessariamente o trabalho simbólico de dar significado a parcela da realidade que conhece e que pode se relacionar com o conhecimento desenvolvido na aula. Assim, o documento afirma que “As aprendizagens [...] serão significativas à medida que conseguirem estabelecer relações [...] entre os conteúdos escolares e os conhecimentos previamente construídos por eles, num processo de articulação de novos significados” (MEC/SEF, 1997, p. 52).

O professor deve ter propostas claras sobre o que, quando e como ensinar e avaliar, a fim de possibilitar o planejamento de atividades de ensino para a aprendizagem de maneira adequada e coerente com seus objetivos. É a partir dessas determinações que o professor elabora a programação diária de sala de aula e organiza sua intervenção de maneira a propor situações de aprendizagem ajustadas às capacidades cognitivas dos alunos (MEC/SEF, 1997, p. 55).

Parece estar muito claro que o papel do/a professor/a continuou sendo fundamental nesse processo. Embora não haja centralidade na transmissão dos conteúdos, inicia-se um movimento que vai construindo uma centralidade no/a aluno/a. O documento apontava um movimento no qual o/a professor/a que organizaria os conhecimentos a serem abordados na aula, buscando vislumbrar as relações possíveis entre os/as alunos/as e os conhecimentos e possibilitando ou desafiando-os/as à atribuírem um significado para aquilo que estavam estudando, dentro dos contextos sociais e culturais aos quais estavam inseridos. Porém, todo esse processo, deveria ser desenvolvido com vistas aos resultados que seriam obtidos (as aprendizagens dos/as alunos/as) como se fosse possível mensurar detalhadamente que, os objetivos alcançados, são aqueles que de fato o/a professor/a estabeleceu em seu planejamento.

Nas páginas finais dos PCNs (1997), ainda é apontado que:

A disposição para a aprendizagem não depende exclusivamente do aluno, demanda que a prática didática garanta condições para que essa atitude favorável se manifeste e prevaleça. Primeiramente, a expectativa que o professor tem do tipo de aprendizagem de seus alunos fica definida no contrato didático estabelecido. Se o professor espera uma atitude curiosa e investigativa, deve propor prioritariamente atividades que exijam essa postura, e não a passividade. Deve-se valorizar o processo e a qualidade, e não apenas a rapidez na realização. Deve esperar estratégias criativas e originais e não a mesma resposta de todos (MEC/SEF, 1997, p. 99 - 100).

Na relação pedagógica, o/a professor/a é o sujeito proponente de atividades práticas, participativas e colaborativas; deve apresentar os conhecimentos de modo aberto, levando em consideração que os/as alunos/as poderão apropriar-se deles de muitos modos. Essa indicação curricular vai de encontro ao que muitos pensadores da Educação vinham discutindo, que era a valorização do sujeito educacional. O próprio Paulo Freire (2000) no Brasil, apontou a necessidade de o/a professor/a prestar mais atenção no/a aluno/a e no contexto circundante. E, talvez de fato seja pertinente esse processo de pensar no/a aluno/a com mais ênfase neste sujeito.

O que pretendo propor ao problematizar essa discussão, é que talvez não deva haver nenhuma centralidade no processo de ensino e aprendizagem; mas sim, um movimento que vai do/a professor/a ao aluno/a e que retorna ao processo em uma circularidade de relação. Por isso, vale lembrar que a indicação curricular dos PCN (1997) vai apresentando uma lenta e gradativa mudança (um dos sujeitos passa a ser o centro do processo). Ao olhar para os PCN (1997) é

possível afirmar que o documento continua na mesma esteira da LDBEN (1996), que apontava para a necessidade de estimular a iniciativa dos alunos e, vai além, dispondo a aprendizagem do aluno no centro do processo.

Uma das questões problemáticas que desejamos reforçar e que, pode estar apresentando uma fragilização à relação pedagógica é essa centralização do processo no sujeito aprendente, no/a aluno/a. Nessa ‘nova centralidade’ pode haver uma anulação da identidade e das motivações éticas, estéticas e científicas do/a professor/a, visto que, a todo o momento, o docente precisa estar atento ao modo como suas intervenções acontecem, alinhando-se aos movimentos de transformação do mundo do trabalho e da sociedade (cf. LDBEN, 1996) o que levaria quase a uma subserviência do/a professor/a ao aluno/a. Desse modo, a relação pedagógica se estabeleceria de modo polarizado de uma identidade a outra, neste caso, a identidade do/a aluno/a poderia totalizar a identidade do/a professor/a.

No entanto, compreendemos que o processo do ensino e da aprendizagem não pode ter sujeitos no centro, pois a relação pedagógica se estabelece entre sujeitos diferenciados ontologicamente (LÉVINAS, 2012) na qual um, não pode totalizar o Outro. Na relação pedagógica, requer-se que os/as alunos/as mostrem quem são e qual sua posição (BIESTA, 2013), isso torna possível que eles venham ao mundo como seres únicos e individuais. No entanto, essa ‘apresentação da subjetividade’ se produz a partir do desafio proposto pelo/a professor/a que, não pode significar que qualquer apresentação de forma e conteúdo (subjetividade) pode ser aceita; mas sim, que essas respostas (aprendizagens) devem consistir na entrada no tecido social que é totalmente relacional e eticamente, não pode admitir totalizações.

Muitas dessas mudanças propostas e apresentadas até aqui, ainda não aconteceram por uma série de motivos que talvez não tenhamos espaço suficiente para tratar. Porém, no tempo presente, podemos perceber que alguns desses apontamentos são prelúdios das transformações que ocorrem no país. Nessa relação entre o passado e o presente pode-se afirmar que, para efetivar a centralidade das mudanças é necessário construir um outro discurso, que emerge no tempo presente e pode estar atrelado a esse gradativo processo que vem ocorrendo no país.

Para que de fato aconteçam as transformações apontadas como necessárias pelo documento é preciso construir um outro modo de compreender a escola e indicar sua atuação. Para a construção do novo, parece que o velho precisa deixar de existir. Nesse sentido, a partir de alguns pensadores contemporâneos, percebemos que se fazem acusações e condenações da escola (MASSCHELEIN, SIMONS, 2017; BIESTA 2013). Essa constatação contemporânea do ‘novo’ modo de compreender a educação tem provocado uma grande transformação,

levando à erosão no modo de se pensar a escola e seus processos de ensino e aprendizagem. Esse ‘novo’ acontece através de inúmeras transformações provocadas por diversos atores: mídias digitais, mercados econômicos e sistemas financeiros e, por sua vez, demandam (ou demandaram, olhando para o cenário histórico das políticas públicas educacionais do Brasil), novas políticas, instituições e relações entre os sujeitos da educação.

Na esteira dos processos de transformação do mundo, encontramos a tecnologização de ferramentas, redes sociais, prestações de serviço, etc. No ano de mil novecentos e noventa e nove (1999), o Ministério da Educação promulga os Parâmetros Curriculares do Ensino Médio (PCNEM). O documento iniciou apontando para a necessidade de um novo Ensino Médio, embasado na defesa de dois princípios: (i) a evolução tecnológica que transforma os meios de produção e (ii) a expansão nas matrículas dessa etapa da educação básica. O princípio da evolução tecnológica assentava-se no fator econômico que foi se apresentando e se definindo “[...] pela ruptura tecnológica caracterizada pela chamada ‘terceira revolução técnico-industrial’ [...]” (MEC/SEMT, 1999, p. 15). A reverberação dessa revolução tecnológica na escola trouxe para o campo da educação mudanças radicais nas áreas de conhecimento e nos conteúdos e matérias, propriamente ditos.

O documento propunha que o Ensino Médio fosse regido por princípios de formação geral em detrimento de formação específica, a fim de desenvolver nos/as alunos/as capacidades gerais para utilizar-se de diferentes informações e tecnologias. Essa concepção de ensino médio, ou mesmo de educação “[...] emana da compreensão de que, cada vez mais, as competências desejáveis ao pleno desenvolvimento humano aproximam-se das necessárias à inserção no processo produtivo” (MEC, SEMT, 1999, p. 23). Reconhecendo assim que:

A nova sociedade, decorrente da revolução tecnológica e seus desdobramentos na produção e na área da informação, apresenta características possíveis de assegurar à educação uma autonomia ainda não alcançada. Isto ocorre na medida em que o desenvolvimento humano passa a coincidir com o que se espera na esfera da produção (MEC, SEMT, 1999, p. 23).

Assim, pode-se perceber que o Ministério da Educação, naquele período, através dos agentes de construção desse documento, buscavam aproximar-se dos prelúdios advindos do sistema econômico que promoveu a revolução tecnológica. Desse modo, produção econômica e vida escolar (ou vida estudantil) adquirem semelhanças epistêmicas e o que se produz na escola, de acordo com os parâmetros, deve ser um reflexo (em formação) daquilo que a sociedade externa à escola promove.

Arelada à associação dos processos educativos à lógica da produção, o documento (PCNEM, 1999) apontava para o desenvolvimento de habilidades e competências. Competências essas que estariam voltadas à capacidade de desenvolvimento do pensamento sistêmico, da criatividade, da curiosidade, da capacidade de pensar múltiplas alternativas na resolução de problemas, de trabalhar em equipe, de comunicar-se, etc. Ou seja, o papel do/a professor/a agora torna-se um propositor do desenvolvimento das competências dos/as alunos/as¹³. É preciso reconhecer que as competências apontadas pelo PCNEM (1999) tinham uma relação com os conhecimentos, com a disciplinaridade e interdisciplinaridade. Porém, já introduziram o conceito de competência na educação nacional, muito provavelmente, associando-se à prelúdios do cenário internacional.

Nesse sentido, podemos afirmar que pode haver nessa proposição das competências, prelúdios da construção de uma sociedade da aprendizagem¹⁴ no Brasil. Nessa sociedade, os/as professores/as ganham um novo papel, ou uma nova função, tornam-se “[...] mentores e instigadores ativos de uma nova dinâmica de pesquisa-aprendizagem” (ASSMANN, 2000, p. 8). Segundo Assmann (2000), as sociedades de informação devem ser entendidas como sociedade da aprendizagem, pois há um grande volume de dados que circula pelas redes demandando o processamento, a classificação, análise e estudo para se tornarem informações, as quais podem gerar, a partir da pesquisa, conhecimentos e saberes a serem socializados para a sociedade.

Esses prelúdios continuaram aparecendo nas políticas públicas educacionais que vão se construindo, posteriormente. No ano de 2010¹⁵ (dois mil e dez) tivemos a promulgação da resolução 4/2010, que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica. Há no título IV (quatro): “Acesso e permanência para a conquista da qualidade social” um

¹³ É preciso afirmar que as competências apontadas pelo PCNEM - 1999 estão atreladas às indicações da UNESCO sobre os quatro pilares da educação: aprender a conhecer; aprender a fazer; aprender a viver; aprender a ser. E, estavam vinculadas a uma proposta de interdisciplinaridade que buscava estabelecer ligações de complementaridade, convergência, interconexões e passagens entre os conhecimentos (cf. MEC, SEMT, 1999, p. 27-30).

¹⁴ A compreensão de sociedade da aprendizagem demanda um movimento de pensar nas inúmeras inferências realizadas no modo de explicitar a aprendizagem. Na construção dessa sociedade todos os ambientes sociais (casa, trabalho, parque, indústria, escritório) interligados pelas tecnologias e mídias digitais, tornam-se espaços de aprendizagem que podem ser reconhecidos pelos mercados de trabalho e pela indústria. Rompendo assim com a compreensão da escola como único local de aprendizagem (ASSMANN, 2000; MASSCHELEIN, SIMONS, 2017)

¹⁵ É preciso destacar que entre os anos 2003 e 2016 o Brasil foi governado por um presidente e uma presidenta que prezavam pela inclusão social com vistas à redução das desigualdades (COTRIM, 2013). Nesse sentido as políticas educacionais levam em consideração uma ampliação do acesso às etapas institucionais de formação técnica e superior e das noções de formação humana integral. Mesmo diante dessa mudança de governo e de alinhamento ideológico, muitas ideias neoliberais (resquícios do governo anterior) permaneceram no ideário de produção das políticas públicas educacionais.

importante destaque a ser feito. A diretriz apresenta o conceito de ‘sujeitos das aprendizagens’, transformando a referência de aluno/a ou educando/a para ‘aprendente’, bem como, apresentava como pressuposto a necessidade de abranger espaços sociais na escola e fora dela para desenvolver a aprendizagem desses sujeitos. Desse modo, segundo o próprio documento, a escola estaria ampliando sua qualidade social, adotando como ‘centralidade’ o aprendente (aluno/a) (CNE/CEB, 2010, art. 8 e 9).

O inciso oito (8) do parágrafo segundo, do art. 13, do mesmo documento, apontava para um modo de compreender o processo educacional e a relação pedagógica, os quais devem constituir-se através de redes de aprendizagem. Essas redes deveriam ter foco na aprendizagem e no gosto de aprender “[...] subsidiada pela consciência de que o processo de comunicação entre estudantes e professores é efetivado por meio de práticas e recursos diversos” (CNE/CEB, Resolução 4/2010, art. 13, parágrafo segundo). Desse modo, estimulava-se a criação de métodos didáticos que se utilizassem de modo mais significativo das tecnologias, diminuindo a distância entre professores/as e alunos/as.

Nesse sentido, podemos problematizar com a afirmação de Assmann (2000, p. 9): “O processo de aprendizagem já não se limita ao período de escolaridade tradicional”, pois os dados que demandam necessidade de serem conhecidos estão disponíveis em qualquer lugar. Assim, a aprendizagem é considerada como “[...] um processo que dura toda a vida, com início antes da idade da escolaridade obrigatória, e que decorre no trabalho e em casa” (Ibid.). A aprendizagem é um movimento contínuo que deve romper com a lógica escolar, a qual delimita os conhecimentos de acordo com os currículos previamente estabelecidos.

No ano 2000 (dois mil), o Ministério da Educação publicou o documento conhecido como PCN+ Orientações Educacionais Complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais. O intuito deste documento era fornecer maiores subsídios aos professores/as e dirigentes educacionais e escolares, para a discussão sobre a implementação das reformas educacionais apontadas pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN, 1996). Vale destacar que esse documento apresentava suas considerações, principalmente apontando o Ensino Médio como objeto das mudanças necessárias.

Ao se referir às especificidades do Ensino Médio, o documento destacava a necessidade de se preparar o/a aluno/a “[...] para a vida, qualificar para a cidadania e capacitar para o aprendizado permanente, em eventual prosseguimento dos estudos ou diretamente no mundo do trabalho” (MEC, SEMT, 2000, p. 9). Defendia que não era mais possível que os/as professores/as, através de suas ações pedagógicas buscassem reproduzir dados, denominar classificações, estudar conteúdos tradicionais; ao contrário para dar conta de uma formação que

esteja atenta as revoluções sociais contemporâneas, a escola e os/as professores/as deveriam transformar o seu modo de agir.

Diferentemente das características necessárias para a nova escola, esboçadas anteriormente, nossa tradição escolar tem sido, de um lado, a de compartimentar disciplinas, em ementas estanques, em atividades padronizadas, não referidas a contextos reais e, de outro lado, de passividade imposta ao conjunto dos alunos, em função dos métodos adotados e também da própria configuração física dos espaços e condições de aprendizado que, em parte, refletem a pouca participação do aluno ou mesmo do professor na definição das atividades formativas. As perspectivas profissional, social ou pessoal dos alunos não têm feito parte das preocupações escolares, assim como as questões e problemas da comunidade, da cidade, do país ou do mundo só têm recebido atenção marginal no ensino médio que, também por isso, precisaria ser reformulado (MEC, SEMT, 2000, p. 9 - 10).

O documento considerava que nessa reformulação deveria acontecer a produção de uma sintonia entre a realidade escolar e as necessidades formativas. A escola deveria, então, se adequar para receber o público (advindo da grande democratização de acesso e ampliação das matrículas no Ensino Médio), para isso apontava a necessidade “[...] de se rever o projeto pedagógico de muitas escolas que não se renovam há décadas” (MEC, SEMT, 2000, p. 11). Essa revisão de projetos deveria buscar essa sintonização, conforme citado acima. Reforçava a necessidade de revisão dos projetos escolares:

Os objetivos da nova educação pretendida são certamente mais amplos do que os do velho projeto pedagógico. Antes se desejava transmitir conhecimentos disciplinares padronizados, na forma de informações e procedimentos estanques; agora se deseja promover competências gerais, que articulem conhecimentos disciplinares ou não. Essas competências dependem da compreensão de processos e do desenvolvimento de linguagens, a cargo das disciplinas, e estas devem, por sua vez, ser tratadas como campos dinâmicos de conhecimento e de interesses, e não como listas de saberes oficiais (MEC, SEMT, 2000, p. 11).

Do ponto de vista organizacional, os PCN+ (2000) mantiveram os componentes curriculares, porém apresentou um conjunto de conceitos estruturadores que, articulados com os diferentes componentes da mesma área poderiam se tornar eixos temáticos para o trabalho docente. É preciso ressaltar que, esse modo de compreender o processo de ensino e aprendizagem não diz respeito à ensinar algo a alguém, mas de desenvolver competências, movimento que pode estar atrelado à necessidade de transformação da escola e também alinhado aos prelúdios advindos das inserções das novas tecnologias na sociedade e na própria educação.

Assim, a noção de sociedade da aprendizagem, que poderia estar se desenvolvendo aos poucos no Brasil (conforme nossa leitura dos documentos), buscava apresentar uma nova

configuração ao processo de ensino e aprendizagem considerando que “[...] as novas tecnologias têm um papel ativo e co-estruturante das formas do aprender e do conhecer” (ASSMANN, 2000, p. 10), rompendo com a relação dual entre professor/a e aluno/a. Mais do que isso, a sociedade da aprendizagem desafia a análise e a reconsideração das escolas ao supor que a aprendizagem acontece ao longo de toda a vida independente do que ocorre na escola.

É preciso destacar que Arendt (2007) já nos alertava para a noção de que a educação escolar precisa ter um final previsível, a saber: proporcionar às crianças, adolescentes e jovens a aquisição de pré-requisitos normais para viver em um mundo adulto. A autora, alertava que a intenção de inculcar habilidades e competências em contraposição ao ensino de conhecimentos, teria transformado as escolas estadunidenses em instituições vocacionais, nas quais o pressuposto de que só é possível conhecer aquilo que é concretizável, consistiu na substituição do saber pelo fazer. Parece que esses alertas não foram levados em consideração no processo educacional brasileiro. Nesse sentido, o rompimento com a autoridade do/a professor/a vai se fragilizando ao mesmo passo em que se fragiliza a relação pedagógica.

Ao tratar do rompimento da dualidade entre professor/a e aluno/a, fazemos um destaque à Resolução 2/2012, que traz um importante elemento: a pesquisa como princípio pedagógico. Segundo esta Resolução, a pesquisa teria como principal meta desenvolver o protagonismo dos alunos nos termos que seguem: “[...] a pesquisa como princípio pedagógico, possibilitando que o estudante possa ser protagonista na investigação e na busca de respostas em um processo autônomo de (re) construção de conhecimentos” (CNE/CEB, Resolução 2/2012, art. 13).

Será que esses apontamentos históricos dos documentos, apresentam indícios de concretização no presente? Repito aquilo que afirmamos anteriormente, as indicações apontadas pelas políticas públicas educacionais não se efetivaram par e passo de sua promulgação, no entanto, podem apresentar prelúdios para as transformações que foram/vão ocorrendo no cenário. Algumas mudanças, que podem estar ancoradas nesses documentos, referem-se à reflexão de que o papel do/a professor/a deve ser alterado. Nesse sentido, “[...] o papel do professor tem de ser totalmente revisto. [...] Ele se tornou um ‘Coach’ e pesquisador” (LAVAL, 2019, p. 144), por isso é que se precisa buscar “[...] a eliminação das relações pedagógicas tradicionais” e incentivar “[...] a utilização das novas ‘máquinas de ensinar”” (Ibid.). Ou seja, fragiliza-se a relação pedagógica entre professor/a e aluno/a e se introduzem outros modos de produzir essa relação.

Para além dessa questão: quais argumentos contemporâneos podemos citar e que podem se referir aos apontamentos que os documentos tratavam? Podemos inferir, afirmando que as inspirações da sociedade da aprendizagem nos possibilitam problematizar esse cenário.

Dessa forma, para dar conta das transformações que se delineavam a partir das políticas era preciso transformar. Podemos inferir que “[...] tecnologias e procedimentos são introduzidos para nos tomar como aprendizes ao longo da vida e para criar uma infraestrutura que funcione na sociedade da aprendizagem” (SIMONS, MASSCHELEIN, 2011, p. 122). Assim, a compreensão de um tempo cíclico escolar desfaz-se e dá lugar à ideia de que se pode aprender o que for necessário e útil ao longo de toda a vida. Nas sociedades da aprendizagem não há tempo e nem espaço definido para aprender; em qualquer lugar e em qualquer hora pode-se aprender. A aprendizagem ao longo da vida é uma das chaves para compreender a sociedade da aprendizagem.

A construção da sociedade da aprendizagem leva em consideração o desejo de tornar os seres humanos habitantes de uma aldeia global, pois “[...] expressa princípios de uma humanidade universal e de uma promessa de progresso que parecem transcender a nação” (SIMONS, MASSCHELEIN, 2011, p. 128). Pode-se dizer que essas sociedades levam em conta um ideal cosmopolita, um conjunto de princípios que transcende as fronteiras políticas, culturais, econômicas, escolares e, dessa forma, pode abandonar ou deixar de lado as características que une uma comunidade.

Para que elas se efetivem é necessário transformar, mudar, extinguir o velho e dar lugar ao novo. Desse modo, “[...] o campo da aprendizagem é transformado de ambientes fechados a uma totalidade de eventos de aprendizagem” (SIMONS, MASSCHELEIN, 2011, p. 129). Não é mais na escola e na sala de aula que se aprende, tendo como referência a relação pedagógica entre professor/a e aluno/a; é em qualquer lugar, com relações diversamente estabelecidas, podendo até ser com uma máquina tecnológica que ensina e produz aprendizagem através de pesquisas. Essas transformações, segundo Simons e Masschelein (2011), se manifestam em todos os níveis do sistema educacional:

[...] no nível dos processos de aprendizagem individuais (por intermédio dos quais os participantes dos processos educacionais devam ser transformados em empresas *eu-Ltda*); no nível dos arranjos metodológico-didáticos (usando-se cada vez mais as formas *soft* pós-fordistas de regulação); e, finalmente, no nível institucional (dado pela reconstrução das instituições educacionais como agências lucrativas orientadas ao mercado, tomando o conhecimento como mercadoria) (SIMONS, MASSCHELEIN, 2011, p. 129).

Em alguns casos, como em escolas (universidades, centros politécnicos) privadas - que abarcam uma pequena parcela de crianças e jovens das classes econômicas brasileiras mais altas, pode ocorrer o fomento de uma lógica, na qual, os/as alunos/as tornam-se clientes e a escola torna-se uma prestadora de serviços e, o pior de tudo, o conhecimento pode tornar-se

mercadoria (eu compro o que é útil para mim e, não o que é inútil). Aniquila-se, dessa forma, a compreensão do conhecimento como herança cultural a ser transmitida para as futuras gerações. Pode-se estar negando, inclusive, o direito de acesso a essa herança cultural.

Por outro lado, na maioria de escolas públicas, que abarcam a grande massa de crianças e jovens das camadas mais populares do país, essa noção de sociedade de aprendizagem é muito distante visto que, se iniciarmos nossa reflexão pelo acesso às condições tecnológicas básicas, perceberemos que estes, têm os mínimos recursos à seu dispor para a aprendizagem. Mais do que isso, alguns arranjos metodológicos ‘menos exigentes’ tendem ao quase abandono dos estudantes as suas condições de pesquisa, o que pode acarretar uma defasagem em sua aprendizagem.

É preciso reconhecer que há uma certa distância entre o que dizem os autores e a realidade cotidiana das escolas, no entanto, as políticas públicas educacionais alinham-se a esses prelúdios maiores. O que não significa que as orientações educacionais podem estar desalinhadas com a concretude da realidade na qual muitos professores/as e alunos/as estão inseridos. Talvez a sociedade de aprendizagem esteja alinhada na política pública, o que a torna inspiração para investimentos e mudanças curriculares.

Podemos afirmar que o grande contingente de alunos/as das escolas públicas ficam à mercê de uma precarização sem precedentes, visto que nessas escolas os recursos (materiais/tecnológicos) são escassos e os/as professores/as encontram sérias dificuldades de guiar o/a aluno/a na direção do conhecimento que ele deseja. A ‘mercadoria conhecimento’ torna-se algo quase inacessível ao aluno se o/a professor/a não transmitir ou ofertar a ele/a aquilo que conhece.

Nessa diferenciação, pode estar um dos indícios da crise de sentido provocada pela transformação do ofício de ensinar para o de facilitar a aprendizagem, pois as políticas são construídas para todos, em todas as escolas e, estas apontam para uma direção - que pode ser a constituição (mesmo que ingênua) de uma sociedade da aprendizagem. Por outro lado, as condições financeiras e de acesso às tecnologias não são as mesmas para todos os alunos, desse modo, escancara-se um conflito entre o ideal e o real, que pode estar provocando uma crise educacional mais complexa.

No ano de 2017¹⁶, acompanhamos uma reforma na LDBEN, que alterou significativamente o desenvolvimento do ensino médio no país, a partir da Lei 13.145/2017¹⁷. Além de agrupar os diferentes componentes curriculares em áreas de conhecimento (art. 3), no parágrafo sétimo aponta que “[...] os currículos do ensino médio deverão considerar a formação integral do aluno, de maneira a adotar um trabalho voltado para a construção de seu projeto de vida e para sua formação nos aspectos físicos, cognitivos e socioemocionais”. Dessa maneira, apresenta uma ruptura ao próprio processo educativo, visto que deve vigorar, a partir de uma promulgação, uma centralidade do processo no/a aluno/a e em seu desenvolvimento, não mais no desenvolvimento e aprendizado dos conhecimentos produzidos historicamente pela humanidade.

Geralmente esse projeto de vida¹⁸ está ligado à questões particulares e pessoais, cada sujeito desenvolve o seu. Assim não há repetição ou aprendizado de questões que não estejam no projeto de vida do/a aluno/a, pois tendo centralidade no processo de aprendizagem, os/as alunos/as buscarão apenas o que está em seu projeto de vida. Os/as alunos/as sempre buscarão o novo, uma inovação ou um aperfeiçoamento em seus projetos de vida, assim, ele se torna um aprendente de vida toda.

Essa é outra ruptura apresentada pelas mudanças que vão ocorrendo nos sistemas educacionais. Sennett (2013) utiliza o termo ‘economia da capacitação’ para problematizar o desenvolvimento de habilidades pessoais na sociedade. Segundo o autor:

A educação moderna¹⁹ evita o aprendizado repetitivo, considerando que pode ser embotador. Temeroso de entediar as crianças, ávido por apresentar estímulos sempre diferentes, o professor esclarecido pode evitar a rotina, mas desse modo, impede que as crianças tenham a experiência de estudar a própria prática e modulá-la de dentro para fora (SENNETT, 2013, p. 49).

Essa economia da capacitação relega ao esquecimento as ações de treinamento e de repetição, valorizando muito mais a inspiração súbita dos sujeitos. E, assim, os processos

¹⁶ No percurso histórico e social do país, em agosto do ano de 2016, acompanhamos o *impeachment* da presidenta Dilma Rousseff. Também defendido por muitos pensadores e militantes como golpe. Esse golpe, solapa o modo de governo democrático que vinha se estabelecendo no país, altera muitos ministérios, inclusive o ministro da Educação e transforma muitas ideias orientativas ao sistema educacional, retomando ideias liberais/neoliberais para a orientação dos sistemas.

¹⁷ Editada inicialmente como uma Medida Provisória, sem discussão com parlamentares ou mesmo com a sociedade.

¹⁸ Projeto de vida, na reforma apresentada ao sistema educacional no ano de 2017, refere-se a um ‘elemento’ obrigatório que deve ser desenvolvido nas escolas de Educação Básica, a fim de contribuir com o/a aluno/a no processo de escolhas posteriores à escola.

¹⁹ Sennett (2013) utiliza-se do termo ‘educação moderna’ para referir-se aos pressupostos da educação contemporânea.

educativos acabam por embarcar na mesma onda, acreditando que os alunos possuem talentos inatos que podem se revelar a qualquer momento e de qualquer modo. Não pretendo defender a tese de que a educação, ou os processos educativos, devem embasar-se apenas no treinamento e na repetição, busco tensionar o papel deste na formação humana e social dos/as jovens alunos/as.

A reforma do Ensino Médio, apontada no ano de 2017 (dois mil e dezessete), dá grande ênfase ao processo educativo na formação profissional e técnica; permite a inclusão de vivências práticas no setor produtivo ou em ambientes de simulação (conforme inciso 2, parágrafo 6, artigo 4) e rompe com a compreensão da sala de aula como local específico para o processo educativo; assegura a presença de profissionais com “notório saber” para o desenvolvimento de situações de aprendizagem (conforme inciso 4, artigo 6) - mudando a figura do professor como alguém preparado e responsável pelo processo de ensino.

Possivelmente, essa transformação apontada para o Ensino Médio (visto que é da lei que apresenta uma reforma para essa etapa da educação que tratamos recentemente na tese), poderá se estender aos professores de outras etapas da educação. Até porque, geralmente as escolas ofertam todas as etapas de educação e os professores conversam entre si ampliando seu repertório profissional.

Desse modo, pode-se afirmar que o processo educacional toma forma utilitarista nos termos de Alves (1980), visto que a intenção final é a aprendizagem do/a aluno/a como aquisição de um produto final e não, o ensino do/a professor/a, como um processo em desenvolvimento. Podemos problematizar com Alves (1980, p. 14), quando afirma-nos que “[...] com o advento do utilitarismo, entretanto, tudo se alterou. A pessoa passou a ser definida pela sua produção: a identidade é engolida pela função”. Mais do que isso, as transformações tendem a legar ao esquecimento alguns sujeitos, nesse sentido “[...] a pessoa praticamente desaparece, reduzindo-se a um ponto imaginário em que várias funções são amarradas” (Ibid.).

Será que podemos afirmar que a educação como um todo toma forma utilitarista nos termos de Alves (1980)? Diria que torna-se utilitarista quando uma identidade, no caso a do/a aprendente totaliza a identidade do/a professor/a. Se pensarmos que, em grande medida, o direcionamento das políticas públicas educacionais atuais centralizam a aprendizagem do/a aluno/a em detrimento de outros elementos presentes e necessários no processo educativo, sim. Até porque, o conceito de aprendizagem carrega uma ideologia, a qual, de acordo com Larrosa e Rechia (2018, p. 55) “[...] com toda a sua carga individualista, psicológica e cognitiva, colonizou os discursos e as práticas educativas”. O movimento da aprendizagem, de acordo com essa concepção seria um processo individualista, dependendo apenas das intenções e ações

desenvolvidas pelo próprio estudante ao longo do seu movimento de aprendizagem. É justamente o que pretende essa transformação do processo de ensino e aprendizagem: dispor no centro o/a aluno/a em suas necessidades pessoais e facilitar ou mediar a sua busca pela aprendizagem.

Destacamos, nesse sentido, a mudança apontada pelas Diretrizes 03/2018 (a qual atualiza as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio): da aquisição de conhecimentos para o desenvolvimento de aprendizagens essenciais. Aponta-se que a própria organização das aulas se faz através de arranjos curriculares que são apresentados como “[...] seleção de competências que promovam o aprofundamento das aprendizagens essenciais demandadas pela natureza do respectivo itinerário formativo” (CNE/CEB, Resolução 3/2018, inciso V, art. 6). Assim, as aprendizagens essenciais são apontadas como conhecimento em ação, no desenvolvimento das habilidades com significado para a vida, expressas em diferentes práticas que são constantemente mobilizadas, articuladas e integradas.

Por isso também que o documento aponta que os processos educacionais devem ter foco nas necessidades dos/as alunos/as considerando “[...] à construção [...] de processos educativos que promovam aprendizagens sintonizadas com as necessidades, as possibilidades e os interesses dos estudantes e, também, com os desafios da sociedade contemporânea” (MEC, SEB, 2018, p. 14). A essa intencionalidade que foge dos muros da escola, o documento vai chamar de educação integral, pois acredita estar superando a fragmentação disciplinar do conhecimento (tradicionalmente desenvolvida na escola) e estimulando a aplicação prática desses conhecimentos.

Temos ainda outro documento no Brasil que aos poucos vai ganhando visibilidade e se tornando o balizador das ações pedagógicas escolares, trata-se da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que foi homologada no ano de 2018. Este “[...] é um documento de caráter formativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica [...]” (MEC, SEB, 2018, p. 7). Visa, portanto, constituir-se como uma referência para que Estados e Municípios formulem seus currículos. Mais do que isso, o documento tem como pretensão alinhar as políticas e ações educacionais desde a formação de professores até as questões de investimento e financiamento da educação em torno do que é apontado em seu conteúdo. Tarefa que demandará o fortalecimento do regime de colaboração entre os entes federados para garantir o que a BNCC aponta como um patamar comum de aprendizagem a todos os estudantes.

As aprendizagens essenciais, apontadas acima, devem estar alinhadas para possibilitar aos alunos/as o desenvolvimento de competências.

Na BNCC, competência é definida como a mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho (BRASIL, 2018, p. 8).

Em outras palavras, a compreensão de competência leva em consideração a utilização dos conhecimentos desenvolvidos na escola e sua aplicabilidade próxima, pois aponta que se deve mobilizar conhecimentos e atitudes para a resolução das demandas complexas da vida. Uma série de observações pode ser realizada sobre essa questão, desde a discussão sobre quais conhecimentos são válidos e pertinentes para resolver demandas contemporâneas até a necessidade de estar atento às revoluções tecnológicas da sociedade para submeter as ações pedagógicas ao que elas demandam. No entanto, vamos nos limitar a apresentar algumas delas para tecer uma análise posterior.

O documento constitui-se apontando dez eixos gerais para o desenvolvimento das competências na escola: o conhecimento; o pensamento científico, crítico e criativo; o repertório cultural; a comunicação; a cultura digital; o trabalho e o projeto de vida; a argumentação; o autoconhecimento e o autocuidado; a empatia e a cooperação; a responsabilidade e a cidadania. Esses eixos desdobram-se em competências gerais da educação básica, das quais apresentamos cinco abaixo:

1 - Valorizar e utilizar os conhecimentos historicamente construídos sobre o mundo físico, social, cultural e digital para entender e explicar a realidade, continuar aprendendo e colaborar para a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva.

[...]

4 - Utilizar diferentes linguagens – verbal (oral ou visual-motora, como Libras, e escrita), corporal, visual, sonora e digital –, bem como conhecimentos das linguagens artística, matemática e científica, para se expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos em diferentes contextos e produzir sentidos que levem ao entendimento mútuo.

5 - Compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares) para se comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva.

6 - Valorizar a diversidade de saberes e vivências culturais e apropriar-se de conhecimentos e experiências que lhe possibilitem entender as relações próprias do mundo do trabalho e fazer escolhas alinhadas ao exercício da cidadania e ao seu projeto de vida, com liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade.

[...]

10 - Agir pessoal e coletivamente com autonomia, responsabilidade, flexibilidade, resiliência e determinação, tomando decisões com base em princípios éticos, democráticos, inclusivos, sustentáveis e solidários (MEC, SEB, 2018, p. 9 - 10).

Pode-se perceber que as competências acima apresentadas possuem um forte direcionamento para a utilização dos conhecimentos ou habilidades que estão sendo desenvolvidas. A BNCC (2018) indica que as decisões pedagógicas devem estar orientadas para o desenvolvimento de competências. Por meio da indicação clara do que os/as alunos/as devem ‘saber’ “[...] e, sobretudo, do que devem ‘saber fazer’” (MEC, SEB, 2018, p. 13).

Há alguns pesquisadores contemporâneos que têm problematizado as inspirações tomadas pelos sistemas educacionais para produzir currículos, como Christian Laval, autor da obra intitulada ‘A escola não é uma empresa’ (2019). Em suas considerações é possível perceber sua crítica à pressão exercida pelas indústrias e pelas empresas às escolas para que reduzam a cultura que ali é ensinada em detrimento “das competências indispensáveis para a empregabilidade dos assalariados” (p. 37). Desse modo, as escolas, na contemporaneidade, devem reduzir cada vez mais os conteúdos que são de sua responsabilidade ensinar para que haja a promoção do desenvolvimento de novas competências para o mundo do trabalho.

Assim, podemos afirmar com Laval (2019) que “A mutação presente é apenas a atualização, numa fase mais madura da sociedade de mercado, de uma tendência ativa há muito tempo” (p. 33-34). Talvez possamos considerar que a BNCC possa ser a culminância de um grande projeto nacional (e internacional se percebemos a influência de documentos de outros países nas políticas educativas brasileiras) de casamento entre o mercado e a educação. O mercado gradativamente vai adquirindo condições de assumir o governo da educação, impondo seu campo semântico sobre ela. Mais do que a linguagem, as práticas empresariais de inovação e de empreendedorismo são tomadas como meta principal do fazer educacional, em muitos casos.

Quando se trata da transformação da linguagem educacional, Laval (2019) é mais contundente ainda, ao afirmar:

As palavras nunca são neutras, nem mesmo quando querem ser apenas técnicas, operacionais, descritivas. Substituir a palavra conhecimento pela palavra competência não é sem importância. [...] O emprego estratégico do termo tanto na empresa como na escola é indissociável da nova “gestão dos recursos humanos”, em que a escola representa papel primitivo. Esse uso visa sobretudo pôr em questão a tarefa tradicional da escola, a transmissão de conhecimentos e a formação intelectual e cultural no sentido mais amplo do termo (LAVALL, 2019, p. 76).

Ou seja, a transformação das orientações curriculares, que apontamos ao longo do capítulo, possuem estreita relação com as transformações que são impostas por entes externos ao processo educativo. As noções de competência advém da indústria e da empresa e se relacionam fortemente com as noções de flexibilidade e de eficiência, as quais são imposições feitas aos trabalhadores contemporâneos.

Podemos, nesse sentido, nos questionar: estaria a BNCC inaugurando um modo novo de fazer educação no Brasil? Estariam as habilidades e competências apontadas pela BNCC, transformando as ações dos/as professores/as nas escolas? Talvez não seja possível mensurar com exatidão esses questionamentos, mas podemos, a partir dessas questões, movimentar nosso pensamento, levando em consideração, a grande ênfase contemporânea que foi dada a esse documento. Até porque, o documento em si, se apresenta de modo soberano às escolas e requer que os/as professores/as desenvolvam seus planos de trabalho, seu fazer pedagógico a partir deles.

Desse modo, podemos inferir que a BNCC (2018) continua na esteira de demandar a educação brasileira, prelúdios de transformações; de reformar a educação nacional. Esses elementos, coadunam com uma lista de reformas, que Masschelein e Simons (2017) constataam no cenário internacional.

A lista de reformas é longa: a escola deve se tornar mais centrada no aluno, se esforçar para desenvolver o talento, ser mais sensível ao mercado de trabalho e ao ambiente social de forma a motivar e atender ao bem-estar dos alunos, oferecer educação baseada em evidência, o que é mais eficaz e pode contribuir para a igualdade de oportunidades de uma forma real, etc. Tais demandas estão sendo feitas a partir da perspectiva de que o sentido da escola, em última análise, se resume em otimizar o desempenho de aprendizagem individual (MASSCHELEIN, SIMONS, 2017, p. 19).

Destaco assim que, essa centralidade do/a-no/a aluno/a vai ganhando cada vez mais evidência e a fragilização da relação pedagógica vai ganhando notoriedade, ao passo que a aprendizagem individual e não relacional vai sendo proposta com maior concretude, deixando de lado o papel do/a professor/a na artesanaria educacional. Isso tudo em uma relação estreita com as proposições do mercado, pois de acordo com o novo discurso educacional em voga o indivíduo “[...] consciente das vantagens e dos custos de aprendizagem, deve fazer por conta própria as melhores escolhas de formação” (LAVAL, 2019, p. 75), assim, cada indivíduo garantirá empregabilidade levando em consideração as competências que desenvolveu.

Os princípios normativos da educação, propostos pelas diretrizes (que apresentavam a ‘reforma do Ensino Médio’) das diferentes etapas da Educação Básica passam por um processo de transformação ao longo dos anos. Há, em meio a essas diretrizes problematizadas até aqui,

indicações relativas ao modo como os professores devem tratar dos conteúdos e das aprendizagens no desenvolvimento das ações e da relação pedagógica. Um dos grandes direcionamentos busca apontar que o/a professor/a, ao apresentar o mundo para os/as alunos/as deve incentivá-los/las a serem protagonistas e autônomos/as de ações sociais e de suas aprendizagens (possivelmente, trabalhistas também). Assim, as ações pedagógicas seriam direcionadas para o desenvolvimento de competências e habilidades de produção de redes entre diferentes instituições da sociedade e entre diferentes necessidades sociais para que os/as alunos/as tivessem acesso, após cada situação de aprendizagem, ao conhecimento das necessidades exigidas pelos mercados empresariais, tecnológicos, industriais e financeiros da sociedade.

Precisamos nos questionar: essas mudanças, mais contemporâneas, sofreram interferências e influências de atores externos ao processo educativo? Em que medida outros setores da sociedade podem ter influenciado o processo? Nesse sentido, nos direcionamos para a segunda parte deste capítulo que tem como objetivo apresentar algumas ONGs educacionais brasileiras e descrever o modo como elas influenciam/movimentam as políticas públicas educacionais do país.

1.2 ORGANIZAÇÕES SOCIAIS E SUA PRESENÇA NAS POLÍTICAS EDUCACIONAIS BRASILEIRAS.

As ONGs também atuam de modo a marcar sua presença e perspectiva nas políticas educacionais. Através de parcerias com sistemas de ensino público, visam influenciar o desenvolvimento do processo de ensino e aprendizado, afirmando como objetivo ‘a melhoria do processo de aprendizagem’. Essas ONGs são formadas por parcerias com o terceiro setor (empresarial e industrial), justamente aqueles que têm proposto transformações específicas para o campo educativo.

Nosso objetivo aqui é apontar os princípios e algumas ações de três ONGs: Instituto Ayrton Senna, Fundação Lemann e Todos pela Educação, visto que entre suas demandas está o processo de relação com as políticas públicas educacionais do país (as mesmas que viemos tratando anteriormente). Apresentamos seus ‘parceiros’, a fim de demonstrar como têm influenciado na definição de políticas de regulação de currículos. Essas três ONGs aglutinam outras instituições e, ao mesmo tempo, são subsidiadas por empresas e indústrias. Além disso, no cenário nacional têm grande visibilidade no país, seja por sua atuação em vários Estados, como é o caso do Instituto Ayrton Senna; seja por acompanhar e influenciar o Plano Nacional

de Educação e a BNCC entre os diversos campos políticos, como é o caso do grupo Todos pela Educação, e das outras ONGs, conforme elas próprias vão afirmar.

Nossa principal fonte de pesquisa foram os *sites* virtuais dessas instituições e, por isso, em alguns momentos, traremos excertos das próprias páginas eletrônicas. Vale afirmar ainda que muitas ações dessas ONGs, são registradas por instituições jornalísticas, por isso esse canal também justifica-se como sendo fonte de dados.

O Instituto Ayrton Senna (IAS) foi fundado no ano de 1994, sob inspiração do piloto de Fórmula 1 Ayrton Senna, falecido no mesmo ano, na Itália. A responsável pela consolidação do projeto foi sua irmã Viviane Senna. De acordo com o Estatuto Social, o Instituto Ayrton Senna é uma associação civil de caráter filantrópico, ou seja,

[...] sem qualquer vinculação política ou partidária, que atua na área da assistência social mediante a realização de ações de atendimento, assessoramento de defesa e garantia de direitos, visando o desenvolvimento das crianças, jovens e cidadãos através da implementação de metodologias educacionais e fomento de ações voltadas para a defesa dos direitos humanos (INSTITUTO AYRTON SENNA, Estatuto Social, art 1º).

Podemos destacar alguns elementos importantes de sua caracterização ‘oficial’: o Instituto tem atuação na área de assistência social, mediante o desenvolvimento e o aperfeiçoamento de ações que visam melhorar o desempenho das crianças e jovens do país; destaca-se que não se trata de uma organização da área educacional, mas da assistência social. Tal identidade na área da assistência social, não impede o Instituto de implementar metodologias educacionais, que possibilitariam aos seus atendidos o desenvolvimento de habilidades para movimentarem-se no transcorrer do século XXI. De acordo com o Estatuto Social do Instituto, busca-se:

[...] desenvolver ações de caráter cultural, artístico, ambiental, educacional, social, esportivo, beneficente, assistencial, de caráter filantrópico, e de pesquisa básica ou aplicada de caráter científico ou tecnológico, com ou sem divulgação, com vistas ao desenvolvimento de novas sociabilidades, trabalhando em co-execução com organizações da sociedade civil, escolas públicas, com organismos governamentais, organismos internacionais e afins, para oferecer oportunidades para que as novas gerações possam desenvolver os seus potenciais como pessoas e cidadãos (INSTITUTO AYRTON SENNA, Estatuto Social, art 3º).

Pode-se perceber que as intenções de seu trabalho, visam a proposição de diferentes ações culturais e pedagógicas que se direcionam à atingir seu objetivo central: a melhoria das condições de vida das pessoas através da educação. Esse trabalho é realizado em processo de co-execução com organizações civis, escolas públicas, organizações nacionais e internacionais,

etc. Sempre com a premissa de oferecer condições de desenvolvimento para que as novas gerações possam ampliar seus potenciais.

Segundo as informações no site do Instituto (www.institutoayrtonsenna.org.br), sua atuação se dá através de três frentes: inovação, ação e influência. Na tangente da inovação, busca-se promover a conexão entre a produção de conhecimentos científicos e a prática de educadores, com vistas a fundamentar inovações nos processos de ensino e aprendizagem. Portanto, pode-se perceber a preocupação com a promoção da conexão entre o que é produzido pelas ciências (sem descrever qual ciência) com a prática cotidiana dos/as professores/as nas escolas. O objetivo dessa frente é claro: fundamentar inovações no campo educativo e de desenvolvimento humano e social. Através dessa conexão, o IAS estimula (ou influencia) a formulação de políticas públicas (possivelmente curriculares) para o desenvolvimento da educação.

Na segunda frente de atuação, o Instituto responde a seguinte questão: Como o Instituto alcança seus objetivos? Através do estabelecimento de parcerias com as secretarias de educação (com os órgãos governamentais responsáveis pela proposição dos currículos da educação em municípios, nos estados e no país). O que se busca é produzir conhecimentos e práticas educacionais que possam ser aplicadas em qualquer local do país, disseminando inovações para todas as etapas da educação básica.

A partir de suas proposições de inovação e da busca pelas parcerias estabelecidas o Instituto aponta que suas ações e proposições buscam conectar a produção de conhecimentos científicos (sem denominar qual ciência) com as práticas educativas, através de parcerias com diferentes órgãos públicos de formulação e proposição de políticas educacionais, engajando diferentes setores da sociedade ‘interessados na causa da educação’, influenciando políticas públicas. Essas três frentes de atuação tem como foco central a influência do processo educacional realizado cotidianamente por professores/as nas escolas de educação básica.

Esse engajamento de diferentes setores acontece através da concretização de parcerias com diferentes instituições que se tornam suas apoiadoras. Segundo dados de fevereiro de 2020, o Instituto conta com aproximadamente setenta e cinco órgãos parceiros. Entre elas podemos encontrar: instituições bancárias (o Banco Itaú, por exemplo), empresas de tecnologia (como a Lenovo), indústrias montadoras de automóveis (a Kia Motors, para exemplificar) e fundações que aglutinam outras empresas de produção de bens (como a Fundação Volkswagen, Fundação Lide - Educação, etc.)²⁰. Desse modo, é possível perceber que as instituições que financiam as

²⁰ Essas informações podem ser consultadas na página oficial do instituto: <https://www.institutoayrtonsenna.org.br/pt-br.html>

ações do IAS, bem como podem influenciar as proposições realizadas pelo mesmo, fazem parte do denominado terceiro setor (bancos, indústrias, associações empresariais), todas com a intenção de ‘melhorar a educação brasileira’.

As proposições realizadas pelo IAS têm sido realizadas através de diferentes programas educacionais. Esses programas, estão disponíveis nos relatórios anuais produzidos pelo Instituto (a partir do ano de 2012) e disponibilizados em seu sítio eletrônico. Apresentamos na sequência, o nome de alguns desses programas, para que possamos ter noção dos campos de atuação do Instituto: a) **Circuito Campeão** que busca ‘fechar a torneira’ do analfabetismo, da repetência e da baixa aprendizagem nos anos iniciais do Ensino Fundamental; b) **SuperAção Jovem** que prepara a escola para lidar com os desafios juvenis, vendo a juventude como solução e não como problema; c) **Escola Conectada** que utiliza a tecnologia digital na sala de aula, onde os alunos passam a aprender por projetos integrando as várias disciplinas; d) **Educação e Tecnologia** que promove formações online para educadores que trocam experiências, compartilham vivências e processos de aprendizagem, além de esclarecer dúvidas e inferir resultados; e) **Solução Educacional para o Ensino Médio** que contempla uma Matriz de Competências para o Século 21²¹ e um conjunto de orientações e materiais destinados a concretizar essas aprendizagens no dia a dia das escolas, nos mais diversos arranjos curriculares; f) **Escola de Tempo Integral**: a proposta é acompanhada por material didático, incluindo textos de subsídio teórico para professores e equipes de acompanhamento, roteiros para planejamento das aulas e o Caderno do Estudante, com orientações para participação do aluno; G) **Letramento em Programação: a linguagem do século 21** que leva o ensino da linguagem de computação para dentro das salas de aula de escolas públicas.

Enfim, desde a sua gênese, o Instituto Ayrton Senna, têm buscado apresentar ‘soluções’ didáticas, metodológicas e pedagógicas para melhorar a educação no Brasil. Suas ações buscam influenciar a formulação das políticas públicas²², por onde passam. Em seus discursos e prerrogativas é possível sempre observar a presença de dois elementos (conceitos) que balizam suas ações: a produção de soluções - entendendo que sempre é necessário produzir a novidade para resolver problemas, dificilmente buscando as soluções no passado; ênfase no presente e no futuro - deixando de lado aquilo que foi produzido historicamente pela humanidade.

Outra Organização Não Governamental de destaque nacional é a Fundação Lemann, uma organização familiar sem fins lucrativos, fundada em 2005 e que atua no campo

²¹ A numeração em algarismo arábico, é proveniente da matriz linguística que o Instituto utiliza.

²² Algumas dessas ‘implementações de ações através de políticas públicas’ podem ser consultadas em <https://institutoayrtonsenna.org.br/pt-br/como-atuamos/Atuacao2/edulab21-aplicacao-em-politicas-publicas.html>

educacional brasileiro, em parceria com diferentes instituições governamentais e não-governamentais. O principal objetivo da Fundação é colaborar com pessoas e instituições em iniciativas de grande impacto que garantam a aprendizagem de todos os/as alunos/as e também é de formar líderes que resolvam os problemas sociais do país, levando o Brasil a um salto de desenvolvimento com equidade (Missão - Fundação Lemann, disponível em: <https://fundacaolemann.org.br/somos>). Há um modo de atuação embasado em três pilares: (i) Desafios reais - que busca identificar os problemas sociais e apontar as melhores soluções; (ii) impacto em escala - acreditando na noção de equidade busca impactar milhares de pessoas; (iii) foco e qualidade.

Conforme os pilares das ações da Fundação, é possível perceber os três passos que direcionam o planejamento de sua incidência no país: em primeiro lugar destaca-se a identificação dos desafios ou dos problemas que precisam ser selecionados; em seguida, conforme os desafios, busca-se criar soluções de impacto em grande escala para esses problemas; em terceiro lugar, há uma grande preocupação com a qualidade das ações propostas para garantir que essas sejam duradouras.

Seguindo esse embasamento conceitual, no ano 2020 a Fundação possuía duas frentes de proposições: a primeira refere-se à atuação da instituição em sua relação direta com os alunos/as brasileiros/as. Através dela, a Fundação já apoiou mais de 850 mil alunos fazendo parceria com redes de ensino²³; participou do Movimento Pela Base²⁴, que incentivou e influenciou a formulação da BNCC no Brasil; e a busca a implementação de internet de banda larga em todas as escolas como modo de desenvolver uma educação conectada.

A segunda frente de ação da Fundação é a formação de lideranças para impacto social. As ações e os resultados dessa atuação podem ser sintetizados do seguinte modo: mais de 500 mil lideranças conectadas em formações acadêmicas de desenvolvimento profissional e social, além de lideranças sendo eleitas (vereadores/as, prefeitos/as, deputados/as), etc. As ações desenvolvidas nessa frente referem-se: a) **Lemann Fellowship**, que foi criado em 2007, e é uma das principais iniciativas para apoiar quem busca soluções para os grandes desafios sociais do Brasil. Oferece-se bolsas de estudo para pós-graduação no exterior em áreas como educação, saúde, economia, arquitetura e urbanismo, jornalismo, gestão e políticas públicas. b) **Talentos**

²³ Essas ações são apontadas pelo próprio instituto em seu sítio eletrônico.

²⁴ Trata-se de um grupo não governamental e apartidário de pessoas, organizações e entidades que desde 2013 se dedica à causa da construção e implementação da BNCC e do Novo Ensino Médio. Fazem parte desse movimento entidades organizadas do terceiro setor, de editores, de redes midiáticas, bem como o Consed - Conselho Nacional de Secretários de Educação e a Undime - União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação.

da Educação que reúne professores, empreendedores, gestores públicos e membros do terceiro setor que colocam a mão na massa e fazem um trabalho relevante na área de educação. c) **Apoio ao Desenvolvimento de Lideranças Públicas** que em parceria com a Rede de Ação Política pela Sustentabilidade (Raps), desenvolve iniciativas para formar e apoiar lideranças que querem transformar o país atuando na política. Nas eleições de 2018 seis representantes desse programa foram eleitos para cargos legislativos.

Muitas das ações apontadas pela Fundação Lemann são realizadas através de co-realizadores, que são: Instituto Natura, Instituto Unibanco, União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação - UNDIME, Conselho Nacional de Secretários de Educação (Consed), etc. As ações desenvolvidas pela Fundação acontecem através da ação de apoiadores e financiadores. Esses apoiadores são Governos, Universidades, Organizações governamentais e não governamentais das mais diversas áreas de atuação educacional e industrial. No sítio eletrônico da Fundação constata-se a presença de quarenta e quatro instituições e organizações como seus apoiadores (<https://fundacaolemann.org.br/parceiros>).

Fundada no ano de 2007, o Todos pela Educação (nomenclatura dada pelo estatuto social próprio) é uma associação sem fins lucrativos, com sede própria no Estado de São Paulo. Segundo o seu estatuto social, o objeto de atuação da associação é a melhoria da qualidade da educação básica no Brasil. Para a efetivação desse objeto/objetivo busca:

(i) Articular esforços para que todas as crianças e jovens brasileiros tenham condições de acesso, permanência e sucesso escolar, recebendo educação de qualidade. Esse grande objetivo foi traduzido em 5 Metas:

Meta 1 - Toda criança e jovem de 4 a 17 anos na escola.

Meta 2 - Toda criança plenamente alfabetizada até os 8 anos.

Meta 3 - Todo aluno com aprendizado adequado à sua série.

Meta 4 - Todo jovem com Ensino Médio concluído até os 19 anos.

Meta 5 - Investimento em educação ampliado e bem gerido.

(ii) Fazer da educação a pauta prioritária do País e dos brasileiros;

(iii) Articular-se com entidades nacionais de direito público e de direito privado com o propósito de debater e implementar ações integradas que interfiram positivamente sobre a qualidade da educação no Brasil;

(iv) Promover a articulação e criar sinergia entre os projetos, programas e políticas de Educação, existentes e vindouros; e

(v) Dar transparência às políticas públicas de Educação, por meio de seu monitoramento e divulgação, de forma a tornar acessíveis à opinião pública os referenciais educacionais. (<https://todospelaeducacao.org.br/downloads/estatuto/>)

Segundo informações do próprio site eletrônico, ao longo dos anos a associação desenvolveu inúmeras ações voltadas à educação no país, desde a influência nas políticas públicas como o PDE (Plano de Desenvolvimento da Educação - 2007), o Plano Nacional de Educação (PNE 2014 - 2024), até o desenvolvimento de atos políticos no Congresso Nacional.

Geralmente, segundo informações do sítio eletrônico, a associação busca planejar suas ações através de quatro passos de atuação: (i) Colocar a educação em pauta; (ii) Produzir conhecimento técnico; (iii) Articular-se com o poder público e outras instituições; (iv) Fazer o monitoramento público.

Um dos principais pontos de atuação do Todos pela Educação é a produção e divulgação de dados e análises do cenário da Educação Básica no Brasil. Pautam-se na produção de destaques de imprensa e publicações de artigos de porta-vozes da associação nos principais veículos de comunicação do país e do mundo. Dentre seus projetos, podemos citar: a) **REDUCA**, uma rede composta por 15 organizações da América Latina que atuam pela garantia de uma Educação de qualidade para todos; foi criado no ano de 2011; b) **MOVIMENTO PROFESSÃO DOCENTE**, que tem como foco a produção de dados sobre as realidades diversas dos professores do país e busca o fomento e a implementação de políticas públicas para a melhoria da formação desses profissionais para o campo educativo escolar.

Apresentamos algumas empresas mantenedoras das atividades do Todos pela Educação: Instituto Península, Instituto Natura e Unibanco, Fundação Valle, Fundação Gol, Família Kishimoto, Daniel Goldberg, etc. Como apoiadores financeiros, podemos encontrar a Fundação Educar - Dpaschoal; Fundação Roberto Marinho; Burger King; Instituto Votorantim, etc.

Pode-se afirmar que toda essa necessidade de inovação para a melhoria da qualidade educacional pode estar relacionada com a definição de normas de funcionamento para a organização escolar. Segundo Laval (2019, p. 219):

Daí a combinação profundamente liberal do tema da inovação com a argumentação a favor de um mercado que exige inovação permanente; daí também o casamento dessa ideologia com a grande narrativa das novas tecnologias que supostamente vão revolucionar as relações pedagógicas.

Essa combinação da inovação com as novas tecnologias pode estar atrelada a uma inovação das estruturas, dos conteúdos e das metodologias utilizadas pelos/as professores/as. O que pode alterar profundamente a rotina da escola e das ações pedagógicas desenvolvidas regularmente.

É preciso reconhecer que as ONGs educacionais no Brasil, estão em sintonia com as políticas públicas de educação do país. Não sabemos precisar qual é a influenciadora legítima e quem é a influenciada. Podemos inferir que algumas palavras permanecem recorrentes no discurso de ambas (tanto das políticas, quanto das proposições das ONGs): protagonismo; escola conectada; solução; foco e qualidade; impacto em grande escala; talentos; etc. Será que

essas palavras, coadunadas com as ações realizadas pelas ONGs educacionais estariam desenvolvendo uma outra identidade para o/a professor/a?

É válido, nessa perspectiva, afirmar que a influência exercida, muitas vezes sorrateiramente, pelas ONGs assume uma noção de poder educacional muito mais abrangente, pois segundo Laval (2019):

Na realidade, trata-se de tirar a educação da esfera pública, regida pela autoridade política, e entregá-la inteiramente ao mercado, no qual tanto quem oferece quanto quem procura age por conta própria, sem ter de se submeter às decisões de quem vence as eleições (p. 117).

Constata-se, pois, que há uma busca constante por parte das ONGs para influenciar a formulação de políticas públicas educacionais e desse modo sua entrada torna-se cada vez mais facilitada nas escolas. Mais do que isso, torna-se mais relevante propor uma educação voltada para o campo empresarial e industrial, conectada ao mercado, do que propor a aquisição de cultura, de conhecimentos e saberes, atividade que é própria de uma educação republicana.

No percurso histórico de consideração das legislações educativas é possível perceber que a grande demanda vai se apresentando e focando a centralidade na aprendizagem do/a aluno/a. Não desejo afirmar que a aprendizagem do/a aluno/a não é importante, pelo contrário, pretendo afirmar que seria preciso estar atento ao longo do período para a relação de mão dupla que acontece entre as ações pedagógicas produzidas pelos/as professores/as e as aprendizagens dos/as alunos/as. A questão pertinente é que parece haver grande preocupação, no conteúdo apresentado nas políticas públicas educacionais, com o acompanhamento cada vez mais atento às transformações tecnológicas, dando a entender que o tradicional modo de ensino precisa ser deixado de lado.

Nesse ínterim, forma-se uma “[...] política de cultura, que regula se a cultura da qualidade está, de fato presente” (MASSCHELEIN, SIMONS, 2017, p. 142) e, é nessa cultura que podemos situar as organizações problematizadas ao longo desta segunda seção, pois o grande argumento de sua atuação é a melhoria da qualidade educacional no país. Nessa cultura, as instituições nominadas neste capítulo buscam monitorar a qualidade da educação brasileira e propor caminhos epistêmicos e metodológicos que possibilitem uma melhora do que não está bom. Enfim almeja dar

[...] ênfase tão fortemente sobre a oferta responsável de um serviço e a responsividade permanente desloca o significado da própria relação do professor para com a sua causa, a maneira em que a incorpora e lhe dá forma na presença do aluno, e a maneira em que ele cuida e *si mesmo* como uma pessoa. A pressão crescente da prestação de

contas ameaça erradicar aquele amor e interesse pelo mundo (o amor pela causa como a causa) e pelos alunos. O Risco de um professor que já não partilha o mundo com os jovens e já não pode mais cuidar de si mesmo, ou seja, um professor que deixa, absolutamente de ser professor (MASSCHELEIN, SIMONS, 2017, p. 145 - 146).

Essa pressão exercida sobre o/a professor/a descaracteriza muitos princípios produzidos e afirmados historicamente condizentes com o seu ofício de professor/a. Uma busca acirrada pela qualidade, que ignora os sentimentos e contraria, de certo modo, a própria busca pela relação pedagógica. Podemos pensar que a incidência dessas instituições na escola, tendem a ser um modo de apontar um direcionamento para o fazer cotidiano e o estabelecimento da relação pedagógica para os acontecimentos do tempo presente de sua constituição e, conseqüentemente, produzam soluções inovadoras para os problemas, fragilizando desse modo, a própria relação.

Isso tudo vai constituir uma outra linguagem educacional (BIESTA, 2013), visto que há grande emergência na consideração de que o processo de aprendizagem pode se estender para muito além da escola. Nessa linguagem educacional, podemos relacionar as ações desenvolvidas pelas ONGs educacionais, até porque é através de seus projetos que elas buscam apresentar ‘soluções’, de ‘possíveis’ ações profundamente ligadas às questões dos avanços tecnológicos (inclusive utilizando da linguagem tecnológica do século XXI). Essa linguagem que vai nascendo fora dos muros da escola, adentram-na através da políticas públicas que são produzidas e influenciadas por esses outros setores (conforme as próprias descrições apontadas pelas ONGs).

Sabemos que a leitura do cenário apresentado neste capítulo, tanto das políticas públicas educacionais, quanto das ONG educacionais, problematizadas a partir de um conjunto teórico não podem se constituir como única leitura do contexto. Afinal, o país é muito grande e muitas das transformações e atuações aqui abordadas não acontecem em todos os locais, com a mesma intensidade. Porém, precisamos estar atentos às transformações que acontecem, pois elas denotam mudanças corriqueiras que vão acontecendo ao longo do tempo e podem transformar a relação pedagógica.

É preciso dizer que as políticas públicas educacionais são de ordem macro, indicam prelúdios à toda organização, curricularização e ideação do processo educacional. Talvez o que acontece na escola, embora esteja seguindo a legislação, pode nos despertar para uma outra leitura do cenário, é o que nos propomos a fazer, no segundo capítulo da tese.

Capítulo II: Sobre a possibilidade de pensar a escola - sala de aula como oficina artesanal

A fim de produzir uma outra leitura da escola e da relação pedagógica, que vai além daquela apresentada pelas políticas públicas de educação brasileira (mencionada no primeiro capítulo desta tese) é que partimos na busca por problematizar e relacionar alguns elementos específicos da produção artesanal apresentadas por Sennett (2012, 2013) com aspectos relativos à constituição do espaço escolar e da sala de aula. Tomamos a forma ‘escola - sala de aula’, para referir-se ao espaço onde acontece a relação pedagógica. A escola pode ser considerada o espaço macro, no qual todos os sujeitos escolares podem se encontrar. Já a escola - sala de aula é o espaço micro, o espaço onde o/a professor/a torna-se presença aproximada do/a aluno/a; as inúmeras salas de aula que produzem a escola não fogem aos seus princípios macros, a saber: disponibilizar conhecimento e formação humana aos sujeitos.

Nesse sentido, o objetivo do presente capítulo é investigar os princípios que caracterizam uma oficina artesanal a partir de Sennett (2012, 2013) e relacionar aos princípios que definem uma escola, abrindo a possibilidade de pensar a escola como uma oficina artesanal. Essa investigação e aproximação de ideias é realizada justamente para podermos entender o espaço possível, onde pode acontecer a relação pedagógica artesanal (escopo final desta tese).

Assim, nesse capítulo II, toma-se o conceito de oficina, como primeiro elemento para pensar a arteficialidade da relação pedagógica escolar. Consideramos que o fazer, o produzir nesse espaço compreendido como oficina, que carrega características distintas de outros espaços, tornam o modo de fazer uma arteficialidade. Nesse sentido, buscamos aproximar as características das oficinas medievais (onde se produzia cerâmica, jóias, vidros) com os elementos que formam uma escola, tentando apontar que o fazer do/a professor/a pode ser considerado também um fazer de arteficialidade/ã.

Rubem Alves (2012), em uma das suas reflexões filosóficas sobre educação e o funcionamento das escolas, pondera que:

Nossas escolas são construídas segundo o modelo das linhas de montagem. Escolas são fábricas organizadas para a produção de unidades biopsicológicas móveis, portadoras de conhecimentos e habilidades. Esses conhecimentos e habilidades são definidos exteriormente por agências governamentais a que se conferiu autoridade para isso. Os modelos estabelecidos por tais agências são obrigatórios e tem a força de leis. Unidades biopsicológicas móveis, que ao final do processo, não estejam de acordo com tais modelos, são descartadas. [...] As unidades biopsicológicas móveis são aquilo que vulgarmente recebe o nome de “alunos” (ALVES, 2012a, p. 38).

Embora, concordemos em parte que as escolas são regidas por leis que extrapolam seus muros e, muitas vezes, fogem do seu valor e de sua potência, desejamos nos contrapor a essa ideia negativa da escola. É preciso considerar que as escolas são produzidas diariamente pelas relações entre humanos e conhecimentos, em que o valor dessa experiência é atribuído de modo particular. Ainda que, muitos sintam-se amarrados pelas legislações e orientações, em certos momentos elas são necessárias para que haja também ensino e aprendizado dentro das instituições escolares.

Desejo, justamente, apresentar uma outra possibilidade de pensar sobre a escola. Proponho que pensemos a escola como uma oficina artesanal, como um espaço no qual há possibilidade de pensar, de propor algo diferente, de aprender, de ensaiar-se e de experimentar-se. A escola como oficina artesanal é uma das defesas desta tese. A perspectiva de pensamento que neste capítulo se apresenta, busca apontar elementos que nos desafiem a problematizar o que já existe na escola e relacioná-los à compreensão da oficina artesanal.

É preciso lembrar que o ser humano não chega à escola vindo de um lugar etéreo, ou sem vida, ele se encontra em um mundo e é preciso que ele conheça/reconheça esse mundo através de sua consciência. Nesse sentido, Lévinas (2011, p. 145) afirma que “[...] a consciência de um mundo é já consciência através desse mundo”. Sendo assim, conhecer/reconhecer o mundo é contemplá-lo através da consciência, desde dentro do próprio mundo, com os olhos e os pés fixos em um contexto. A escola é um meio essencial para essa visão do mundo macro, que possibilita a contemplação do espaço micro e, por consequência, a tomada de consciência desse mundo amplo. Portanto, se compreende que a escola é um dos espaços que possibilita aos sujeitos o processo de reconhecerem-se enquanto seres humanos, fruidores desse mundo que, de algum modo, também é deles.

É nesse sentido que corroboramos com a afirmação de Marques (2003, p. 151): “[...], na escola, o espaço-tempo mais significativo e decisivo é o da sala de aula, lugar próximo e imediato do encontro face a face, ou melhor, ouvido a ouvido”. É na sala de aula que ocorre o encontro entre professor/a e aluno/a e se estabelece (ou se produz como veremos adiante) a relação pedagógica. A sala de aula é o lugar privilegiado para a palavra que ensina e para os conhecimentos e reconhecimentos do mundo comum que acontecem através dos diferentes conhecimentos socializados.

O filósofo Lévinas (2011), nos faz pensar sobre o papel da escola, frente ao conhecimento (e ao reconhecimento do outro) a partir da seguinte afirmação:

A escola, sem a qual nenhum pensamento é explícito, condiciona a ciência. É lá que se afirma a exterioridade que contempla a liberdade em vez de a ferir: a exterioridade do mestre. A explicação de um pensamento só pode fazer-se a dois; não se limita a encontrar o que já possuía. Mas o ensinamento do docente é a sua própria presença de docente, a partir da qual vem a representação (p. 90).

Desse modo, compreendemos que a escola é o lugar onde é possível haver relação entre a exterioridade e a interioridade dos sujeitos, que pelos conhecimentos estabelecem uma relação pedagógica. Mais do que isso, é através da presença desses dois interlocutores (professor/a e aluno/a) no espaço feito escola que acontece a transmissão/oferta do saber, tão condenada por alguns e defendida nesta tese, considerando o/a professor/a como alguém que estudou e se preparou; ele/a exerce um ofício encarnado que o/a permite fazer a transmissão dos saberes aos/às alunos/as.

A ressignificação da escola e da relação pedagógica que acontece nela, nossa problemática da pesquisa, perpassa pela consideração de que

[...] a escola atualmente se defronta com o desafio de se constituir em um lugar social reservado para a emergência do significante na constituição do sujeito inserido na ordem simbólica desde o imenso oceano de informações em que se acha imerso (MARQUES, 2003, p. 126).

Em outras palavras, pode-se dizer que, é na escola que se produz sentido e significado para os objetos, acontecimentos e fenômenos do mundo. É nesse espaço, onde o/a aluno/a é desafiado/a a produzir a sua consciência de mundo, através dos exercícios de pensamento que lhe são propostos. Esse sentido e significado é produzido justamente na relação entre as mais distintas pessoas; na diferença que pauta o diálogo dos interlocutores na perspectiva de se conhecerem e conhecerem o mundo que os cerca.

Nesse sentido, voltamos a Alves (2012), para pensar: qual outro modelo de escola, considerando o que estamos tratando, pode ser significativo ao nosso tempo? E, ele próprio responde que é preciso “Abandonar a linha de montagem de fábrica como modelo para a escola e, andando mais para trás, tomar o modelo medieval da oficina do artesão como modelo para a escola” (ALVES, 2012, p. 39). Ou seja, é preciso pensarmos e estruturarmos um outro modo de pensar a escola, assim será possível (re)atribuir um sentido humano ao que se produz dentro delas.

Propor um outro modo de pensar a escola exige o reconhecimento de que a “[...] escola é, igualmente o lugar onde os jovens (de acordo com um método específico) são abastecidos com tudo o que eles devem aprender para encontrar o seu lugar na sociedade” (MASSCHELEIN, SIMOS, 2017, p. 25). Nesse sentido, a escola oferta uma iniciação ao

conhecimento e uma socialização dos seres que ali se encontram. Segundo Masschelein e Simons (2017), a escola é uma invenção política que na Grécia antiga buscava democratizar o tempo livre através da “[...] suspensão de uma chamada ordem desigual natural” (p. 26).

Corroboramos com Masschelein e Simons (2017) para afirmar que desejamos “[...] reservar a noção de escola para a invenção de uma forma específica de tempo livre, ou não produtivo; tempo indefinido para o qual a pessoa não tem outra forma de acesso fora da escola” (p. 28). A escola ofertava a seu público um tempo não produtivo, um ócio criativo, um tempo de experimentação, de ensaio, de aprendizagens culturais e de formação humana e não de prescrições mercadológicas. Essa noção de tempo livre é uma negação dos prelúdios da escola como extensão da indústria ou da empresa.

É desse modo, que pretendemos avançar neste capítulo, observando algumas características e princípios da oficina artesã e relacionando-os, ou interpretando-os à luz do espaço escolar - sala de aula.

2.1 O QUE DA OFICINA PERMANECE NA ESCOLA E NA SALA DE AULA AINDA HOJE?

Embora Alves (2012) tratasse a escola como uma linha de montagem, é preciso darmos um passo além, pois as políticas públicas educacionais que foram abordadas no primeiro capítulo desta tese, não deixam transparecer essa ideia. As políticas apontam para uma abertura da escola às transformações cotidianas da sociedade que são, em grande medida influenciadas pelas tecnologias que se desenvolvem diariamente e, nessa abertura pode estar propondo que a escola transforme-se apenas em um espaço de facilitação da aprendizagem. Essa mudança aponta para algo que é muito distinto do que acontece dentro das oficinas, por isso, a indicação de refletirmos sobre as relações possíveis entre a escola e a oficina.

É preciso logo de início situar a possibilidade de pensarmos a escola como uma oficina, visto que “A escola é para o/a professor/a [...], o lugar onde ele exerce o seu ofício, onde mostra suas habilidades e onde estão tanto suas matérias-primas quanto suas ferramentas ou seus artefatos” (LARROSA, 2018, p. 27). A escola é o espaço onde se concretiza o ofício de professor/a, onde acontece a relação pedagógica, onde o conhecimento é disponibilizado para as crianças, adolescentes e jovens.

A consideração da escola como uma oficina, não é uma miragem, não é algo da ordem do que pode se constituir em detrimento do modelo que temos. Há muitos elementos da escola contemporânea que podem ser ressignificados e pensados dentro da especificidade da escola.

Por isso, é preciso caminhar entre as compreensões da escola e vislumbrar possibilidades de pensar de outro modo.

Trazer à reflexão os elementos específicos que fazem de um prédio uma unidade escolar significa aceitar que a escola possui um vocabulário próprio, um modo próprio de nominar os objetos, acontecimentos e fenômenos que tomam forma dentro dela. De acordo com Larrosa (2018, p. 27) “[...] um vocabulário material da escola deveria fazer a escola falar, deveria ser capaz de fazer com que a escola diga alguma coisa sobre o que ela é”. Ou seja, trazer à tona os elementos próprios que compõem a escola e associá-los ou relacioná-los ao modo de pensar uma oficina artesanal tem como pano de fundo defender que os acontecimentos que se passam em seu interior possuem especificidade, são de uma ordem não empresarial. Assim pode ser possível afirmar que a relação pedagógica, constituída na escola - sala de aula, seja artesanal, pois acontece em um ambiente que podemos denominar como oficina.

De acordo com Sennett (2013, p. 136) “[...] a oficina é uma das mais antigas instituições da sociedade humana” e, esse modo de produzir utensílios e artefatos contribuiu para o fim do nomadismo humano²⁵. Essas oficinas trabalhavam manualmente com a argila (na produção de incontáveis formas cerâmicas), com ouro (na produção de objetos de valor), com a fusão de areia e metais (para a produção de vidraçaria), etc. O mais pertinente é que as pessoas, de modo geral, recorriam às oficinas para encontrar (ou solicitar) ferramentas que facilitassem o seu trabalho.

O surgimento das oficinas apresenta um importante aspecto para o sedentarismo dos saberes e dos fazeres. Embora o mundo e os espaços de vivência/convivência dos seres humanos demandem a necessidade de ferramentas para o cultivo da terra ou mesmo a domesticação de animais, muitas delas eram produzidas em um local específico: na oficina. A oficina era o lugar, no qual, se produziam os objetos necessários para o trabalho que se desenvolvia para além da própria oficina.

Para o humano que se sedentarizou eram necessárias ferramentas para construir a concretude da vida (casa, estábulo, etc.), essas ferramentas foram produzidas para que se pudesse fazer as construções. É sobre essa produção artesanal, de ferramentas que auxiliam a vida humana e o seu desenvolvimento, que podemos pensar um outro modo de entender a constituição de ferramentas.

²⁵ Povos nômades migravam através dos territórios em busca de condições de vida, subsistência e sobrevivência facilitada. Além da invenção das oficinas, como local para a produção de ferramentas, o cultivo da terra através da agricultura rudimentar e a domesticação de animais silvestres contribuíram para o fim do nomadismo.

Em nossa compreensão, precisamos ir além das considerações que temos sobre ferramentas e compreender que esses utensílios não precisam ser necessariamente físicos (como um machado ou um martelo), podem ser não palpáveis, como é o caso das palavras utilizadas nos processos de ensino e aprendizagem para explicar o sentido, valor ou significado dos objetos, acontecimentos ou fenômenos do mundo e da vida. Ou seja, as ferramentas utilizadas na produção da relação pedagógica escolar são as palavras.

Pensar as ferramentas como utensílios que transcendem a materialidade física dos objetos, é poder ousar e pensar nas relações de semelhança que podem se estabelecer entre escola e oficina. Nesse sentido, assim como vamos compreendendo os aspectos de surgimento da oficina, vamos precisar, par e passo, ir compreendendo alguns aspectos teóricos de surgimento e constituição das escolas. Para tanto, primeiramente é preciso reconhecer que a escola é um local específico onde se produz, reproduz, transmite, oferece, etc. conhecimentos, saberes e fazeres modos de vida, valores e etc. às crianças, adolescentes e jovens.

Para Masschelein e Simons (2017), “[...] a escola é, igualmente, o lugar onde os jovens [...] são abastecidos com tudo o que eles devem aprender para encontrar o seu lugar na sociedade” (p. 25). Desse modo podemos considerar que nas oficinas artesanais de ferramentas, as pessoas, de modo geral, eram abastecidas com utensílios que facilitavam o seu trabalho. Na escola - oficina contemporânea - os alunos são abastecidos com conhecimentos, para que eles possam se mover no mundo comum. Em outras palavras, a escola (MASSCHELEIN, SIMONS 2017), é um espaço concreto onde as pessoas produzem-se enquanto seres identitários, ao mesmo passo que socializam/transmitem/mediam novos conhecimentos.

Para isso é importante compreender que “[...] a escola é uma invenção (política) específica da *pólis* grega e que a escola grega surgiu como uma usurpação do privilégio das elites aristocráticas e militares da Grécia antiga” (MASSCHELEIN, SIMONS, 2017, p. 26). Assim, a escola cria um espaço igualitário, onde todos podem ter acesso aos conhecimentos produzidos pela humanidade. A escola é um espaço de igualdade desde que atente para um modo igualitário de oferecer às crianças, aos adolescentes e aos jovens o conhecimento como um bem comum, uma herança para todos do futuro.

Talvez do mesmo modo como a escola passou a ser um espaço igualitário de socialização de conhecimentos, as oficinas à seu modo também passaram a sê-lo. Não mais um artesão, detentor de saberes e fazeres específicos produzia isoladamente artefatos para a vida humana. Na oficina havia um grupo de aprendizes ao redor do mestre artesão desejando aprender a sua maneira de movimentar-se nela e de produzir seus artefatos. Na escola,

compreendida como oficina, como projetamos em nossas considerações, pode haver um grupo de alunos/as, ao redor do/a professor/a, desejando aprender.

A escola, de acordo com nossa compreensão, possibilitou uma espécie de sedentarismo do conhecimento. É lá que os conhecimentos estão e são transmitidos como legado às gerações do futuro. Desse modo, entendemos que assim como a oficina proporcionava ferramentas para o trabalho humano; a escola, oferta conhecimentos para a vida humana. Esses conhecimentos possibilitam às pessoas situar-se (com diferentes conhecimentos) no mundo através dos objetos, acontecimentos e fenômenos existentes atribuindo-lhes sentido e significado ou pelo menos, buscando entender aquilo que acontece ao seu redor com as ferramentas conceituais, atitudinais ou valorativas que lhe foram ofertadas na escola.

As compreensões apresentadas e que vamos formulando aqui, estão ancoradas em modos de pensar dos autores que estamos estudando. De Sennett, as conceituações sobre a oficina artesanal; de Masscheleins, Simons (2017), Alves (2012) e Marques (2003), as problematizações acerca da escola. Dessa maneira, vamos formulando e argumentando uma ideia própria para pensar a possibilidade de compreender a escola como oficina.

As oficinas da Idade Média²⁶ tinham peculiaridades muito contundentes. Eram espaços vivos de produção artesanal. De acordo com Sennett (2013, p. 67),

Na Idade Média, os artífices dormiam, comiam e criavam os filhos nos locais de trabalho. [...], a oficina medieval em nada se parecia com uma fábrica moderna, onde se pode encontrar centenas ou milhares de pessoas. [...] a oficina como um espaço de trabalho em condições humanas. [...], um lugar onde o trabalho e a vida se misturavam frente a frente.

Na oficina é possível haver encontro aproximado com pessoas que produzem artefatos e produzem-se enquanto sujeitos que afirmam identidades próprias. A própria noção de tempo é diferente dentro da oficina, visto que são os ciclos da vida humana que regem a temporalidade do trabalho. Não podemos ser ingênuos e pensar que todo o trabalho era tranquilo e fácil, nem saudosistas; é preciso considerar as dificuldades pelas quais os artesãos passavam, no entanto, desejamos destacar justamente a ideia de que vida humana e exercício do ofício estavam intrinsecamente ligados.

²⁶ Para a História, a Idade Média é um período histórico que tem seu início no séc. V com a queda do Império Romano, perdurando até o séc. XV com as Grandes Navegações e o fim do feudalismo. Para a Filosofia, podemos afirmar que o início do período medieval se dá no séc. III com o reconhecimento, por Teodósio 1º, do cristianismo como religião oficial do império (instituição de um teocentrismo cognitivo), quanto ao final do Período Medieval, Filosofia e História entram em acordo.

Pensar a possibilidade de considerar a escola como uma oficina deve levar em consideração esses aspectos da oficina de modo ampliado. Primeiro, as oficinas em nada se pareciam com as linhas de produção das indústrias modernas (obviamente que era outro tempo histórico), os ritmos de produção eram outros, a vida e a existência dos sujeitos que ali se encontravam tinham valor em si mesmos e nas relações de produção que se estabeleciam entre eles. Em segundo lugar, a oficina era um local de produção atento aos tempos, fragilidades e condições da vida humana; em condições de humanidade, a vida poderia se desenvolver e encontrar formas de subsistir com o retorno daquilo que se produzia.

Talvez, a oficina não tenha sido sempre o melhor espaço de convivência e de trabalho; quiçá, os artesãos e aprendizes tenham passado por muitas dificuldades de relação e mesmo de aprendizagem. Contudo, como veremos abaixo, ancorados em Sennet (2013), podemos afirmar que nas oficinas havia uma atenção e uma consideração acerca do próprio movimento da vida humana que se encontrava com outras vidas nesse espaço.

Um terceiro aspecto, revela a encarnação de um modo de vida que a oficina propiciava aos seus artesãos; ali, eles se alimentavam e descansavam, enfim o fazer cotidiano da oficina estava intrinsecamente ligado ao viver²⁷. É nesse sentido que a oficina é humanizadora, é dali que o sujeito pode introjetar-se e tomar consciência do mundo, da sua vida e atribuir sentido e significado ao que lhe acontece. E aí, surge um elemento interessante para problematizarmos sobre a escola: quantos professores/as ‘vivem’ (permanecem longas horas) na escola? Quantos professores/a se alimentam na escola? Quanto tempo de sua vida um/a professor/a passa pensando na escola?

Há uma relação possível entre a compreensão da oficina como local humanizador, por aproximar-se da compreensão de uma casa familiar e da escola como oficina. O que desejo destacar é que, dificilmente um/a professor/a toma consciência do seu ofício apenas ao chegar na escola ou que os aspectos da vida do/a professor/a não perpassam o seu fazer escolar ou vice e versa. O/A professor/a, como mestre artesão/ã, embora tenha o seu local de moradia e de habitação faz da escola a sua segunda casa. Afinal, na escola ele desenvolve laços e relações humanas que superam as paredes institucionais e adentram no campo da vida social de cada sujeito.

Olhando para a história das oficinas, no Período Medieval elas se assemelhavam muito com uma casa de família. “O mestre artífice estava legalmente em posição de *loco parentis*” (SENNETT, 2013, p. 77), o modo de relação paternal, embora fosse regido por regulamentos e

²⁷ Podemos afirmar que durante a pandemia de Covid 19 (2020 -), muitos professores transformaram suas casas em oficinas, pois viveram suas vidas e desenvolveram seus ofícios desde dentro do seu espaço humano.

juízos específicos, regia o cotidiano das oficinas. O mestre da oficina jurava que não iria medir esforços para que seu aprendiz pudesse aprender e aperfeiçoar suas habilidades e, em contrapartida, o aprendiz jurava “[...] preservar os segredos de seu mestre” (Ibid.). E esta relação era em grande medida marcada pelo encontro mestre-aprendiz e pela confiança que se estabelecia entre ambos.

Nesse sentido, podemos compreender que a oficina era um espaço de relações duais, entre sujeitos diferenciados, porém não polarizadas, nenhum deles estava no centro. O processo de produção das obras artesanais ia se desenvolvendo, par e passo ao processo de aprendizagem. Um cuidava do aprendizado do outro; assim como, preservava o seu segredo em uma relação de confiança, possivelmente não totalizadora.

Embora esse aspecto da ideia de oficina apresentada por Sennett (2013) possa parecer com a ideia de escola, é preciso nesse ponto fazer uma diferenciação. A escola, pode se parecer com a casa de uma família, ter alimento, água, banheiro, locais de descanso, etc. Para tanto, é preciso deixar claro que há uma outra lógica na escola: “[...] o que a escola fez foi estabelecer um tempo e espaço que estava em certo sentido, separado do tempo e espaço tanto da sociedade [...] quanto da família” (MASSCHELEIN, SIMONS, 2017, p. 26). Em outras palavras, a escola não é uma casa de família onde se pode mover-se e pensar como se estivesse nela.

A escola pode parecer uma casa de família, mas nela deve haver estranhamento. Segundo Arendt (2007, p. 238) a escola “[...] é a instituição que interpomos entre o domínio privado do lar e o mundo, com o fito de fazer com que seja possível a transição, de alguma forma, da família para o mundo”. Corroborando com Arendt (2007), Larrosa (2018, p. 73) acredita que “[...] na sala de aula não se pode estar ‘como em casa’, que tanto os alunos quanto o professor tem que se sentirem um pouco incômodos, um pouco estranhos, um pouco deslocados”. Neste aspecto, é preciso sempre fazer uma distinção entre o que se faz em casa e o que se faz na escola. A afirmação ‘na minha casa faço assim’ precisa ser relativizada, suspendida e profanada para que o fazer escolar possa ganhar um sentido e um significado diferente daquele que a criança, adolescente ou jovem atribui a sua casa.

O mestre artesão, nas oficinas medievais, tornava-se uma espécie de pai substituto dos aprendizes. Diante disso, podemos afirmar que essa ideia atravessa o senso comum dos tempos e gerações se considerarmos que “Os pais substitutos são uma realidade moderna nas escolas, onde os professores dominam cada vez maior o ciclo da vida humana” (SENNETT, 2013, p. 78). Podemos até aceitar que na escola, os/as professores/as e todas as pessoas que colaboram para o funcionamento da escola se preocupam com o cuidado da vida humana, no entanto em nenhum momento a instituição familiar pode ser substituída pela instituição escolar.

Contemporaneamente, os/as professores/as na escola, são capazes de perceber casos de violência familiar, de abusos, de uso de drogas, etc. Mas, é possível também, na escola perceber o ciclo da vida, de desenvolvimento biológico e de transformações corporais acontecendo. A vida segue seu fluxo, enamorando os jovens apaixonados, engravidando adolescentes e jovens. Tudo isso, muitas vezes, acompanhado de perto pelos/as professores/as que percebem, que veem e que ouvem a vida fluir entre os sujeitos que compõem a escola.

No entanto, ao ser professor/a de escola²⁸ é possível observar que muitas famílias transmitem a função da formação pessoal ou de acompanhamento desse fluxo da vida para a escola. Passam adiante, muitas vezes, a responsabilidade por estabelecer laços de família com as crianças, adolescentes e jovens. Muitos/as dos/as alunos/as se, por exemplo, forem solicitados/as a detalhar a profissão dos pais/responsáveis, muitas vezes, não saberão fazê-lo, nem mesmo a renda *per capita* conseguem informar em um formulário. Uma proporção grande de alunos/as não saberá contar a história de sua família, de seus antepassados, entre outras atividades corriqueiras do dia a dia. E, talvez, o mais grave, um grande número de famílias omite para a escola o número de telefone (ou celular), ou simplesmente não atendem as ligações (os contatos), pois desejam não se envolver com o que acontece nela.

Mesmo que a escola, interpretada como oficina, possa ser associada a uma forma de trabalho mais humano. A escola é um espaço que possui uma especificidade:

A escola oferece o formato (ou seja, a composição particular de tempo, espaço e matéria, que compõe o escolar) para o tempo feito livre, e aqueles que nele habitam literalmente transcendem a ordem social (econômica e política) e suas posições (desiguais) associadas. E é esse formato de tempo livre que constituiu a ligação comum entre a escola dos atenienses livres e a coleção heterogênea das instituições escolares (faculdades, escolas secundárias, escolas primárias, escolas técnicas, escolas vocacionais, etc.) da nossa época (MASSCHELEIN, SIMONS, 2017, p. 29).

É nesse sentido que o espaço escolar não pode ser compreendido como espaço familiar, pois ela é de outra ordem. Não uma ordem completamente desligada do mundo, ou da sociedade, ou também dos laços familiares, mas pelo contrário, o que a escola deve fazer é transformar esses elementos em matéria de estudo. A escola precisa ofertar um tempo livre para que os/as alunos/as e professores/as possam pensar e exercitar-se no conhecimento e, através desses conhecimentos superar-se e superar a realidade pessoal/familiar/social.

²⁸ Aqui faço menção a algumas considerações pessoais acerca de elementos que são perceptíveis em minha experiência como professor de escola pública. Essas considerações não estão calcadas nos referenciais teóricos que utilizo.

Em nossa compreensão, talvez muitos/as professores/as tenham perdido a noção de quanto o exercício de nosso ofício tem profundas marcas humanas e sociais. Afirmo isso, levando em consideração que, muitas vezes, alguns/mas professores/as desenvolvem o seu trabalho sem pensar nesses elementos, esquecem que existem reflexos internos e externos de seus feitos. “Por isso é que não devemos abrir mão da oficina como espaço social” nos alerta Sennett (2013, p. 88). Para ele as oficinas “[...] estabelecem um movimento de coesão entre as pessoas através dos rituais do trabalho” (Ibid.), e essa coesão pode estabelecer comunidades relacionais, em que um pode doar ao outro, o que ele necessita através de simples trocas como:

[...] um cafezinho tomado no corredor ou uma parada urbana; através do ensino e orientação, seja na formalizada paternidade de substituição da época medieval ou no aconselhamento informal no local de trabalho; através da troca direta de informações (SENNETT, 2012, p. 88).

Há nesses pequenos gestos e, também pode haver nas ações e nas relações, um conjunto de valores humanos, éticos e estéticos que principiam e delineiam a relação social que aí se estabelece. Trata-se de coesão e não totalização; na coesão, ambos (os sujeitos) possuem oportunidades; já, na totalização um adquire ‘poder’ sobre o outro e impõe o seu modo de pensar, assim como, suas necessidades. Mais do que isso, a atenção depreendida à coesão social, desperta o artesão para o compromisso com o resultado final da sua produção. Afinal de contas, deve existir uma responsabilização direcionada aos que produziram a obra artesanal.

Essa coesão social, quando relacionada com a escola, pode acontecer no pátio escolar, durante o intervalo das aulas ou até mesmo no recreio que acontece em meio ao período de aula. É o momento em que se criam espaços de conversa e de trocas mútuas de ideias, de histórias e de saberes, que extrapolam o processo de ensino e aprendizagem diretamente.

Para além da coesão social que as oficinas despertavam, esse era o espaço onde as pessoas poderiam, de forma livre e salutar experimentar-se, fracassar e pensar a partir de suas experiências. A oficina “Seria um espaço livre no qual as pessoas pudessem experimentar, um espaço de apoio no qual poderiam pelo menos temporariamente perder o controle” (SENNETT, 2013, p. 132). A liberdade é uma marca profunda das oficinas. Embora haja preocupação com a sobrevivência e a subsistência, quando mestre e aprendiz artesão estão produzindo algo, sua experiência suspende um conjunto de outros contextos para dedicar-se àquela materialidade que está disponível ali, no exercício de sua ação.

Essa liberdade da oficina supera a produção industrial ou empresarial, pois “[...] o rosto do artesão e assinatura não chega para alimentar a economia capitalista, que tem uma fome

insaciável” (ALVES, 2012, p. 37). Na verdade, é essa liberdade da oficina que é condenada; afinal, ela não produz resultados imediatos para as necessidades imediatas de uma sociedade. A produção artesanal atinge mais diretamente o mestre e o aprendiz que estabelecem uma relação direta entre a mão e a cabeça e pensam juntos enquanto produzem suas obras. Esse movimento é único, pois cada experiência realizada revela características próprias. Neste ímpeto, Alves (2012, p. 37) nos apresenta esse movimento do seguinte modo:

[...] do artesão medieval, cada artista, cada aprendiz, fazendo uma coisa única, que nunca mais se repetiria: em cada objeto o rosto de quem o produzira, cada objeto uma experiência de felicidade narcísea. É isso que combina conosco, seres humanos, únicos, que nunca se repetem.

É no sentido de produção de uma obra única que podemos pensar também a escola - sala de aula, como uma oficina, pois em cada uma delas acontecem experiências livres e irrepetíveis. Isso porque, o modo como o mestre artesão se move pela oficina, demonstra outro modo de se relacionar com os aprendizes, até porque,

O mestre-artesão não determinava como deveria ser o objeto a ser produzido pelo aprendiz. Os aprendizes todos juntos, iam fazendo cada um a sua coisa. Eles não tinham de reproduzir um objeto ideal escolhido pelo mestre. O mestre estava a serviço dos aprendizes e não os aprendizes a serviço do mestre. O mestre ficava andando pela oficina, dando uma sugestão aqui, outra ali, mostrando o que não ficara bem, mostrando o que fazer para ficar melhor (modelo maravilhoso de “avaliação”). Trabalho duro, fazer e refazer. Mas os aprendizes trabalham sem que seja preciso alguém que alguém lhes diga que devem trabalhar. Trabalham com concentração e alegria, inteligência e emoção de mãos dadas. Isso sempre acontece quando se está tentando produzir o próprio rosto (e não o rosto de um outro). Ao final, terminando o trabalho, o aprendiz sorri feliz, admirando o objeto produzido (ALVES, 2012a, p. 29).

Aqui demarcamos a compreensão do/a professor/a artesão/ã, pois na escola - sala de aula oficina ele/a é o mestre que conduz os aprendizes. Consideramos que o/a próprio/a artesão/ã produz o seu modo de conduzir as ações de produção de obras e de produzir as próprias obras de ensino. E, essa produção na oficina é artesanal. Essa relação que o mestre vai constituindo com seus aprendizes é pedagógica ao passo que se desenvolve diretamente de um sujeito a outro e tem relação com o ensino e a aprendizagem.

A possibilidade de pensar a escola como oficina a partir dos elementos supracitados²⁹, requer pensar o modo como o movimento de produção dos artefatos podem acontecer nesse espaço. Mesmo que cada aluno/a esteja engajado em um processo, o/a professor/a artesão/ã

²⁹ Oficina como um espaço de consideração da vida humana; como um local de coesão social e como um lugar de experimentação.

sempre vai acompanhar-lhe, instruindo o aluno para evitar erros (ou mesmo, para fazer o/a aluno/a refletir sobre o modo como é possível aprender com os próprios erros). Esse movimento apresentado acima por Alves (2012) nos provoca a pensar que há engajamento na oficina, ninguém precisa dar ordens afirmando: ‘trabalhem, produzam’; até porque, há um desejo que move a busca pela produção. Isso tudo dentro de um cenário próprio que é a escola.

Para além dessas considerações mais gerais, é preciso pensar nos elementos e características específicas que compõem a sala de aula contemporaneamente, os quais, quando em conjunto, constituem a escola e podem se distinguir das oficinas artesanais medievais. Geralmente, as salas de aula possuem uma frente e um fundo (ou fundão popularmente nomeado por alguns/mas alunos/as); na frente, geralmente há um quadro de escrever (escuro para escrita em giz; branco para a escrita com pincel), possuem limites como as paredes, as janelas (que, quase sempre, estão nas alturas) e as portas, as mesas dos/as alunos/as, a mesa do/a professor/a, instrumentos tecnológicos (data-show, computador, etc.). Cada um desses elementos propicia que se concretize a produção artesanal da relação pedagógica, ou ainda são necessários ao exercício artesanal que se produz na escola.

Geralmente, as salas de aula são reconhecidas, por curiosos transeuntes, até mesmo através de frestas nas janelas. Dificilmente, uma sala de aula escolar não tenha cartazes confeccionados (através de uma diversidade de materiais) por alunos/as e/ou professores/as dispostos nas paredes, apresentando os conteúdos escolares. Normalmente, as salas de aula dos anos iniciais (da educação básica) possuem, afixadas às paredes, alfabetos produzidos dos mais diversos modos/materiais. Esses cartazes ou alfabetos não estão aí por acaso, compõem o cenário da oficina; chamam atenção para os conteúdos (para as matérias do mundo) que estão em estudo e prática naquele espaço.

A sala de aula carrega em si, umas marcas teóricas, práticas, históricas e sociais que exigem responsabilidade pelo que se faz em seus limites. Larrosa e Rechia (2018, p. 72) afirmam que “[...] ao entrar na sala de aula ganho certa gravidade, algo que exige de mim atenção, uma maneira de falar com cuidado. Na sala de aula não se pode fazer qualquer coisa nem se pode dizer qualquer coisa”. Por isso, na sala de aula acontece um rito (conforme trataremos em seguida, neste capítulo). Para que essa ritualidade aconteça é preciso estar preparado (planejado), a fim de que a ação de formação humana possa acontecer de modo responsável.

Algumas salas de aula, as mais antigas, dispõem de um estrado de madeira na frente das mesas dos/as alunos/as, neste estrado o/a professor/a fica mais alto que os/as alunos/as; o/a professor/a chama para si a atenção dos/as alunos/as. Nas salas mais contemporâneas, não existe

esse estrado de madeira, mas existe uma divisória imagética que separa a mesa dos/as alunos/as e o espaço frontal a ser ocupado pelo/as professores/as. Estar à frente, ou mais alto, possibilita um movimento de ir e vir, de aproximar-se e distanciar-se dos/as alunos/as (LARROSA, RECHIA 2018), com esse movimento produz-se certo ritmo de apresentação das palavras e conceitos que nomeiam os conhecimentos e saberes do mundo.

Esse estar à frente é exigente, requer exposição pública do que se conhece, requer condução dos trabalhos, convoca àquele que está à frente a falar, apresentar, nomear o mundo, etc.. Esse gesto pode demandar certa temeridade na vida dos/as professores/as que estreiam-se na docência; mas, ao mesmo tempo, é um ato de coragem, pois abre as portas do conhecimento para os alunos que desconhecem objetos, acontecimentos e fenômenos do mundo. Larrosa e Rechia (2018) acreditam que “[...] esse gesto de colocar-se em pé para tomar e dirigir a palavra ainda possui algo de mágico” (p. 72), que pode quebrar o encanto entre a interioridade e a exterioridade dos sujeitos, por fim, que rompa as barreiras do desconhecido.

Havendo ou não estrados de madeira, podemos afirmar que são poucas as salas de aula do mundo, nas quais não há quadro para o registro escrito a ser apresentado para os alunos. Ao escrever no quadro, torna-se possível ao professor/a “[...] ordenar as ideias, relacionar entre si as ideias, seguir o fio; ao olhar o quadro, há algo que já estava escrito” (LARROSA, RECHIA 2018, p. 72). O quadro possibilita que a aula aconteça entre a exposição dos conhecimentos e o registro do mesmo, a fim de que todos possam compreender a coerência e o desdobramento argumentativo que a elucidação dos objetos, acontecimentos e fenômenos do mundo sejam possíveis.

Há ainda dois elementos que podem estar presentes na sala de aula e que possibilitam reconhecê-la como oficina: as mesas dos/as alunos/as e a mesa do/a professor/a. Assim, para que uma aula se inicie é preciso “[...] preparar a mesa, dispor as coisas sobre a mesa [...] tirar os livros, os papéis, os materiais que serão usados” (LARROSA, RECHIA 2018, p. 73). Em outras palavras, na mesa dos/as alunos/as, o material para registro dos conhecimentos que serão transmitidos/ofertados pelo/a professor/a; de igual modo, na mesa do/a professor/a os roteiros, os planejamentos, a matéria que será ofertada aos alunos/as naquele dia, o diário de classe, etc. A disposição dos materiais sobre a mesa possibilita prestar atenção, focar-se naquilo que está sendo dito/proferido, ouvido e escrito.

Mais do que esses elementos, a escola pode apresentar também, outros elementos (que estarão ou não em todas as unidades): biblioteca, laboratórios, espaço do lanche, quadras de esportes (todas as nomenclaturas escolares que, muitas vezes, são utilizadas para nominar espaços criados de modo alternativo e que exercem a mesma função). Cada um desses espaços

fora da sala de aula convencional, exercem também uma função pedagógica. Neles pode haver maior liberdade, mas não deixam de ser espaços de aprendizado.

Há ainda um local, na escola contemporânea (que se difere das oficinas artesanais, mas, no entanto, marca a especificidade da escola), talvez o mais temido dos/as alunos/as: a sala da direção. É para lá que são encaminhados os/as alunos/as desrespeitosos/as, indisciplinados/as, preguiçosos/as, faltosos/as, etc. Nesta temida sala, há o livro de registros onde o/a diretor/a faz anotações dos fatos ocorridos e convida o/a aluno/a a assiná-lo, demonstrando sua ‘consciência’ diante do fato registrado. É também na sala de direção, onde acontece conversa com familiares/responsáveis pelos/as alunos/as. Podemos afirmar que há dois modos de perceber o que acontece nesta sala: o formativo e o punitivo. Punitivo, se compreendemos, que este espaço é o local de castigo, de punição, de destino final das improbidades cometidas no espaço escolar. Por outro lado, formativo, se levarmos em conta a conversa que acontece nela, a chamada de atenção à responsabilidade que cada um possui no espaço escolar.

É pertinente ainda tratarmos um pouco sobre a relação entre escola e tecnologias digitais/virtuais, que adentram suas estruturas. É preciso assumirmos sua presença na escola e ressignificá-los para um uso consciente e quiçá artesanal em nossas ações pedagógicas. Obviamente que há diferenças entre as escolas; há escolas com laboratórios tecnológicos fortemente aparelhados, com redes de internet que suplantam muitos instrumentos analógicos, porém ainda há acesso desigual por parte de alunos/as e professores/as. Precisamos admitir a presença dessas tecnologias digitais em nosso ofício, porém precisamos reconhecê-los como ferramentas de trabalho e assim poderemos evitar que sejamos substituídos por eles substituídos.

Todos e cada um desses ambientes compõem o espaço, onde acontece o ofício de professor/a. Esse acontecimento do ofício de professor/a demanda um conjunto de saberes e fazeres que lhe são específicos, que fazem parte da categorização própria dos ambientes e características destes no processo de ensino e aprendizado. O questionamento que podemos fazer ainda é: o que acontece na sala de aula que pode torná-la uma oficina de constituição de relação pedagógica? Por isso, é importante olhar para a especificidade da ação pedagógica escolar da sala de aula com o intuito de estabelecer essa compreensão.

2.2 O FAZER COTIDIANO DO/A PROFESSOR/A NA ESCOLA - POSSÍVEL OFICINA

A possibilidade de compreender a escola - sala de aula como oficina, demanda uma série de reflexões sobre os modos como se produz a atenção necessária para os conteúdos

escolares. Nesse sentido, a produção escrita que segue, tem como referência os escritos de Masschelein e Simons (2017), de minhas percepções sobre a escola e também, sobre o fazer escolar que se produz nela. Procuo pensar a escola como o local da relação pedagógica e como um espaço democrático, onde todos podem ter acesso aos conhecimentos produzidos ao longo do tempo histórico e a possibilidade de começar algo a partir do estudo e da prática. É uma forma de problematizar e até de se contrapor alguns argumentos apresentados pela transformação do ato de ensinar para o ato de facilitar a aprendizagem, tais como: sala de aula invertida, facilitação da aprendizagem, centralização nas mídias eletrônicas, empreendedorismo de si, etc³⁰.

Ao entrar na escola, o/a aluno/a pode ser liberado/a de seus antecedentes (sociais, econômicos, necessidades imediatas); a escola realiza uma suspensão (ou libertar, destacar, colocar entre parênteses) (MASSCHELEIN, SIMONS, 2017, p. 30). Suspende-se nesse espaço, no qual as crianças, adolescentes e jovens estão saindo de seus ninhos familiares, a correria da produção econômica e dedica-se ao estudo, pois os conhecimentos e habilidades estudados na escola são separados de seu uso social, convencional para tornar-se matéria de aprendizado. Por isso, pode-se afirmar que a escola “[...] dá às pessoas a chance (temporariamente, por um curto espaço de tempo) de deixar o seu passado e os antecedentes familiares para trás e se tornarem um aluno como qualquer outro” (MASSCHELEIN, SIMONS, 2017, p. 31), ou seja oferece-se, na escola a oportunidade para que todos possam começar algo, suspendendo temporariamente suas condições.

É nesse sentido que afirmamos: “A escola e o professor permitem que os jovens reflitam sobre si mesmos, separados do contexto (antecedentes, inteligência, talentos, etc.) que os conecta a um determinado caminho” (MASSCHELEIN, SIMONS, 2017, p. 34). Isso cria uma brecha no tempo linear e permite que os/as alunos/as busquem encontrar um lugar, o lugar de cada um no mundo.

Para tal tarefa é que existe uma arquitetura própria da sala de aula como tratamos anteriormente. A escola - sala de aula possibilita a suspensão, justamente pela separação que seus muros e paredes proporcionam. Embora o mundo adentre os espaços através dos conhecimentos e matérias de estudo que são trazidos pelos/as professores/as, ou até mesmo,

³⁰ Essas prerrogativas teóricas e suas aplicações práticas podem ser encontradas como sugestões em materiais produzidos pela Revista Nova Escola (https://novaescola.org.br/tag/1220/sala-de-aula-invertida?gclid=Cj0KCQjwvIT5BRCqARIsAAwwD-RtdzdWwC5AxLFZMIIdLboYsEEnDPFa4XNakI6xmxkIKETnXvm2jtoWaAiMrEALw_wcB); pelo canal de comunicação e televisão Futura (<https://www.futura.org.br/trilhas/o-que-e-sala-de-aula-invertida/>) que é mantido por instituições como Itaú Social, Rede Globo, Sesi, Fiesp, etc... entre outros meios de comunicação e institutos sociais.

pelas tecnologias digitais (advindas das redes de internet, por exemplo), eles só o fazem porque existe um consentimento daqueles que estão naquele espaço; só adentram porque sistemas educacionais, professores/as e corpo pedagógico intencionalmente o trouxeram. Ou ainda, podem adentrar pela necessidade apresentada pelos/as alunos/as, os quais trazem consigo dilemas, angústias e questionamentos que precisam ser problematizados e esclarecidos na escola também.

Essa suspensão propicia que se tenha contato com mundos desconhecidos. Ora, se a escola não possuísse suas paredes e muros, talvez nunca houvesse contato com o desconhecido, pois apenas os problemas e saberes do entorno (do local, das necessidades imediatas dos alunos, etc.) tornariam-se matéria de estudo. Por estar fechada é que a escola permite que os/as alunos/as transcendam suas condições de saberes e fazeres e tenham contato com o mundo comum da humanidade. Neste ínterim, não cabe na escola o discurso de que ‘é preciso conhecer porque vai usar na universidade ou na empresa/indústria na qual vai trabalhar’, caberia o discurso de que ‘é preciso conhecer, porque é a nossa herança, o nosso mundo, é onde vivemos, nos movemos e somos e, para que esse movimento se efetive é preciso conhecê-lo’.

Desse modo, é necessário compreender o papel específico da ação do/a professor/a:

O professor está, parcialmente, situado fora da sociedade ou melhor, o professor é alguém que trabalha em um mundo não produtivo ou, pelo menos, não imediatamente produtivo. Muitas das coisas habituais exigidas de profissionais - no que diz respeito à produtividade, responsabilidade e, é claro, férias - não se aplicam ao professor. Pode-se dizer que ser um professor implica, desde o início, uma espécie de isenção ou imunidade. Os professores não trabalham para o ritmo do mundo produtivo (MASSCHELEIN, SIMONS, 2017, p. 32).

Neste aspecto, é que podemos afirmar que um/a professor/a, pode ser um artesão/ã que foge da lógica produtivista industrial e adentra em uma outra ordem, a da produção artesanal. O/A professor/a é alguém que se preocupa com o processo de amadurecimento, com o progresso e a aprendizagem das crianças, jovens e adolescentes; por isso, é que sua preocupação/seu comprometimento é uma atenção ao tempo presente, não ao tempo futuro ou ao econômico.

Desse modo, ao fazer essa suspensão da vida do/a aluno/a, a escola torna-se “[...] um meio sem um fim e um veículo sem um destino determinado” (MASSCHELEIN, SIMONS, 2017, p. 37), pois torna/deixa todas as direções possíveis. Dito de outra forma, a escola propicia que haja uma centralidade na matéria estudada e abre possibilidade de movimentação para qualquer direção, independente dos antecedentes pessoais dos sujeitos.

Tudo isso porque, se compreendemos as características acima expostas sobre a possibilidade de pensar a escola como uma oficina, precisamos reconhecer que ela é um espaço

de liberdade, de tentativa, de acertos e de erros. Até porque, a oficina, de acordo com Sennett (2013, p. 132) “[...] seria um espaço livre no qual as pessoas pudessem experimentar, um espaço de apoio no qual poderiam pelo menos temporariamente perder o controle”. E, essa questão de liberdade na escola, está intimamente ligada ao modo como os conteúdos ou as matérias de estudo são/estão disponibilizados nela.

A escola também realiza a profanação (ato de tornar algo disponível) torna os conhecimentos produzidos pela humanidade um bem público. Para Masschelein e Simons (2017, p. 39) “[...] um tempo e um lugar profanos, mas também as coisas profanas referem-se a algo que é desligado do seu uso habitual [...] acessível a todos e sujeito a (re)apropriação de significado”. A tarefa é, portanto, profanar; retirar das matérias o seu significado específico e torná-la pública, de uso de todos. Os assuntos abordados na escola são da sociedade ou de diferentes instituições, mas é na escola que são profanados, ou ainda, são estudados por si mesmos.

Profanar as coisas na escola é transformar algo em matéria de estudo, pois na escola “[...] sempre há *alguma coisa* sobre a mesa” (MASSCHELEIN, SIMONS, 2017, p. 41), e é esse algo que é chamado à profanação, à libertação de seus significados para tornar-se matéria de estudo. Desse modo, podemos afirmar que

A escola não é um campo de treinamento para aprendizes, mas o lugar onde *algo* - tal como um texto, um motor, um método particular de carpintaria - realmente se torna separado de seu próprio uso e, portanto, também se torna separado da função e significado que ligam aquele *algo* à família ou à sociedade (MASSCHELEIN, SIMONS, 2017, p. 43, grifos do autor).

É nesse sentido que a escola torna-se um espaço de fruição dos objetos, acontecimentos e fenômenos do mundo, visto que não deve haver uma destinação final aos conhecimentos que se vai tendo acesso ao longo do percurso estudantil. Mesmo que se esteja estudando as funcionalidades de um motor ou o modo como se programa um aplicativo tecnológico; o aprendizado pode ser entendido como recebimento de uma herança que pertence a algo muito maior que o futuro de um sistema econômico ou industrial.

O terceiro elemento apontado pelos autores, diz respeito a uma questão de atenção e de mundo (ou abrir, criar interesse, trazer à vida, formar) (MASSCHELEIN, SIMONS, 2017, p. 43). Criar interesse dos/as alunos/as em algo, trata-se do exato momento em que algo fora de seu mundo, fora de sua interioridade, passa a existir também nele/a mesmo/a. Esse algo que se torna parte do mundo, tende a se tornar matéria formativa dos sujeitos:

[...] a formação tem a ver com a orientação dos alunos para o mundo como ele é construído para existir no sujeito ou na matéria, e essa orientação diz respeito, principalmente à atenção e ao interesse para com o mundo e, igualmente à atenção ao interesse para com a própria pessoa em relação ao mundo (MASSCHELEIN, SIMONS, 2017, p. 47).

Essa potência de algo de sua exterioridade passar a fazer parte do seu mundo, tem relação com o modo como os objetos, acontecimentos e fenômenos do mundo são partilhados entre os sujeitos que estão na escola. Isso tudo, é possível de acontecer, quando há suspensão e profanação do mundo, quando o/a professor/a abre o mundo para os/as alunos/as e os/as convoca a se debruçar sobre ele e a estudar, praticá-lo como modo de torná-lo próprio, seu lócus de fruição. Neste âmbito,

Abrir o mundo não significa apenas vir a conhecer o mundo, mas também refere-se ao modo como o fechado no mundo [...] é aberto e o próprio mundo é tornado aberto e livre e, portanto, compartilhado e compartilhável, algo interessante ou potencialmente interessante: um objeto de estudo e de prática (MASSCHELEIN, SIMONS, 2017, p. 50 - 51).

Desta forma, é papel do professor, através do exercício de seu ofício, colocar sobre a mesa escolar os diferentes conteúdos (matérias) de estudo. É preciso que o/a professor/a retire desse conteúdo todos os pré-julgamentos, as predisposições e os preconceitos e, oferte aos/às alunos/as de modo aberto e amplo, para que ele/ela também perceba a potência de aquele conteúdo fazer parte de seu próprio mundo, de sua própria herança.

A escola “[...] focaliza a nossa atenção em algo [...] infunde na nova geração uma atenção para com o mundo: as coisas começam a falar (conosco). [...] Trata-se do momento mágico quando alguma coisa, fora de nós mesmos, nos faz pensar [...]” (MASSCHELEIN, SIMONS, 2017, p. 51). Essa chamada de atenção para o mundo é possível desde que haja uma abertura, que seja criado interesse por aquilo que está fora de nós mesmos e nos faz pensar. Aquilo que antes não fazia parte do mundo do/a aluno/a, agora começa a fazê-lo e gera interesse; torna-se algo que “toca e nos leva a estudar, pensar e praticar” (Ibid. 2017, p. 52).

Esses três elementos apresentados e refletidos até aqui (suspensão, profanação e atenção ao mundo), advindos da argumentação produzida por Masschelein e Simons (2017), pode ser relacionada à uma das tarefas ou missão apontadas por Alves (2003, p. 65) aos/às professores/as, a qual, pode ser conceituada como ‘ensinar a ver’. Segundo o mesmo autor “O ato de ver não é coisa natural. Precisa ser aprendido” (ALVES, 2005, p. 23).

O olhar aprendido na escola pode despertar o espanto e a surpresa que movem a curiosidade. É um olhar que desnaturaliza, que desconforta e que chama a atenção. Com um

olhar apurado, é possível perceber aspectos de um objeto, acontecimento ou fenômeno do mundo que antes passava despercebido. Para Alves (2003, p. 23) “[...] começamos a pensar quando ficamos estupidificados diante de um objeto”, ou seja, quando suspende-se o utilitarismo das coisas do mundo; quando se profana o seu uso habitual e quando se presta atenção ao mundo de modo aguçado começamos a pensar, a movimentar a nossa interioridade para conhecer algo que ainda não era conhecido ou para entender aquilo que antes não era entendido.

Neste ímpeto, é que a escola pode assemelhar-se a uma inspiração artesanal que move as ações do/da artesão/ã: a curiosidade. Ao ver as matérias do mundo, desperta-se para a pergunta e para o manuseio constante delas no fazer cotidiano. Desse modo, reconhece-se que “Fazer um bom trabalho significa ser curioso, investigar e aprender com a incerteza” (SENNETT, 2013, p. 61), estabelece-se assim, uma zona fronteira entre o que se conhece e o desconhecido. E, é justamente aquilo que ainda não é conhecido, que pode chamar atenção, que pode tornar-se uma matéria de investigação na escola.

Esse ‘encontro’ com o desconhecido, para ser apresentado ao aluno/a e chamar sua atenção na escola deve levar o/a professor/a ao desenvolvimento de um modo artesanal, o qual, pode ser entendido como “[...] um trabalho voltado para a busca de qualidade; [...] levará o artífice a se aperfeiçoar, a melhorar em vez de passar por cima” (SENNETT, 2013, p. 34). Nesse sentido, o/a professor/a artesão/ã, na escola oficina, para focalizar a atenção do/a aluno/a na matéria que está sobre a mesa, pode utilizar-se de três habilidades da perícia artesanal: localizar, questionar e abrir (SENNETT, 2013, p. 309).

Ainda para Sennett (2013, p. 310): “A capacidade de localizar diz respeito à possibilidade de especificar onde está acontecendo algo importante”, ou seja, localizar é prestar atenção ao mundo. Assim, localizando os materiais do mundo (que podem ser um material, um livro, uma ideia, uma prática, um acontecimento ou um problema), pode-se chamar atenção do/a aluno/a. Mas talvez só isso não baste em si mesmo, por isso é preciso questionar; afinal, o questionamento rompe com o mero movimento de localizar.

Desse modo, “A capacidade de questionar é nada mais nada menos que uma questão de investigar o ponto de localização” (SENNETT, 2013, p. 311), e esse movimento continua ligado ao movimento da atenção, pois exige-se compreensão dos elementos da localização para o questionamento, para a formulação de problemas mais complexos. E, justamente tornar as materialidades em problemas “[...] depende dos saltos intuitivos, e especificamente de sua capacidade de aproximar domínios distintos e preservar o conhecimento tácito no salto entre eles” (SENNETT, 2013, p. 311), essa é a capacidade de abrir os materiais de estudo e ampliar

o conhecimento daqueles que estão em movimento de aprendizagem. Para isso, é preciso pensar nas formas ou tecnologias com as quais se pode desenvolver essas ações.

Assim, um/a professor/a curioso/a utilizando-se de perícia artesanal, desperta em seus/as alunos/as a curiosidade de conhecer, fazer, sentir, aprender, etc. Um/a professor/a artesão/ã propõe aos alunos/as a localização, a investigação e o aprendizado com as incertezas como modo de constituir sua relação pedagógica. Tudo isso, pode acontecer na sala de aula tomada como oficina artesanal.

A fim de desenvolver a suspensão, a profanação do mundo e chamar atenção para as matérias, a escola demanda de uma questão de tecnologia (ou praticar, estudar, disciplina). Curiosidade e interesse geram trabalho, que é inconcebível sem as tecnologias escolares. A tecnologia é pensada de modo muito simples pelos autores: quadro, giz, papel, caneta, livro, assim como a carteira e a cadeira da sala de aula. Esses instrumentos têm como objetivo criar disciplina para o que se está desenvolvendo na aula: “Sentar em uma carteira não é apenas estado físico; isso também acalma e focaliza atenção [...] a lousa mantém o professor com os pés no chão” (MASSCHELEIN, SIMONS, 2017, p. 55).

Essas tecnologias, ao serem utilizadas para o desenvolvimento das ações artesanais, requerem um trabalho lento e perseverante. Segundo Sennett (2013, p. 76) “Na prática artesanal, quanto mais lenta e minuciosamente o ourives trabalhava com as mãos, mais honesta parecia [...]”. Neste aspecto, o emprego das técnicas corretas, em seu tempo de desenvolvimento, levavam ao desenvolvimento de um trabalho honesto e comprometido com a materialidade que se tinha nas mãos.

Nesse sentido, os métodos de ensino também podem ser considerados como tecnologias: “[...] tempo, espaço e recursos são organizados para tornar possível a experiência do ponto de partida e o evento de encontro” (MASSCHELEIN, SIMONS, 2017, p. 58). Os autores citam alguns exemplos: o ditado, que retira a função inicial das palavras e transforma-as em um jogo de aprendizado; a escrita, que possibilita os/as alunos/as ensaiar-se, dando forma a algo e a si mesmo; os exames, que exercem uma pressão necessária, que desenvolve uma disciplina para o estudo.

Masschelein e Simons (2017) destacam, ainda, a necessidade de autoridade e de disciplina como tecnologias na escola, pois “[...] deixar seu próprio mundo da vida e elevar-se acima de si mesmo requer um esforço sustentado, facilitado por respeitar as regras” (p.65). Essas regras buscam focalizar a atenção, minimizar a distração e manter (quando necessário) o silêncio, a fim de que o exercício do aprendizado seja possível. As tecnologias escolares são

ajustadas “[...] para tornar possível o tempo livre; que permite o próprio ‘ser capaz’ ou a experiência do ‘posso fazer isso/ sou capaz’” (Ibid.).

A possibilidade de compreender a escola como uma oficina, deve levar em consideração a autoridade do/a mestre artesão/ã. Neste âmbito, “Numa oficina, as habilidades do mestre podem valer-lhe o direito de mandar, e a possibilidade de absorver essas habilidades e aprender com elas pode dignificar a obediência do aprendiz” (SENNETT, 2013, p. 68). Assim, considera-se que “No artesanato deve haver um superior que estabelece padrões e treina. [...] a oficina bem sucedida estabelece a autoridade legítima em carne e osso” (Ibid.).

Não apenas no desnível entre mestre e aprendiz artesão reside a autoridade. De acordo com Sennett (2013, p. 75) “[...] a autoridade também reside na qualidade de suas habilidades, [...] a perícia que estava por trás da autoridade do mestre era inseparável de sua ética”. Novamente, aqui sugere-se que a relação entre mestre e aprendiz na oficina, não acontece de modo polarizado, ambos têm seu papel específico na relação, que não permite totalização, mas reconhecimento da dissimetria ontológica.

O quinto elemento apontado por Masschelein e Simons (2017) refere-se a uma questão de igualdade (ou ser capaz de começar, in-diferença). Essa questão parte do reconhecimento de que todos/as os/as alunos/as possuem igual capacidade e, nesse sentido, a escola e os/as professores/as oferecem a todos/as um benefício: a oportunidade de iniciar algo. Sabemos que os/as alunos/as possuem suas particularidades, suas culturas diferentes, mas é importante que continuemos a acreditar no potencial de cada um em singular, pois “[...] cada aluno, independente de antecedentes ou talento natural, tem capacidade de se tornar interessado em alguma coisa e se desenvolver de maneira significativa” (MASSCHELEIN, SIMONS, 2017, p. 72-73).

Desse modo, os autores referem-se a um modo de afirmar que não há “[...] nenhuma invenção humana mais habilitada em criar a igualdade que a escola” (MASSCHELEIN, SIMONS, 2017, p. 68). Destacam ainda, a escola e o/a professor/a “[...] como agentes capazes de ajudar os alunos a escaparem de seu mundo da vida e de seu (aparentemente predestinado) lugar e posição na sociedade” (Ibid.). Por isso, a experiência da escola está fortemente ligada à experiência de exercício da potencialidade de cada um.

O sexto elemento proposto por Masschelein e Simons (2017, p. 73) diz respeito a uma questão de amor (ou amateirismo, paixão, presença e mestria). Sabe-se hoje que, o/a professor/a é considerado um especialista, alguém cuja experiência metódica e competente baseia-se no conhecimento científico, porém, de acordo com os autores, há mais elementos nessa história, um deles é: o amor. “Um professor é alguém que ama seu tema ou matéria, que

se preocupa com ela e presta atenção a ela” (Ibid., p. 77). É um amor que se revela “[...] em pequenos gestos ordinários, em certos modos de falar e de escutar” (Ibid.); não é um amor ingênuo, é uma amorosidade que o leva a atuar com princípio de abertura e de profanação do mundo para que todos/as possam exercitar o aprendizado.

Como reconhecemos o professor *amateur*? Simplificando, isso é revelado por meio da extensão em que uma pessoa está presente no que faz e na forma como demonstra quem ela é e o que representa através de suas palavras e ações. Isso é o que se poderia chamar de *mestria* de um professor. Enquanto o conhecimento e a competência garantem um tipo de experiência, é a presença, o cuidado e a dedicação que dão expressão à *mestria* do professor. Ele personifica a matéria de uma determinada maneira e tem presença na sala de aula (MASSCHELEIN, SIMONS, 2017, p. 78).

Pode-se dizer que o amor denota uma presença; uma presença pedagógica. O/A professor/a que ama sua matéria e seus/as alunos/as é capaz de personificar, de dar forma aos conteúdos e prender os/as alunos/as em sua paixão pelo conhecimento, uma vez que “[...] é precisamente a *mestria* e o engajamento interessado e inspirado por parte do professor magistral que lhe permite inspirar e envolver os alunos” (Ibid., p. 80). Esse envolvimento não é convencimento ou doutrinação, é uma forma disciplinada de ensinar aos/as alunos/as as matérias que o/a professor/a ama e domina. Ainda,

Nesse sentido, o professor *amateur* sabe muito bem que o “amor pelo assunto” não pode ser ensinado. O professor pode pedir a seus alunos para praticarem, se prepararem, tentarem se engajar. Pode dar instruções, estabelecer regras, exigir estudo, prática, perseverança e dedicação de seus alunos. E, nesse sentido, podemos falar também de uma espécie de disciplina. Disciplina que permite que algo aconteça e que traz tanto o professor quanto o aluno para o presente, fechando a porta da sala de aula por um tempo para tornar possível essa temporalidade (MASSCHELEIN, SIMONS, 2017, p. 81).

O/A professor/a que ama, coloca o foco sobre todos/as os/as alunos/as, pois é um amor “[...] que se expressa na abertura e compartilhamento do mundo” (MASSCHELEIN, SIMONS, 2017, p. 83 – 84). Não há privilegiados, todos têm igual capacidade para inserir-se no mundo. Por isso, é que “[...] o professor amoroso não permite que os alunos se escondam por trás de fracassos ou inépcia que contam sobre si mesmos ou os outros contam sobre ele” (Ibid., p. 84). Desse modo, ele/a acredita que deve ser dada a todos/as a oportunidade de se engajarem na matéria, que está sobre a mesa.

Falar de professor *amateur* requer que reconheçamos a sua pertinência, mas também, as dificuldades contemporâneas de se tratar sobre ele. Quanto às dificuldades Larrosa e Rechia (2018, p. 41) nos apresentam que:

[...] o qualitativo de ‘*amateur*’ dá ao professor duas características que estão por debaixo, ou por cima, ou à margem de sua profissionalidade e de sua profissionalização: o amor e a liberdade. Duas casualidades cada vez mais raras não apenas pela ideologia da profissionalização, mas também, sobretudo, por que a escola (e a universidade) está cada vez mais capturada pela lógica da produção e do consumo, da eficiência e da rentabilidade, da burocratização e do controle.

Abordar a temática relativa ao *amateurismo* é buscar nas margens do sistema que homogeneiza e domestica os sujeitos e, ainda, descobrir nas brechas, outras possibilidades de significar a relação pedagógica constituída na escola. Desse modo, tratar do/a professor/a *amateur* e do modo como ele/ela estabelece a relação pedagógica, torna-se um exercício de problematização do próprio modo como o sistema econômico tem tomado posse das escolas e dos processos educativos, impondo às escolas o seu modo mercantilizado de conduzir as relações. Mais do que isso, o processo que vivemos na contemporaneidade, de tornar as relações um comércio, tem afetado as liberdades educativas, próprias da escolarização desde o seu início.

Por isso, problematizamos a atuação do/a professor/a *amateur* na intenção de trazer esse discurso novamente à tona, pois “[...] em uma escola (e em uma universidade) quase completamente mercantilizada, o amor e a liberdade são cada vez mais difíceis e por isso, não tiveram outra possibilidade que passar à clandestinidade” (LARROSA, RECHIA, 2018, p. 41). Sendo assim, pensar e escrever sobre a relação pedagógica constituída pelo/a professor/a *amateur* implica refletir outros modos possíveis de pensar a relação pedagógica, pautada, através desse viés no amor e na liberdade.

Esse apontamento de Larrosa e Rechia (2018), de que problematizar o amor e a liberdade na escola e na educação de forma ampla, passaram a ser da ordem da clandestinidade, está relacionado às mudanças propostas à educação em um cenário que visa desenvolvimento econômico através dos processos educativos, os quais fragilizam a relação pedagógica.

Pode soar um tanto estranho falar de amor à educação ou à escola e aos processos educacionais na contemporaneidade. Vivemos em um tempo tecnologicado e, em um mundo globalizado e individualizante, onde falar de sentimentos relacionados ao exercício do ofício docente, pode aparentar uma alienação a todo esse contexto. É justamente esse fato que desejamos problematizar, pois quando falamos de tecnologias digitais voltadas à aprendizagens individuais, muitas vezes, tratamos de um outro modo as linguagens utilizadas e invisibilizamos os sujeitos envolvidos no processo educacional. Assim, quase anula-se a subjetividade dos sujeitos.

Fazer o exercício de pensar o conceito de professor *amateur* requer certa suspensão dos pressupostos profissionais que estamos envolvidos. Para Larrosa e Rechia (2018, p. 39): “Não é possível pensar nisso na vida cotidiana, talvez somente na suspensão das atividades que dão vida a essa ideia de amor ao mundo e às gerações que vem depois de nós”, seja possível problematizar o significado do amor no ofício de professor/a. Isso não quer dizer que não precisamos nos preocupar com as questões profissionais (carreira, salário, condições trabalhistas), o que desejamos é fazer uma suspensão dessas questões e pensar algo que talvez esteja anteriormente relacionado a isso e que nos ajude a significá-lo.

Ao pensar e problematizar algumas questões relacionadas ao campo educativo, Hannah Arendt (2007), em meados do século XX já nos alertava que desenvolver processos educacionais demanda um duplo amor pelo mundo e pelas crianças. Esse amor é o que salvaria o mundo e os recém-chegados da destruição sempre possível com a chegada de um novo tempo. Mais do que isso, esse amor poderia garantir a continuidade do fio histórico condutor da humanidade; do fio que mantém o mundo comum, entre o passado e o futuro. Segundo a autora “[...] a educação é o ponto em que decidimos se amamos o mundo o bastante para assumirmos a responsabilidade por ele e, com tal gesto, salvá-lo da ruína que seria inevitável não fosse a renovação e a vinda dos novos e dos jovens” (ARENDR, 2007, p. 247).

Quando tratamos do amor, não falamos de um sentimento sem sentido, pelo contrário, desejamos destacá-lo como um sentimento que abre sentidos (no plural), que permite a aquele que o mantém seguir caminhos ímpares, díspares daquilo que quem não ama o propõe. Desse modo, poderíamos afirmar que o/a professor/a que ama o mundo, ama as matérias de conhecimentos produzidas a partir dele, “[...]o professor ama, em primeiro lugar a matéria que estuda” (LARROSA, RECHIA, 2018, p. 40), ama a herança histórica e cultural produzida pela humanidade e, de tanto amá-la, deseja transmitir aos/às alunos/as que são de sua responsabilidade.

Essa amorosidade requer decisão e comprometimento, pois

A educação é, também, onde decidimos se amamos nossas crianças o bastante para não expulsá-las de nosso mundo e abandoná-las a seus próprios recursos, e tampouco arrancar de suas mãos a oportunidade de empreender alguma coisa nova e imprevista para nós, preparando-as em vez disso com antecedência para a tarefa de renovar um mundo comum (ARENDR, 2007, p. 247).

Esse compromisso de não abandonar as crianças à seus próprios recursos, requer a atitude de transmissão da herança cultural produzida ao longo da história da humanidade, que permitiu e pode continuar permitindo aos homens e às mulheres estabelecer sentido e

significado às coisas e aos fenômenos do mundo. Do mesmo modo que é transmissão, é abertura de possibilidades; é deixar os recém-chegados estabelecerem o seu modo de interpretar e estabelecer sentido e significado ao mundo, desenvolvendo sua subjetividade.

A educação, como um exercício amoroso praticado pelo/a professor/a *amateur*, é um ato decidido e resistente. Decidido, porque aquele que o faz, sabe (ou precisa saber) das responsabilidades que assume ao fazê-lo. É resistente, pois não está disposto a transformar o seu amor (pelo mundo, pelas matérias que estuda, pelos/as alunos/as) em uma mercadoria, em algo que pode ser facilmente trocado, monopolizado ou descartado. Por isso, podemos afirmar que “[...] amar o mundo é torná-lo digno de ser entregue aos que vêm, preparar os que vêm com tempo para renovar o mundo comum” (LARROSA, RECHIA, 2018, p. 38).

Amar o mundo, em termos arendtianos significa desejar, mas não um desejo de posse (pensando no mundo como um bem material a ser possuído, guardado ou aprisionado) e sim, um desejo de fruição (considerando o mundo um meio para alcançar a eternidade, o bem supremo) permitindo que ele esteja livre para que todos os sujeitos do mundo possam usá-lo dele (ARENDDT, 1997). Poderíamos afirmar que esse amor/desejo, que toma o mundo como meio de desenvolvimento da subjetividade, é amor do/a professor/a *amateur*, do/a professor/a que deseja preservar o mundo para as gerações vindouras e deixá-lo aberto para que todos possam fruir dele de modo gratuito e livre.

Há também na escola outro elemento: uma questão de preparação (ou estar em forma, ser bem treinado, ser bem-educado, testar os limites) (MASSCHELEIN, SIMONS, 2017, p. 86). Nesse elemento, os autores (2017, p. 91) propõem uma compreensão de que “[...] estudar é uma forma de aprender em que não se sabe, antecipadamente, o que pode ou se vai aprender; é um evento aberto que não tem ‘função’”. Nesse sentido, a preparação busca entender “[...] o conhecimento pelo bem do conhecimento, e habilidades pelo bem das habilidades, sem uma orientação específica, ou um destino definido” (MASSCHELEIN, SIMONS, 2017, p. 92). Desse modo, a formação pretendida pelo escolar é um evento aberto, pura preparação, sem destinos certos ou errados para os/as alunos/as percorrerem.

Essa preparação pode ser entendida como um pensar e fazer ou como uma prática de repetição onde “Fazer, refazer e fazer mais uma vez” (SENNETT, 2013, p. 52) cria uma metamorfose geradora de vínculos entre a matéria que está sendo estudada e os novos sentidos e significados que se vai adquirindo. Neste viés, é preciso reconhecer que essa preparação é um trabalho realizado a passos lentos e uma consequência de esforço coletivo entre professores/as e alunos/as, entre mestre artesão/ã e aprendiz.

Embora a repetição possa ser uma atividade e um conceito em desuso no meio educacional, é preciso reconhecer que “Para os bons artífices, as rotinas não são estáticas; elas evoluem e o artífice se aperfeiçoa” (SENNETT, 2013, p. 296). Aperfeiçoando-se justamente, porque a “[...] ideia de que um novo gesto ou ato é mais ou menos semelhante a alguma coisa que já fizemos, tem o objetivo específico de inspirar confiança” (SENNETT, 2013, p. 208).

Essa ação pauta-se na preparação como modo operante da repetição levando em consideração que “Fazer algo, repetidas vezes é estimulante quando se está olhando para frente” (SENNETT, 2013, p. 196), talvez até não precise mirar exatamente o ponto de chegada, mas olhar para frente. Desse modo, “Treinamos nossa mão com a repetição; sentimo-nos antes alerta que entediados porque desenvolvemos a capacidade de antecipação” (SENNETT, 2013, p. 199), por isso, adiante trataremos da prática escolar como uma ritualidade artesanal. Neste âmbito, um/a professor/a artesão/a insiste na repetição como exercício capaz de criar vínculos, cada vez mais estreitos, entre as matérias de estudo e a identidade dos sujeitos.

E, finalmente, uma questão de responsabilidade pedagógica (ou exercer autoridade, trazer à vida, trazer para o mundo) (MASSCHELEIN, SIMONS, 2017). Esse é o último elemento apontado pelos autores e refere-se ao significado pedagógico da escola. A questão pedagógica da escola trata de “[...] abrir o mundo e trazer o mundo (palavras, coisas e práticas) que o compõe para a vida” (MASSCHELEIN, SIMONS, 2017, p. 98). Os/as alunos/as experimentam um envolvimento com o mundo e podem “[...] perceber não apenas que têm que se iniciar no mundo, mas também que são capazes de começar” (Ibid., p. 99). Essa é a responsabilidade do/a professor/a, apresentar o mundo de forma aberta para os/as alunos/as, para que eles/as possam encontrar o seu modo de inserir-se nele.

A responsabilidade se traduz em duas tarefas: primeira, “[...] o professor deve libertar a criança de todas as habilidades que atribuem uma função *imediata*, explicação ou destino para o que essa criança faz” (MASSCHELEIN, SIMONS, 2017, p. 101); segunda, “[...] estimular o interesse, e isso significa conceder autoridade às palavras, às coisas e às maneiras de fazer as coisas” (Ibid., p. 101 – 102). Essas tarefas são executáveis quando se tem compreensão do que faz a escola: suspensão, profanação, igualdade e tecnologias para libertar os/as alunos/as das funções dos conhecimentos e, quando se ama aquilo que faz, se preocupa em disponibilizar uma preparação aberta para o mundo e tem responsabilidade com todo esse processo.

Escrever sobre esses elementos escolares nos provoca a pensar os diferentes fazeres cotidianos docentes para desenvolverem suas aulas, os quais podem ser embasados em princípios artesanais, como: o reconhecimento da escola enquanto oficina (conforme abordado neste capítulo). Nesse sentido, Sennett (2012) nos provoca a pensar sobre os rituais (como

elemento agregador da coesão social) que as diferentes sociedades foram estabelecendo ao longo do tempo para atingir coesão social e equilíbrio entre as diferentes identidades que as compunham. Desse modo, o autor apresenta três maneiras pelas quais os rituais podem ser construídos de modo autônomo pelas diferentes sociedades: a repetição, o símbolo e a expressão dramática. O que apresento nas linhas que seguem é uma prospecção dos excertos sennettianos relacionando-os ao campo do fazer pedagógico, demonstrando como os diferentes rituais escolares podem ser constituídos de modo artesanal, valorizando as diferentes singularidades de momentos e de pessoas envolvidas.

A primeira das maneiras apontadas por Sennett (2012) para a construção dos rituais é, de modo paradoxal, como veremos adiante: a repetição. Segundo o autor, “[...] os rituais dependem da repetição para ser intensos” (SENNETT, 2012, p. 114), a repetição dos gestos pode levar àquele que o pratica a uma concentração cada vez maior às suas especificidades, buscando assim, o valor de cada detalhe envolvido na ação, tornando-a profundamente impregnada de sentido e significado. Desse modo, ao concentrar-se na ação, o sujeito que o repete, transcende a mera mecanicidade do ato e atribui-lhe uma significação, pois ela passa a fazer sentido no contexto macro de sua inserção.

Abordar o elemento da repetição nos processos educativos, pode parecer um tanto antiquado ou mesmo arcaico, no entanto, pode ainda fazer sentido quando buscamos situá-lo na prática artesã das ações pedagógicas. Por sua vez, no processo educativo há inúmeros gestos que são repetidos cotidianamente: a chamada de aluno/a por aluno/a; o entrar ou sair da sala; o caminhar entre as mesas; o falar e o silenciar; as diferentes entonações de voz; o olhar nos olhos daqueles que o ouvem ou olhar para o horizonte; o convite à atenção; o ficar parado ou o movimentar-se, etc. Todas essas gestualidades podem ser repetidas inúmeras vezes até que se tornem significativas para cada momento da aula. As repetições de cada um desses gestos, possui uma especificidade que pode ir sendo revelada conforme se aprofunda o que se pratica.

Esse aprofundamento é o que pode garantir que o gesto não se torne uma repetição mecânica. Aqui acredito que possa haver também um elemento de artesanaria, pois para que a repetição mantenha o seu frescor, é preciso que se retome constantemente o seu fazer, examine-se e amplie-se consciente as suas significações para, em seguida, impregnar-se dele novamente, como comportamento inconsciente (SENNETT, 2012, p. 115). Ou seja, é preciso que a repetição ritualística seja sempre cíclica (que busque voltar à sua origem - ou perto dela) para que ela possa fazer sentido e significado àquele que pratica no tempo presente.

Assim, é possível que todos os gestos citados anteriormente, ao serem conscientemente refletidos, possam fazer sentido à prática educativa (ou voltar a fazê-lo). Talvez muitos/as

professores/as tenham pouca noção do significado que cada gesto seu possui, ou mesmo, desenvolve alguns gestos repetitivos com intenções alheias aos interesses do momento. Por isso, a repetição pode tornar-se mecânica, pois perde seu referencial de sentido e significado que possuía em sua origem.

Podemos compreender o/a professor/a artesão/ã como alguém que desenvolve suas ações de modo ritualístico, o/a qual busca constantemente, ao repetir seus gestos, situá-los no tempo e espaço presente para poder se utilizar das diferentes e diversas singularidades disponíveis para sua ação pedagógica. Desse modo, a tomada de consciência da ritualidade do gesto pode ser dialógica, entre professor/a e aluno/a, buscando ampliar as interpretações, acerca daquilo que se faz nos momentos educativos. Essa dialogicidade, que amplia interpretações, pode ser entendida como da ordem da artesanaria, da ordem de um fazer que demanda habilidades específicas de juntar pedaços e moldá-los em um coletivo, em que cada parte faz a diferença ao apresentar a sua singularidade. Assim, o rito não perde sua especificidade e abre-se possibilidade de novos ritos.

O segundo elemento apontado por Sennett (2012) que possibilita a construção de rituais é: o símbolo. Segundo o autor “[...] os rituais transformam objetos, movimentos corporais ou palavras inexpressivas em símbolos” (SENNETT, 2012, p. 115), em algo muito maior que mero gesto ou mera exatidão de interpretação. Todos os símbolos são carregados de significados amplos e imprecisos, isso garante que eles possam ser da ordem da representação (de algo) ou da ordem da evocação (de uma série de possibilidades).

Os símbolos de representação são aparentemente diretos, expressão de sua mensagem de modo claro e direto. Os símbolos de evocação para que possam ser compreendidos, demandam abstração, interpretação, relações, etc. Poderíamos exemplificar cada um desses tipos de símbolos da seguinte forma: (i) o/a professor/a, toma em suas mãos seu caderno de planejamento (ou algum livro), giz ou pincel de quadro, vira-se para o mesmo e começa a escrever - diretamente o aluno pode perceber que deverá copiar aquilo que o/a professor/a está registrando no quadro; portanto esse pode ser um símbolo representativo; (ii) o/a professor/a, chega na sala, senta-se e após a chamada dos/as alunos/as, começa a falar pausadamente o conteúdo de sua aula: o que fazer? Qual a ordem implícita aí? é um ditado? é para registrar no caderno o que consegue entender? Esse pode ser um exemplo de símbolo evocativo - demanda movimento de interpretação.

Há um movimento de transformação que mobiliza a constituição de significações amplas e densas aos símbolos:

As orientações nos são inicialmente dadas, e nós as integramos como hábitos; essas orientações se dissolvem em evocações que tentamos ativar mais conscientemente; essa tentativa não é infundável; recuperamos nosso senso de orientação em um hábito enriquecido, reintegrado como comportamento tácito (SENNETT, 2012, p. 116).

Para que os símbolos representativos não caiam na mecanicidade repetitiva nos rituais, é preciso que as duas concepções de símbolos (representativo e evocação) estejam juntas. Até porque, a representatividade direta de um símbolo pode ser facilmente integrada como hábito e corre o risco de perder sua significação, por isso a contínua evocação de compreensões possibilita a recuperação da orientação inicial do símbolo, possibilitando enriquecer sua prática mantendo suas dimensões não expressas em palavras. Pode-se afirmar que “[...] os objetos e os gestos corporais, assim como a linguagem passam por esse processo de transformação, adquirindo um significado denso” (SENNETT, 2012, p. 116).

O/a professor/a artesão/ã que desenvolve suas ações como um ritualista pode ser aquele/a que busca desenvolver suas ações pedagógicas simbolizando evocativamente os conhecimentos do mundo (que são de sua responsabilidade transmiti-los). Desse modo, muito mais que mera transmissão, ele/a desafia o/a aluno/a a interpretar e atribuir sentido e significado ao que ele/a está recebendo e, quando necessário, o/a próprio/a professor/a apresenta o gesto ou a compreensão original daquele conhecimento que ele/ela está transmitindo aos/às alunos/as, para que sua significância não se perca.

O terceiro aspecto dos rituais, apontado por Sennett (2012) é o controle da expressão dramática, o controle do modo como expressamos os sentimentos que envolvem a ação que estamos realizando. Segundo o autor “[...] em uma cerimônia, podemos estar tomados de sentimentos, mas essa plenitude representa um perigo” (SENNETT, 2012, p. 116), na plenitude dos sentimentos (sem controle dos mesmos), corre-se o risco de esquecer-se do que devemos fazer, de deixar-se levar pelo desconforto da situação e começar a chorar ou esbravejar e fazer com que o ritual se acabe.

Por isso, o controle da expressão sentimental é fundamental na construção de um ritual. É preciso estar atento ao que precisa ser dito, expressando-o como se estivesse fora de si mesmo (SENNETT, 2012). Afinal, o rito denota intrinsecamente uma preocupação com o fazer correto das ações que praticamos, pois “[...] a força da ocasião depende daquilo que estamos executando” (SENNETT, 2012, p. 117).

Esse controle de expressão é um cuidado que o/a professor/a deve ter no desenvolvimento da exposição dos conteúdos (matérias de estudo) em sala de aula. Até porque, ministrar uma aula exige concentração, preparo, atenção, etc. pois é necessário ter certo

‘controle’ disciplinado sobre o que está acontecendo. Nesse sentido, o próprio desenvolvimento de uma aula adquire o *status* de um rito, visto que pode haver, nesse acontecimento todo um desencadeamento de elementos que possibilita ser reconhecido como tal.

Sendo assim, na execução dos rituais “[...] as pessoas são dispensadas de personificar o tipo de pessoa que são, de falar por si mesmas; os participantes entram em um terreno mais amplo, compartilhado, expressivo” (SENNETT, 2012, p. 117). Esse terreno, compartilhado em um ritual, embora não seja individualizante, deve levar em consideração as diversas singularidades presentes em sua execução. Em outras palavras, pode-se, na execução do ritual, abrir mão de aspectos pessoais, em vista daquilo que pode ser compreendido como mundo comum (nos termos arendtianos). Isso quer dizer que, quando um/a professor/a aborda o tema do comunismo, ou ainda, as compreensões de gênero em uma aula (por exemplo), não significa que ele/a seja comunista ou esteja defendendo um posicionamento, pelo contrário, ele/a está tomando a matéria para ser estudada e compreendida na escola.

Sendo do âmbito do mundo comum, “[...] os rituais cotidianos precisam ser acessíveis e de fácil aprendizado para que todos possam participar” (SENNETT, 2012, p. 117). Por isso muitos gestos escolares são da ordem da transposição do mundo, porque tratam de tornar o mundo acessível para todo/as os/as alunos/as.

Além das considerações acerca da potência e pertinência dos rituais, é preciso admitir que a execução dos ritos, leva à impregnação de hábitos, ou seja, quanto mais se pratica uma ação ou quanto mais repetem as palavras, mais elas se tornam hábitos impregnados. Esses hábitos desenvolvem certa habilidade, segurança ou confiança no modo de produzir o que se deseja, pois exige-se que o artesão tenha fluência, tranquilidade e firmeza em suas produções. Nesse sentido, Sennett (2012) afirma que “O ritmo do aperfeiçoamento de uma aptidão pode levar muito tempo para gerar resultados” (p. 244), pois exigem que os atos produtivos sejam repetidos. Neste modo, pode-se afirmar que “[...] o trabalho de longo prazo acaba gerando a segurança da prática” (Ibid.).

No entanto, essa repetição não pode se constituir como mera ação repetitiva mecânica, na qual, se repetem os gestos ou as palavras sem pensamento, em que se faz algo do mesmo modo, porque sempre foi assim, é preciso pensar e repensar as ações que se pratica, pois “[...] a habilidade se expande pelo questionamento dos hábitos estabelecidos” (SENNETT, 2012, p. 241). Nestes termos, o artesão é levado a trabalhar com mais sensibilidade, experimentando e estudando conscientemente seus atos.

Pensando o/a professor/a artesão/ã, como alguém que desenvolve suas ações pedagógicas seguindo uma ritualidade, é preciso considerar que deve haver nele/a uma

sensibilidade para compreender que cada aluno/a é único/a, e portanto, suas repetições precisam considerar cada tempo e lugar específicos. Na escola - sala de aula oficina, essa ‘atualização’ da repetição pode se expressar constantemente no diagnóstico que cada professor/a produz sobre os/as alunos/as, nos planejamentos e mesmo na execução das aulas.

Pode-se dizer que, “O artesão começa com um modelo, a ‘forma-tipo’ do modo como deveria ser [...]; a forma-tipo significa um ponto de referência” (SENNETT, 2012, p. 244-245) e, conforme ele/a vai reproduzindo suas ações através da forma-tipo, pensando e repensando sobre eles, o/a artesão/ã vai desenvolvendo o seu modo próprio de produzir as obras. Em outras palavras, “Lidando dessa maneira com a complexidade, o domínio técnico do artífice também gera individualidade” (Ibid., p. 245), pois cada sujeito artesão/ã possui o seu modo próprio de produzir e de pensar sobre o seu modo de produzir.

Assim, levando em consideração a repetição dos atos e o pensamento sobre essa repetição o/a artesão/ã caminha para a “[...] reimpregnação de um hábito mais propósito” (SENNETT, 2012, p. 241), a fim de um enriquecimento de suas práticas produtivas. Para Sennett (2012):

O ritmo do desenvolvimento de aptidões transforma-se em um ritual quando praticado repetidas vezes. Diante de um novo problema ou desafio, o técnico integra uma reação, para em seguida pensar a respeito e reintegrar o resultado desse pensamento; diferentes reações seguem o mesmo caminho, preenchendo o coldre técnico; com o tempo, o técnico aprenderá de que maneira imprimir caráter individual a uma forma-tipo que serve de guia (p. 245).

Assim, se estabelece o que podemos nominar de tríade que enriquece os rituais, pois é sempre possível pensar e repensar a partir daquilo que se produz/reproduz. Mais do que isso, um novo problema, ou um desafio estimula um repensar das práticas e leva a uma reconsideração da forma-tipo que era/é utilizada. É preciso levar em consideração também que a prática ritualística, quando seguida através da tríade acima exposta, leva o/a artesão/ã à uma incorporação de hábitos tácitos, nos quais acontece uma conversão de informações em modos de produzir obras. Neste mesmo sentido,

O termo incorporação dá conta aqui de um processo essencial a todas as habilidades artesanais, a conversão da informação e das práticas em conhecimento tácito. Se uma pessoa tivesse de pensar em cada movimento para acordar de manhã, levaria uma hora para sair da cama. Quando falamos de fazer algo “instintivamente”, muitas vezes estamos nos referindo a comportamentos que de tal maneira entraram em nossa rotina que não mais precisamos pensar a respeito. Aprendendo uma capacitação, desenvolvemos um complicado repertório de procedimentos desse tipo. Nas etapas mais avançadas dessa capacitação, verifica-se uma constante interação entre o

conhecimento tácito e a consciência presente, funcionando aquele como uma espécie de âncora, está, como crítica e corretivo (SENNETT, 2013, p. 62).

Portanto, ação e pensamento devem ser desenvolvidos de modo correlato, ou seja, deve haver um constante estímulo à melhoria do desenvolvimento do ofício. Melhoria esta que é possível, através da repetição das ações e da reflexão sobre o processo. Isso nos leva a afirmar que “[...] o conhecimento dos artífices é, em grande medida tácitos - as pessoas sabem como fazer algo mas não são capazes de descrevê-lo em palavras” (SENNETT, 2013, p. 111), isso quer dizer que:

[...] o que somos capazes de dizer em palavras pode ser mais limitado que aquilo que fazemos com as coisas. O trabalho artesanal cria um mundo de habilidade e conhecimento que talvez não esteja ao alcance da capacidade verbal humana explicar; mesmo o mais profissional dos escritores teria dificuldade de descrever com precisão como atar um nó correção [...] (SENNETT, 2013, p. 111).

Ser artesão ou impregnar-se de perícia artesanal, é muito mais do que ser mero trabalhador assalariado ou ser um profissional de determinada área. Poderíamos afirmar que o/a artesão/ã adquire um amor pelo mundo e por aquilo que produz todos os dias. Por isso, a produção artesanal, precisa ser realizada em um espaço que possibilite a consideração de todos os princípios pensados e problematizados até aqui.

Reconhecer que existe a possibilidade de compreender a escola - sala de aula como oficina artesanal, significa pensá-la como um espaço de produção humana, que abre possibilidades para a coesão social e, ao mesmo tempo, oportuniza aprendizados aos sujeitos envolvidos no processo. Obviamente que a escola possui caracterizações diferentes da oficina, por isso ao longo do capítulo, fomos gotejando aproximações e chegamos ao final apresentando a possibilidade de compreender o/a professor/a como um/a artesão/ã que desenvolve suas ações de um modo ritual.

Por fim, é preciso reconhecer que o/a professor/a entre tantas produções (textos, planejamentos, aulas) produz relação pedagógica na escola. Quando a escola é pensada como oficina artesanal, até porque, a própria relação pedagógica constituída lá dentro, torna-se uma obra artesanal, como veremos no próximo capítulo.

Capítulo III: DA RELAÇÃO PEDAGÓGICA COMO UMA OBRA ARTESANAL

O objetivo deste capítulo é desenvolver uma reflexão que nos possibilite compreender a relação pedagógica como uma obra artesanal, identificando elementos que constituem essa relação, relacionando-a às noções de responsabilidade pelo mundo comum, de reconhecimento do Outro e da artesanaria. Desejo apresentar destaque a essa relação (professor/a - aluno/a) por compreender que embora ela nos seja direcionada por inúmeras leis, normatizações institucionais e curriculares ela se mostra como uma produção (talvez) livre diante daquele que tem responsabilidade com cada criança, adolescente e jovem que estão em sua frente - instruir como o mundo funciona.

Como seres humanos carregamos inúmeras marcas deixadas por vários/as professores/as ao longo de nosso percurso de vida estudantil. Não temos certeza se de fato aprendemos o que os/as professores/as desejavam nos ensinar, se aprendemos o que estava prescrito nos currículos escolares, aos quais fomos submetidos, se aprendemos com nossos/as colegas, enfim. Porém, muitas situações, acontecimentos e palavras marcaram cada um/a de nós e projetaram nossa vida (pessoal, profissional e humana) para o futuro. Aos/Às que seguem sua vida exercendo o ofício de professor/a, muitas dessas marcas são continuamente lembradas e servem de exemplo em nossas ações cotidianas.

Pode parecer insignificante, mas pequenos gestos de escuta, palavras ditas nos momentos certos, modos de transmitir, ofertar, mediar ou pronunciar um conhecimento ou, simplesmente, o modo de ser daqueles/as que foram nossos/as professores/as podem inspirar maneiras de ser professor/a. É possível afirmar, talvez, que o/a professor/a que somos hoje, carrega pequenas marcas deixadas por aqueles/as que foram nossos/as mestres/as.

Nesse percurso de relações que vamos estabelecendo é possível, nos momentos de lembrança, rememorar com clareza de muitos/as professores/as e, de modo não tão nítido de tantos outros (quando nos esquecemos de alguns fatos ou situações, ou até mesmo de alguns de nossos/as professores/as). Afinal, são muitos anos de vida estudantil que cada um/a carrega em sua história e em em seu currículo. Lembrar dos momentos que passamos com nossos/as professores/as é um fenômeno que nos intriga, pois alguns dos/as professores/as que tivemos contato ao longo da vida deixaram marcas (positivas ou negativas) profundas na nossa constituição subjetiva no tempo presente. Desse modo, podemos perceber que, muitos mais do que mero encontro físico com diferentes professores/as, nós estabelecemos relações comunicativas com eles/as; a essas relações nominamos de relação pedagógica.

Podemos afirmar, levando em consideração as lembranças citadas acima, que a relação pedagógica é da ordem do interminável, do durável, quiçá do eterno, pois não é possível pensar seus impactos ou resultados precisos e previsíveis. Ela pode ser intencional, visar um objetivo ou meta, mas os resultados são da ordem do imprevisível. Por isso, buscamos investigar os modos de compreender a relação pedagógica escolar, buscando apresentá-la como uma obra artesanal. Traçamos essa investigação a partir de pesquisadores que tratam da relação pedagógica: Estrela (2002), Biesta (2013), Freire (2017) e, acrescentamos a essa discussão, autores da Filosofia: Arendt e Lévinas para ampliar e aprofundar a reflexão sobre a relação entre sujeitos. Hannah Arendt e Emmanuel Lévinas, são autores que, em grande medida, sustentam os escritos de Biesta (2013) e, nos instigam a pensar para além do contexto do qual estamos inseridos.

Sem dúvida, todos nós tivemos professores/as preocupados/as com o mundo em que vivemos; percebíamos neles/as o que podemos denominar de responsabilidade pelo mundo comum (ARENDDT, 2007). Talvez a responsabilidade que cada um/a deles/as assumia pelo mundo tenha nos convocado a ser professor/a; tenha nos chamado a assumir também essa responsabilidade diante das crianças, adolescentes e jovens que nos chegam hoje na escola. Com certeza, tivemos professores/as que nos acolheram em nossas singularidades e que talvez tenham aprendido algo conosco, assim como nós, aprendemos algo com eles/as.

As experiências de ser professor/a que hoje fazemos, em diferentes escolas, institutos e universidades, devem nos proporcionar inúmeras reflexões sobre o papel que temos ao assumirmos a docência. É nesse sentido que, sendo professor/a, podemos perceber a diversidade de relações pedagógicas. Há alunos/as que estão dispostos a embarcar no mundo do conhecimento e a estabelecer relações de ensino e aprendizado conosco (seus/as professores/as); há aqueles/as que estão indiferentes à qualquer aproximação e à qualquer estabelecimento de relação com os conhecimentos produzidos histórica e socialmente pelas sociedades; há ainda alunos/as que estabelecem relação conosco para suprir necessidades de afeto e atenção³¹. E isso, nos desafia a pesquisar e a entender melhor essa relação.

Possivelmente, muitas dessas lembranças, advindas das inúmeras relações pedagógicas que estabelecemos ao longo da vida podem ser consideradas no sentido de produção de um mundo artificial e durável (pois são escolares), que se insere numa teia de outras produções -

³¹ Pode-se afirmar que essa diversidade de 'relação pedagógica' que se desenvolve na escola, está ligada a subjetividades que envolvem cada um dos sujeitos que se faz presente na escola. Cada pessoa tem um modo de pensar, conhecer, viver e está inserida em um contexto social. Movimentá-la nesse cenário 'pessoal' e envolvê-la em uma relação com o/a professor/a é um desafio.

que é uma obra nos termos arendtianos (ARENDDT, 2020), ou também, como uma relação com o Outro, que é atingido sem se mostrar tocado (LÉVINAS, 2012), sentidos que abordaremos com profundidade neste capítulo. Ou seja, é possível pensar a relação pedagógica como a produção de uma obra artesanal. Não como uma produção mecânica produzida em série, em uma fábrica, mas uma obra produzida com um ofício artesanal, que leva em conta o modo de fazer do próprio artesão e sua relação com o ‘material’ que possui à sua mão (SENNETT, 2013).

O que pretendemos aqui é pensar a relação pedagógica como uma obra artesanal, cabendo ao/a professor/a produzir essa relação. Não se trata apenas de pensar que o/a professor/a produz um modo de ser sujeito - embora isso seja possível - trataremos de pensar a produção da própria relação pedagógica. Por isso, identificamos um conjunto de princípios filosóficos que podem estar intrinsecamente ligados a esse processo, com o objetivo de compreendê-los.

A definição de obra artesanal é uma compreensão que tentamos estabelecer produzindo uma relação teórica com os autores que temos estudado e, com nosso modo de compreender as relações possíveis entre os argumentos e os conceitos. Neste aspecto, pensamos a relação pedagógica como uma obra artesanal, a partir dos conceitos de Lévinas (2012), o qual afirma que uma obra é uma relação. A relação pedagógica estaria sustentada em princípios que a distinguem de outras relações, conforme veremos na sequência. Essa obra pode ser produzida de um modo artesanal, levando em consideração o princípio da consciência material (SENNETT, 2013).

Acreditamos que, em linhas gerais, esses conceitos dão sustentação ao nosso modo de pensar a relação pedagógica como obra. Por isso, neste capítulo, buscamos desenvolver uma linha argumentativa que define nossas compreensões sobre relação pedagógica, avance para a compreensão de obra e busque estabelecer relação com um dos princípios artesanais apresentados ao longo da tese, que é a consciência material (SENNETT, 2013).

3.1 A RELAÇÃO PEDAGÓGICA

Pensar a relação pedagógica como obra (LÉVINAS, 2012) requer que entendamos as lembranças como acontecimentos deixados em cada um de nós. Essas lembranças permanecem, ou não, nas nossas histórias porque somos seres inacabados³² e a cada etapa da vida que passamos ficam marcas que vão afirmando conhecimentos e identidades próprias. Conhecer

³² Conceito com inspiração em Paulo Freire (2000, p. 55) o qual afirma que “Onde há vida, há inacabamento. Mas só entre mulheres e homens o inacabamento se tornou consciente”.

essas marcas de nossa existência demandam reconhecer que ao longo de nosso processo formativo, fomos tomando consciência de nosso inacabamento humano e fomos, com o passar do tempo construindo um modo de estar no mundo que, embora carregue marcas daqueles que nos apresentaram inicialmente, carrega também o modo como cada sujeito, singularmente, assume esse estar no mundo.

É nesse sentido que Mário Osório Marques (1996, p. 51) afirma que:

O homem é um ser inacabado, não prisioneiro nem mero produto de um ambiente, porque se faz, constrói-se ao construir seu mundo, desde que construir a si mesmo também significa construir um mundo que seja o seu, que leve a sua marca e que possa ele assumir como obra de sua responsabilidade.

Neste aspecto, vale ressaltar que, somos seres inacabados que nos movemos, muitas vezes, pela curiosidade, pelo desejo de compreender a função de determinados objetos ou mesmo o significado de determinado fenômeno. A consciência do inacabamento pode nos mover na direção do desconhecido para encontrar nele o acabamento necessário, a constituição da identidade própria de cada sujeito, a fim de encontrar argumentos para a construção de uma obra própria.

Como seres inacabados, estamos sempre no movimento de produzir obras. Para Marques, (2003, p. 43), “A obra humana por excelência é a autogênese do homem pela intersubjetividade irreduzível por si mesma às dimensões técnicas que, como momentos outros, se devem integrar ao processo de humanização de outros homens”. Esse processo de produção da obra pela intersubjetividade que acontece nas relações com outros seres humanos e, “[...] assegura a coerência de um modo comum uma mesma rede simbólica na qual, como reserva a que sempre recorrer, tal como um poço sem fundo [...]” (MARQUES, 2003, p. 43).

As noções de mundo comum, modo comum e conhecimentos comuns irão desdobrar-se em uma das linhas argumentativas desta tese, pois como veremos, uma relação pedagógica acontece entre pessoas que se encontram, dialogam³³, e podem partilhar de um anseio comum: entender como o mundo funciona e, quais os sentidos e os significados que dele podem emanar. Assim, mesmo que a obra, chamada de relação pedagógica, seja da ordem de dois sujeitos, ela sempre se amplia e se abre às coletividades e às comunidades que estão intrinsecamente coladas nas identidades dos sujeitos.

³³ Para Paulo Freire “Ninguém educa ninguém, ninguém educa a si mesmo, os homens se educam entre si, mediatizados pelo mundo” (FREIRE, 2005, p.78)

Dentre os vários elementos que adquirem a capacidade de tornar o mundo comum, a linguagem e, mais especificamente as palavras, adquirem uma roupagem especial. As palavras nominam o mundo e tornam-no comum, se o entendermos como fruto de uma construção humana que aconteceu no passado, acontece no presente e que acontecerá no futuro (ARENDR, 2008). Para interpretar, conhecer ou relacionar as palavras que nominam o mundo comum, são necessários diferentes conhecimentos que possibilitam atribuir-lhes sentidos e significados. Pelo simples fato de sermos humanos, esses conhecimentos nos são doados por àqueles que nos ensinam. Esses conhecimentos podem retirar a incontável diversidade de palavras que nomeiam o mundo comum da esfera do desconhecido e torná-las ferramentas, que possibilitam estudar as matérias e conteúdos do mundo.

O conjunto de palavras transformado em ferramenta na relação pedagógica, pode ser entendido como uma presença exterior à subjetividade daquele que as recebe. Presença essa, que possui a potência de fazer um sujeito, totalizado em seu contexto feito mundo, saltar o círculo fechado de sua existência e perceber a presença do infinito³⁴ (LÉVINAS, 2011, p. 165), a presença dos muitos sentidos e significados possíveis. Essas palavras trazidas da exterioridade, na relação pedagógica, se tornam presença através dos diálogos, nos quais “Falar é tornar o mundo comum, criar lugares comuns” (LÉVINAS, 2011, p. 66); lugares, onde é possível haver ensino e aprendizagem.

Neste âmbito, é preciso atentar para que essas palavras se transformem na herança³⁵ das futuras gerações. Nesse sentido, é necessário que um sujeito conheça o mundo e seja capaz de instruir os outros acerca deste (ARENDR, 2007), bem como um sujeito que deseje acolher os ensinamentos do/a mestre/a e colocar em questão o exercício de sua própria liberdade - o/a aluno/a (LÉVINAS, 2011). Ou seja, é necessário que haja uma relação entre ensinante e aprendente, uma relação que toma a matéria e os conteúdos do mundo para estudo e prática como princípio e fim, uma relação que aborde o outro de frente: enfim, uma relação pedagógica.

Rubem Alves, nosso saudoso educador brasileiro, pergunta “[...] com que instrumentos trabalha o educador?” (ALVES, 1980, p. 25) e, ele próprio responde “Com a palavra. O educador fala [...], todos os seus gestos são acompanhados de palavras. São as palavras que orientam as mãos e os olhos” (Ibid.). Sendo a palavra, o instrumento de trabalho do/a professor/a, é ela que nomeia, que descreve e que cerceia o mundo. Mas, também, é a palavra

³⁴ “A ideia de infinito é o modo de ser - a *infinição* do infinito. O infinito não existe antes para revelar-se depois. A sua produz-se como revelação, como uma colocação em mim da sua ideia” (LÉVINAS, 2011, p. 13).

³⁵ A noção e herança em Hannah Arendt, está ligada a produção de um testamento “dizendo ao herdeiro o que será seu de direito, lega posses do passado para um futuro” (ARENDR, 2007, p. 31).

que instaura um mundo comum entre os humanos que já estavam neste e aqueles/as que vão chegando e são a nova geração.

Poderíamos dizer que as palavras utilizadas na relação pedagógica (advindas em grande medida das matérias de estudo dos/as professores/as) possuem uma dupla significação que se complementa. Até porque, ela possibilita instaurar uma diversidade de significados acerca dos objetos e fenômenos do mundo e possibilita o reconhecimento da identidade humana que todos partilham. Esses movimentos de doação de sentidos, podem ser compreendidos como “[...] atos de imprimir significados e de sermos reconhecidos como sujeitos singularizados ao mesmo passo que imersos em nossa humanidade genérica, onde importa nos entendermos pela comunicação doadora de sentido ao que temos de comum” (MARQUES, 2003, p. 26). Desse modo, partilhar as palavras, pode significar movimentos cognitivos internos de reconhecimento do valor e da potência de si mesmo e, externos considerando o valor e a potência da necessidade de reconhecimento daquilo que nos é comum.

As palavras adquirem assim, uma potência inimaginável na obra artesanal da relação pedagógica, como veremos a seguir. Antes, vale destacar que as palavras não são meros instrumentos de comunicação, elas carregam em si um conjunto simbólico e valorativo que pode se relacionar com contextos amplos e específicos que, muitas vezes, nem imaginamos. Além disso, geralmente uma palavra se relaciona com outra palavra e, com outra e, acaba por produzir uma teia de palavras que auxiliam, ou melhor explicitam, as compreensões sobre o mundo.

Pensar e afirmar a constituição da relação pedagógica escolar como uma obra artesanal, requer que rompamos com as ideias do senso comum de que uma obra se produz apenas com materiais concretos e se torna visível conforme seu produtor vai produzindo-a. De um ponto de vista amplo, a obra pode ser considerada uma produção intelectual ou artística, ou também, a produção braçal de um prédio, de uma estrada, etc.; o que precisamos destacar é que uma obra sempre é fruto do exercício de um ofício. Embora do ponto de vista filosófico o conceito de obra não fuja dessas significações, Lévinas (2012) apresentou a obra como uma relação. E, é nesses termos, que abordaremos a produção da relação pedagógica como a produção de uma obra artesanal, buscando o apontamento central de Lévinas.

Enfim, tratamos até aqui de modo amplo sobre a relação pedagógica e sobre a importância da palavra nessa relação. Neste ímpeto, pretendemos apontar um conjunto de conceitos e de argumentos que explicitam o nosso modo de pensar a relação pedagógica, sua especificidade no contexto em que vivemos e sua potência.

Vivemos em uma sociedade que constituiu, ao longo da história, diversas instituições, valores e práticas coletivas que demandam uma transmissão às gerações recém-chegadas³⁶. E, essa sociedade, é marcada por diferenças e igualdades entre as pessoas, o que exige uma perspectiva ética no estabelecimento das inúmeras relações que acontecem no interior destas. Portanto, a escola torna-se uma instituição de preparação dos recém-chegados para viver no mundo³⁷; mais do que isso, a escola torna-se o local do estabelecimento da relação pedagógica, cujo objetivo é o de preservar o mundo comum e permitir que os novos imprimam nele a sua marca.

Hannah Arendt (2008, p. 31), afirma que “[...] todas as atividades humanas são condicionadas pelo fato de que os homens vivem juntos”, essa é a condição que jamais abandonamos ou transcendemos completamente. O fato de vivermos juntos estabelece um mundo comum, o qual “[...] adentramos ao nascer e que deixamos para trás quando morremos. Transcende a duração de nossa vida [...]: preexistia à nossa chegada e sobreviverá à nossa breve permanência” (ARENDR, 2008, p. 65). Constitui-se, pois, uma grande comunidade que estabelece relação entre os que já passaram, os que estão e os que virão ao mundo.

Em outras palavras, não somos um conjunto de seres que vivem isolados entre si, que não se comunicam ou que dependem única e exclusivamente de si para movimentar-se, subsistir ou sustentar-se nesse mundo. Formamos uma comunidade com inúmeras e complexas redes que se entrecruzam e possibilitam a criação e manutenção de contextos de interdependências. Com essa argumentação pretendemos afirmar que embora sejamos seres únicos, habitamos um mundo comum, no qual nos relacionamos de inúmeras formas com esses outros seres, que podem ser ou estar distantes ou próximos no tempo/espaço.

Nesse mundo produzido pelo ser humano, onde todos habitam, cada um/a tem o seu lugar, pois “[...] embora o mundo comum seja o terreno comum a todos, os que estão presentes ocupam nele diferentes lugares, e o lugar de um não pode coincidir com o do outro” (ARENDR, 2008, p. 67). Isso garante a subjetividade e o posicionamento de cada um/a no mundo comum. Ou seja, cada ser pode ter um modo de atribuir sentido e significado àquilo que acontece à sua volta e à relação humana que estabelece.

³⁶ Termo utilizado por Hannah Arendt (2007) para designar crianças, adolescentes e jovens que passam pelo processo educacional. Para ela os adultos habitam o mundo da política e os recém-chegados habitam o mundo social, onde devem ser instruídos acerca do funcionamento do mundo comum.

³⁷ O mundo para Arendt (2008) é uma produção humana que separa a existência humana da sua subsistência, de acordo com a pensadora: “O mundo - artifício humano - separa a existência do homem de todo ambiente meramente animal” (p. 10)

Para garantir a preservação desse mundo comum, Arendt (2007) defende que o processo educacional deve se estabelecer através da responsabilidade a ser assumida pelos mais velhos diante dos mais jovens, o que garantiria a permanência e a durabilidade das instituições, dos negócios e dos sentidos comuns da humanidade³⁸. Segundo a pensadora, “[...] o conservadorismo, no sentido de conservação, faz parte da essência da atividade educacional, cuja tarefa é sempre abrigar e proteger alguma coisa” (ARENDR, 2007, p. 242), que pode ser a criança contra o mundo, o mundo contra a criança, o novo contra o velho, o velho contra o novo. No entanto, é necessário entender que “[...] isso permanece válido apenas no âmbito da educação, ou melhor, nas relações entre adultos e crianças” (ARENDR, 2007, p. 242), pois no mundo da política as relações são entre adultos, portanto entre iguais.

A proteção do mundo comum se desdobra em uma responsabilidade docente pelo mesmo, essa responsabilidade é o que legitima a autoridade do professor para conduzir processos de ensino e aprendizado às gerações de recém-chegados (ARENDR, 2007, p. 239). O que inquieta, diante dessas considerações, é justamente o modo como os/as professores/as podem assumir essa responsabilidade pelo mundo através da constituição da relação pedagógica com seus/as alunos/as. Isso significa pensar que há uma responsabilidade docente pelo mundo comum, que legitima sua autoridade na escola e que pode se desdobrar no modo como o/a professor/a conduz os/as alunos/as aos conhecimentos já existentes.

Por isso é que devemos olhar com certa precaução aos apontamentos educativos que defendem que a todo o custo à inovação deve ser proporcionada aos/às alunos/as no processo educativo (fato que fica evidente quando abordamos os elementos do cenário educativo no primeiro capítulo). Reconhecer a noção de mundo comum na escola e nos processos educativos denota não só uma atenção ao presente ou ao futuro, mas também, ao passado - onde se estabeleceram muitas bases de nossa convivência e de nossos conhecimentos. Não vislumbrar o passado na relação pedagógica poderá não estabelecer a noção e a responsabilidade pelo mundo comum.

Esse aspecto de ‘proteção’ do mundo comum e de responsabilidade docente pelo mesmo, demanda uma perspectiva ética do ofício de professor/a. Na escola, se estabelece uma comunidade que partilha de instituições, de objetos e de sentidos que são comuns à todos e que

³⁸ Arendt (2007) produz essa reflexão levando em consideração o que ela denomina de crise da educação. Segundo a pensadora, a educação de seu tempo estava inserida em uma crise advinda de três pressupostos: o reconhecimento da existência de um mundo autônomo de crianças e adolescentes que se autogovernariam; a consideração da pedagogia como uma ciência geral do ensino; o pragmatismo que levava em consideração com maior relevância o saber fazer (qualquer coisa). Diante dessas considerações é que Arendt busca pensar uma nova significação para a educação, conservadora em seu termo.

se estabeleceram antes da chegada dos novos. Além disso, todos os recém-chegados ao mundo partilham também possibilidades de novidade, de natalidade (ARENDR, 2008), de vir a ser no mundo. Essa possibilidade de natalidade só se estabelece se pensarmos uma ética que possibilite ao outro revelar sua identidade, a qual, permita que os recém-chegados apresentem-se através do discurso e da ação na comunidade escolar.

Essa comunidade de pessoas, estabelece uma relação embasada nos discursos, por sua vez, nas palavras. É na escola que professores/as e alunos/as se encontram e esse encontro pode ser marcado por alguns elementos: um pensamento que liga exterioridade e interioridade; um discurso/linguagem que pode despertar o que é comum aos sujeitos; uma ética de reconhecimento do outro: ética da alteridade (LÉVINAS, 2010). É possível dizer que essa relação estabelece uma sociedade íntima, pois “[...] tal sociedade é a dois, de mim a ti. Estamos entre nós” (LÉVINAS, 2010, p. 39)³⁹, na qual, não se permite dominação e totalizações.

Essa relação, que acontece no encontro com o Outro, é possível de se fortalecer a partir do discurso, que tem como ferramenta as palavras, portanto, é através dos discursos que os sujeitos exteriorizam quem são, além de exteriorizarem seus pensamentos e conhecimentos. Pode-se dizer que o discurso é a materialização da relação, pois cada um dos sujeitos que se encontra, terá a sua possibilidade de discursar ao outro, podendo transmitir-lhe um ensinamento.

Por isso, deve-se levar em consideração, que cada sujeito da relação tem algo a ensinar para o outro, através das palavras que utiliza. Desse modo, as relações devem ser abertas para aquilo que vem do exterior, que “[...] substitui já à maiêutica por uma ação transitiva do mestre, dado que a razão, sem abdicar, se acha na situação de receber” (LÉVINAS, 2011, p. 39). Esse conhecimento do novo traz consigo a ideia do infinito, a qual extrapola a totalidade e qualquer forma de dominação. Uma chave para a compreensão desse processo é a afirmação lévinasiana de que “[...] só o absolutamente estranho pode nos instruir” (LÉVINAS, 2011, p. 63), até porque, somente aquele que está fora das categorias totalizadas pessoalmente, de modelos previamente estabelecidos (por um eu subjetivo) é que pode ensinar algo à alguém.

Desse modo, temos aqui uma noção de aprendizagem. Para Lévinas (2011), somente aquilo que foge às categorias de um eu totalizado em si mesmo, é capaz de instruir o ser. Ou seja, apenas o desconhecido é capaz de trazer conhecimento a um sujeito. Ora, a grande comunidade humana em sua diversidade de conhecimentos é desconhecida do sujeito isolado, por isso cabe ao professor (como adulto que possui uma responsabilidade pelo mundo comum)

³⁹ Essa é uma expressão apontada por Lévinas no texto *O eu e a totalidade* (2010), que pode ser considerado como um ensaio de sua grande obra *Totalidade e Infinito*.

instruir as crianças, adolescentes e jovens e, não abandoná-las à sua própria sorte ou individualidade.

É preciso afirmar que tanto a responsabilidade docente pelo mundo comum, quanto a capacidade de o desconhecido proporcionar conhecimentos a um sujeito, podem se concretizar com maior ênfase quando o/a professor/a tem algo a ensinar aos/às alunos/as. É nesse ato de ensinar que se estabelece um encontro, no qual, se ampliam os saberes. No entanto, quando as políticas públicas educacionais tratam apenas de centralizar o processo educacional na aprendizagem do/a aluno/a, esse fato pode fragilizar a relação pedagógica, nos termos que viemos abordando aqui. Por isso, a necessidade de refletirmos sobre esse fato.

Tanto a responsabilidade docente pelo mundo comum, quanto a ética da alteridade, de acordo com nossa interpretação, podem tornar-se pressupostos educativos e relacionar-se com os modos de constituir relação pedagógica na escola. Estas ideias de constituição da relação pedagógica são sustentadas e explicadas por um vasto conjunto de ideias e conceitos e, por isso, torna-se necessário descrevê-las minimamente.

A escolha do termo ‘pedagógico’ leva em consideração que o respectivo adjetivo se distingue de outros e se associa ao termo Pedagogia, a qual pode ser considerada como ciência que se consolida através da “[...] articulação dos pressupostos da educação em suas dimensões constituintes com suas condições de operacionalização” (MARQUES, 1996, p. 114). Assim, teoria e prática constituem a pedagogia, que por extensão consolida nossa consideração de pedagógico à relação que acontece na escola. Essa compreensão pode ser ampliada com a explicação de Maria Teresa Estrela:

[...] quer pelo caráter organizado de uma prática diretamente ligada à transmissão intencional do saber num quadro institucional expressamente criado para essa transmissão, quer pelo caráter reflexivo e teórico do conhecimento ligado a esta forma de educação que o campo pedagógico se distingue do campo educativo (2002, p. 35)

Ou seja, o pedagógico demanda uma noção de algo sistematizado, planejado, executado seguindo parâmetros institucionais, diferente de uma relação educativa, que pode acontecer de modo espontâneo⁴⁰. O campo conceitual acerca da relação pedagógica é amplo e dinâmico, assim como são as relações sociais que estabelecemos na escola. Mário Osório Marques (2003),

⁴⁰ De acordo com Mário Osório Marques (1996, p. 133) “A substituição das interações espontâneas por interações pedagógicas faz com que as práticas concretas da educação escolar sejam, de fato e sempre, organizadas e conduzidas, inseparáveis, portanto de um projeto pedagógico”.

embora não trate especificamente da relação pedagógica, apresenta uma ideia que nos faz pensar sobre ela. Em suas palavras:

Dá-se a aprendizagem escolar no quadro de uma intersubjetividade específica, que supõe sujeitos diferenciados à busca de se entenderem sobre si mesmos e sobre seus mundos e que, desde situações desiguais, progridem na direção da igualdade da relação política, onde se constituem em cidadãos capazes de se conduzirem com autonomia exigida por suas responsabilidades (MARQUES, 2003, p. 151).

Portanto, é preciso reconhecer que o fenômeno da aprendizagem acontece através de uma relação entre ‘sujeitos diferenciados’, em que ambos buscam compreender o mundo e a si mesmo mutuamente. Desse modo, na relação pedagógica, o/a professor/a guia o/a aluno/a no caminho do desconhecido, expondo-o/a à um conjunto de aprendizados. Assim, Marques (2003) vai afirmar que esse encontro com o Outro (o/a professor/a, o/a aluno/a ou o conhecimento) possibilita que os sujeitos busquem uma mesma progressão que leva a uma convivência social (política) para além daquela estabelecida na escola.

Nesse sentido, fazemos referência à Biesta (2013) que, busca retomar a linguagem da educação, a qual, segundo ele, está marginalizada pelos discursos que centralizam a aprendizagem no/na aluno/a; Biesta propõe o conceito de relação educacional⁴¹. Para fundamentar tal conceito, o autor destaca três elementos: confiança (sem fundamento), violência (transcendental) e responsabilidade (sem conhecimento) (BIESTA, 2013, p. 44). Acredito que esses elementos possuem proximidade com o modo de argumentar a relação pedagógica como viemos tratando até aqui.

O elemento confiança embasa-se na noção de risco que provém de uma relação de ensino e aprendizado. Segundo Biesta (2013, p. 45), “[...] o aprendente está disposto a correr um risco”; risco de aprender, até mesmo o que não teria imaginado aprender; risco de modificar-se e tornar-se Outro, através da interferência na subjetividade, pois “[...] toda a aprendizagem pode conduzir à mudanças inesperadas” (BIESTA, 2013, p. 46). Desse modo, a confiança, que nesse caso é pedagógica, entra na trama do risco: “[...] a confiança gira em torno daquelas situações em que não se sabe e não se pode saber o que vai acontecer” (BIESTA, 2013, p. 45). Não uma confiança cega, mas embasada em um processo estruturalmente incalculável, a confiança num risco que se corre ao embarcar em um movimento estruturado pelo/a professor/a que vai se conduzir para um lugar até então desconhecido: o conhecimento.

⁴¹ Tomamos relação educacional de Biesta, como sinônimo do modo de relação que estamos nos propondo a problematizar. Como uma relação em que o professor tem algo a ensinar e o aluno algo a aprender, processo no qual o que é apreendido torna-se algo educativo, algo que passa integrar a identidade do sujeito que o recebeu.

O segundo elemento apresentado por Biesta (2013) refere-se à violência (transcendental). De início, vale destacar a compreensão de que pensar que o processo educativo fere a soberania do/a estudante não é sugerir que a educação deva ser violenta, pelo contrário, é para lembrar que, “[...] como educadores, estamos sempre interferindo nas vidas de nossos estudantes, e que essa interferência pode ter um impacto profundo, transformador e até perturbador sobre nossos estudantes” (BIESTA, 2013, p. 50). Portanto, esse conceito refere-se à afirmação de que o aprendizado está ligado à noção de aquisição de algo externo e, assim, fere a mesmidade de si e a violência se dá justamente no ato de desafiar o/a aluno/a a embarcar com o/a professor/a nesse processo de aprender.

O terceiro elemento constituidor da relação educacional, para Biesta (2013), é a responsabilidade (sem conhecimento). Uma das primeiras responsabilidades do/a professor/a “[...] é pela subjetividade do estudante, pelo que permite ao estudante ser um ser singular e único” (BIESTA, 2013, p. 50). É uma responsabilidade ilimitada, que é atravessada pela tarefa de desenvolver os conteúdos e, ao mesmo tempo, deixá-los abertos para que o/a aluno/a encontre seu local de inserção. Afinal, “Ser um professor ou ser um educador, implica portanto, a responsabilidade por alguma coisa (ou melhor, por alguém) que não conhecemos e não podemos conhecer” (BIESTA, 2013, p. 51).

Poderíamos afirmar que esses três elementos apontados por Biesta (2013), no cenário das políticas públicas educacionais, apresentados no primeiro capítulo, podem desaparecer se o processo educativo guiar-se apenas por aquilo que está descrito nos documentos. Isso porque, a centralidade na aprendizagem do/a aluno/a pode quase extinguir o risco de descobrir o inesperado, pois o/a aluno/a pode guiar-se apenas por suas necessidades; não existe violência (transcendental) visto que o aprendizado se dará através de um processo unívoco do/a aluno/a; e, a responsabilidade do/a professor/a quase se extingue, visto que ele/ela pode ter apenas guiado o/a aluno/a e não ter ensinado a ele/ela os conteúdos do mundo.

Outra referência que nos ajuda a pensar na relação pedagógica é Maria Teresa Estrela⁴² (2002), a pesquisadora busca apresentar o modo como a relação pedagógica é constituída tradicionalmente e apontar como se atribui sentido e significado a ela. Estrela (2002) afirma que a relação pedagógica nada mais é do que diferentes formas de estabelecer uma relação de

⁴² Autora portuguesa que desde 1986 tem se debruçado a pensar e escrever sobre as relações pedagógicas. Tomarei como referência para a pesquisa sua obra, que foi editada pela quarta vez no ano de 2002, *Relação pedagógica, disciplina e indisciplina na aula*. Pelo que percebi, durante o levantamento de teses e dissertações, há um conjunto de trabalhos que se utilizam de seus escritos para referendar e até mesmo categorizar as análises do cotidiano da escola, justamente pelo fato de nesta obra haver uma abordagem de modo didático e reflexivo sobre os elementos que compõe essa relação.

poder na escola e, que essa forma de submissão ao poder do/a professor/a, precisa ser compreendida e executada de outra forma, a fim de que haja mais 'liberdade' para o/a aluno/a.

Segundo Estrela (2002, p.36), “[...] a relação pedagógica é o contato interpessoal que se gera entre os intervenientes de uma situação pedagógica e o resultado desses contatos”. Essas situações são desenvolvidas na escola, local onde essa relação se estabelece de modo intencional. Desse modo, a autora afirma que a escola não é um espaço de uma ordem qualquer, que propicia uma relação humana de aprendizado; mas, pelo contrário, ela possui o “[...] caráter organizado de uma prática diretamente ligada à transmissão intencional do saber num quadro institucional expressamente criado para essa transmissão [...] caráter reflexivo e teórico do conhecimento ligado a esta forma de educação” (ESTRELA, 2002, p. 35). A autora estabelece ‘condicionantes gerais da relação pedagógica’, o que, de algum modo, pode parecer problemático dependendo do ponto de vista teórico reflexivo que se pretende assumir que, em linhas gerais seriam três condicionantes: o saber, o espaço e o tempo e, as atividades.

Na explicitação do primeiro elemento condicionante: o saber, a autora defende que a relação pedagógica começa se estabelecer através de ligações diferentes que os sujeitos possuem com os conhecimentos, “[...] pois não há relação pedagógica que não seja mediatizada pelo saber e regulada pelo poder que esse saber origina” (ESTRELA, 2002, p. 37). No tempo passado “[...] se o professor era essencialmente o transmissor do saber e o guardião dos valores tradicionais, o aluno devia ser o receptor humilde e obediente, dado o seu estatuto de inferioridade” (ESTRELA, 2002, p. 38), o que poderia, de certa forma, constituir-se numa violência aos saberes dos alunos. Por isso, a autora defende uma mudança sobre as concepções de escola e da função do/a professor/a, afirmando este/a precisa se transformar numa espécie de “[...] assistente de aprendizagem e moderador do trabalho em grupo [...] um novo perfil de professor, dinâmico e inventor, que em nada se compadece com o perfil de professor rotineiro” (ESTRELA, 2002, p. 39). Também, a autora, defende que o condicionante saber, na relação pedagógica, deva ser partilhado através do diálogo, visto que, as diferentes culturas presentes na escola apresentarão seu modo de compreender o funcionamento do mundo. Segundo Estrela (2002, p. 40), “[...] o professor tem de contribuir para que a escola se constitua num centro de diálogo entre as diversas culturas nela representadas”.

Estrela (2002) ao considerar os elementos espaço e tempo, considera a escola como um local fisicamente estruturado para a oferta de conhecimentos aos/às alunos/as e essa atividade acontece em um tempo específico, que é o tempo de aula em sala. O tempo escolar provoca um desequilíbrio entre o ritmo do/a aluno/a e o ritmo da aula, por isso as escolas poderiam aderir a uma espécie de tempo móvel, para que os/as alunos/as possam se adaptar ao que é

desenvolvido na escola. Temos, então, um elemento importante a ser pensado quando tratamos da relação pedagógica: em qual tempo pode se desenvolver a relação pedagógica? Ela tem um marco temporal de início e fim? Esse é um tensionamento que precisamos fazer sempre que tratamos desse tema.

Embora como veremos adiante, ao situar a relação pedagógica como obra, observamos que ela pode ter uma durabilidade de tempo imensurável, ainda assim precisamos afirmar que ela tem um tempo e um espaço definido para acontecer - o tempo de uma aula, na sala de aula. Se considerar, todo um conjunto tecnológico que tem se desenvolvido e ofertado inúmeros aplicativos que facilitam a aprendizagem (os quais, podem ser utilizados como ferramenta pelos/as professores/as), é preciso defender a escola como um espaço por excelência pensado, estruturado e planejado para acontecer a relação pedagógica.

O terceiro e último condicionante da relação pedagógica apresentado por Estrela (2002) diz respeito às atividades. As atividades pressupõem “[...] a existência de uma organização que cria tarefas, distribui papéis aos alunos e ao professor, estipula regras e instruções, abre ou fecha canais e redes de comunicação, institui formas de controle” (ESTRELA 2002, p. 47). Essas atividades, de certo modo, materializariam as relações e, se transformariam em algo prático, a ser realizado por àqueles/àquelas que estabelecem a relação.

Além desses pensadores estrangeiros, nosso saudoso educador brasileiro Paulo Freire em seu livro *Professora, sim; tia, não* (2017) escreve uma carta endereçada a quem ousa ensinar, sob o título: ‘Das relações entre as educadoras e os educandos’. Freire (2017), neste texto, escreve para um público feminino, levando em consideração que havia uma maioria maciça de mulheres que eram professoras. Ele destaca um elemento fundamental para o estabelecimento de relações pedagógicas concretas: o testemunho, uma relação coerente e indistinguível entre o que se diz, acredita e faz. O autor defende que o testemunho é a “[...] melhor maneira de chamar atenção do educando para a validade do que se propõe, para o acerto do que se valora, para a firmeza na luta na busca da superação das dificuldades” (FREIRE, 2017, p. 135).

A prática do velho ditado popular ‘faça o que eu digo, mas não faça o que eu faço’, só deteriora a relação pedagógica, pois “[...] as crianças têm uma sensibilidade enorme para perceber que a professora faz exatamente o contrário do que diz” (FREIRE, 2017, p. 136) e, podem, inclusive, pensar assim: “[...] se esta coisa que está sendo proclamada, mas ao mesmo tempo, tão fortemente negada na prática, fosse realmente boa, ela não seria apenas dita, mas vivida” (FREIRE, 2017, P. 136). Por isso, é que precisamos chamar atenção para a

inseparabilidade⁴³ entre a vida e o exercício do ofício do/a professor/a. Quando se exerce a docência como um ofício, como algo encarnado de um saber e fazer próprios, dar testemunho disso na relação pedagógica é algo que fortalece os laços de aprendizado que se estabelecem na escola.

Esse testemunho deve levar em consideração que “[...] a linguagem que usamos para falar disto, ou daquilo e a forma como testemunhamos se acham, porém condicionadas pelas condições sociais, culturais e históricas, do contexto onde falamos e testemunhamos” (FREIRE, 2017, p. 140). Ou seja, para dar testemunho é preciso conhecer as condições daqueles a quem proferimos nosso discurso. Conhecer a situação dos/as alunos/as e a realidade escolar faz parte do processo de conhecer os condicionantes da relação que se estabelece. O testemunho da ação docente é algo complexo e que envolve diferentes conteúdos e formas. Nesse sentido, afirma Freire:

Do testemunho de seriedade, de disciplina no fazer as coisas, de disciplina no estudo. Testemunho no cuidado com o corpo, com a saúde. Testemunho na honradez com que realiza sua tarefa. Na esperança com que luta por seus direitos, na persistência com que briga contra o arbítrio (FREIRE, 2017, p. 141).

Podemos citar alguns exemplos muito básicos desse testemunho: o/a professor/a que lê, pode falar com propriedade sobre os benefícios da leitura para seus/as alunos/as; o/a professor/a que cuida da higiene pessoal e mantém seus objetos organizados, pode testemunhar com clareza seus significados; o/a professor/a que constantemente estuda, transmite aos/as alunos/as com propriedade a importância de estudar, entre outros exemplos de boas atitudes práticas. O que desejamos afirmar, com Freire (2017, p. 143), é que “[...] inaugurado o processo testemunhal pelo educador a pouco e pouco os educandos vão assumindo também”.

Deve-se chamar atenção para o fato de que dar testemunho é muito mais do que propor profissionalmente um caminho pedagógico centrado no progresso através da aplicação da ciência e da tecnologia. Pode ser quase uma fuga dos pressupostos das sociedades da aprendizagem (os quais foram problematizados no primeiro capítulo da tese), com vistas a uma preocupação humana com todo o processo que ocorre.

Assim, compreendemos a constituição da relação pedagógica como um encontro que acontece entre duas pessoas - o/a professor/a e o/a aluno/a. No entanto, essa relação não é ocasional, ela possui um conjunto de elementos que condicionam o seu acontecimento.

⁴³ É preciso destacar que há certo limite para essa inseparabilidade, não nos referimos a fatos da vida cotidiana que se relacionam ao pleno gozo da individualidade/vida pessoal.

Destacamos, que o primeiro deles é o saber; existem inúmeras possibilidades de estabelecer relações cotidianamente com pessoas, no entanto, a relação pedagógica é embasada pelo conhecimento, pelo esclarecimento, pela descoberta do desconhecido, este é o elemento fundamental que delimita a relação que pretendemos refletir ao longo do trabalho.

Além disso, esse saber/conhecimento que se dá na relação pedagógica é um conhecimento científico/escolar. Embora existam muitos saberes populares, na escola se apresenta às crianças, aos adolescentes e aos jovens um conhecimento que foi produzido e avaliado por uma comunidade de pessoas, ou seja, busca apontar sentidos e significados amplos, que superam contextos e crenças meramente familiares ou isolados comunitariamente⁴⁴. É, portanto, uma relação pedagógica que acontece na escola, pois carrega consigo a especificidade dessa instituição. Para além de ser institucional, carrega traços de relações humanas, conforme apontadas por Biesta (2013).

Tendo em vista a preservação desse mundo comum, a relação pedagógica não pode ser perene ou buscar apenas responder à anseios imediatistas, por isso buscaremos, a seguir, refletí-las como uma obra que perpassa tempos e contextos distintos.

3.2 SOBRE A POSSIBILIDADE DE COMPREENDER A RELAÇÃO PEDAGÓGICA COMO UMA OBRA

Compreender a relação pedagógica como uma obra artesanal requer o rompimento da noção que o sujeito que a produz, que neste caso pode ser um artesão⁴⁵, o qual domina com precisão o produto final advindo do seu exercício. Emmanuel Lévinas (1906 - 1995), o filósofo que elegeu a ética como filosofia primeira, aponta que o humano é um ser que caminha em direção ao Infinito e, desse modo, poderíamos afirmar que, embora o artesão conheça, domine e tenha experiência sobre suas técnicas, o material humano (no caso das relações humanas e pedagógicas) sempre terá inúmeras possibilidades de transcender ou superar o domínio do

⁴⁴ Essa argumentação, não tem como objetivo excluir o papel da escola de refletir sobre os saberes locais e culturais dos povos e comunidades do entorno da escola. Pretendemos com ela afirmar que existe um mundo de conhecimentos o qual é um bem da humanidade e que devem ser ofertados, transmitidos, mediados aos alunos. Acredito que os dois tipos de saberes podem caminhar par e passo na escola porém um não pode excluir o outro.

⁴⁵ Quando tratamos do artesão, tratamos de um sujeito com “habilidades artesanais” as quais impulsionam o sujeito na consecução de um trabalho bem feito (com qualidade); na atenção aos padrões objetivos da coisa em si mesmo. Mais do que isso, o artesão é sujeito que produz com as mãos ao mesmo tempo que pensa com a cabeça para que haja um diálogo entre a prática concreta e as ideias (SENNET, 2008). Abordaremos mais detidamente essas habilidades em um capítulo posterior.

artesão e, produzir uma obra completamente diferente, daquilo que o artesão havia totalizado anteriormente.

Nesse sentido, a função da obra⁴⁶ para Lévinas (2012), é reunir em um conjunto, os diferentes dados provenientes de objetos ou fenômenos e impregná-los de um significado. Para Lévinas (2012, p. 29) as obras “[...] reúnem em totalidades a dispersão dos seres amontoados”. Neste ímpeto, elas permitem estabelecer conhecimentos que vão para além de mero objeto (pessoa ou acontecimento) isolado e caminham na direção dos sentidos e significados próprios da humanidade, comuns em um sentido amplo.

Todo o ser humano é dotado de pensamento e de interioridade. Nessa linha de pensamento, podemos guardar conhecimentos, sentimentos, sensações, etc., enfim, uma variedade de fenômenos da vida. Uma obra, em sentido lévinasiano, busca cumprir a função de juntar essa diversidade que compõe a interioridade e transpô-la para o exterior através da presença e do discurso, conforme veremos abaixo. Nessa transposição, muitas vezes, é quase impossível conhecer com precisão e firmeza o destinatário que a receberá.

É nesse sentido que podemos afirmar que “As obras têm um destino independente do seu eu, integram-se em um conjunto de obras [...]” (LÉVINAS, 2011, p. 170), portanto, a obra é a exteriorização de um eu (que pensa, sente, conhece, deseja, etc.) em atos que podem ser decifrados através da fala daquele/a que a constitui. Por isso, é necessário destacar também que, nenhuma obra acontece ou é constituída no isolamento, elas têm um destinatário (que pode ser não conhecível no momento de sua constituição) e também insere-se em uma teia de outras obras, produzidas por outros seres.

Expressar uma obra significa um modo de ser em que tudo é sinal externo da interioridade. Na exterioridade se inicia a produção de uma ordem, “[...] uma ordem em que todos os simbolismos se decifram pelos seres que se apresentam absolutamente” (LÉVINAS, 2011, p. 172). Esses sinais externos se materializam por gestos e presenças e, também, principalmente através do discurso, das palavras que tornam compreensíveis a ação realizada.

Perceber a obra, significa estar sensível à manifestação dos objetos, fenômenos e acontecimentos ou palavras que se apresentam no mundo que circundam o ser. Neste âmbito, perguntar-se a respeito do seu significado, corresponde a buscar o seu conteúdo, o qual não poderá “[...] desligar-se do contexto, do sistema em que se integram as próprias obras e

⁴⁶ É preciso fazermos um destaque aqui. Até o momento, apresentamos as ideias lévinasianas que apontam para a compreensão de que a obra é uma relação, reconhecemos a pertinência da argumentação desse pensador, pois afinal de contas, ele apresenta uma preocupação ética na constituição da obra que é uma relação entre sujeitos. No entanto, Lévinas (2012) não está tratando do conceito de obra, atrelado à noção de relação pedagógica; essa interpretação e esclarecimento da compreensão é fruto de nosso exercício de reflexão e escrita.

responder à pergunta através do seu lugar no sistema. Perguntar *o que* é perguntar *enquanto quem*: e não tomar a manifestação por ela mesma” (LÉVINAS, 2011, p. 171, grifos do autor).

Assim, compreende-se que toda a obra demanda um personagem que o constitui (*quem*) e um conteúdo (*o que*). Portanto, as respostas para entender o significado da obra é dado, primeiramente, através da percepção do *quem* a produziu, o qual é manifestado pela presença do rosto daquele/a que a produziu. Embora esse rosto se apresente, não se refere a nenhum conteúdo previamente pensado e, não se assemelha a nada especificamente “[...] se distingue de qualquer outro ente” (LÉVINAS, 2011, p. 172).

Pensando na obra que o/a professor/a produz em sala de aula (a relação pedagógica), podemos problematizar que além da necessidade de compreender o conteúdo expresso por ele/a (*o que*) (que pode ser os conhecimentos advindos do componente curricular que ele/a estuda e transmite aos/às alunos/as) é preciso, compreender também, a singularidade do seu gesto (*quem*). Buscar compreender cada um desses elementos isolados, pode levar a uma fragilização na produção da própria obra ou a uma incompreensão do seu estabelecimento enquanto tal.

No entanto, a compreensão desse *quem* da obra expressada não é apresentada nela enquanto tal, pois depende da relação com o/a interlocutor/a da obra, com aquele/a que a recebe. Aquele/a que expressa uma obra, não assiste a sua manifestação “Quando se compreende o homem a partir de suas obras ele é mais surpreendido do que compreendido” (LÉVINAS, 2012, p. 172). Desse modo, podemos afirmar que a compreensão da obra é da ordem do espanto, da surpresa, do inimaginável, pois percebê-la e compreendê-la foge das intencionalidades daquele/a que a produziu e atinge o/a Outro/a que está percebendo, realizando a experiência da relação.

Pode-se afirmar que o significado da obra, neste sentido, só é compreendido na relação com o Outro, pois “É apenas ao abordar Outrem que me ajudo a mim mesmo” (LÉVINAS, 2012, p. 172). No encontro com o outro, reconhece-se o discurso como uma interrogação, como um apelo, um chamado que demanda a urgência de uma resposta “[...] gera-me para a responsabilidade; como responsável, encontro-me reconduzido à minha realidade última” (Ibid., p. 173). Assumir essa responsabilidade é reconhecer a ideia do Infinito no próprio ser ao passo que se está atento ao apelo do Outro. Nesse sentido, o/a professor/a precisa estar atento ao rosto desse Outro que o/a convoca, dessa forma, não há uma coisificação ou objetivação de seus/as alunos/as.

Poderíamos nos arriscar na afirmação, fazendo referência ao que foi escrito no início deste capítulo, que, talvez os/as professores/as que marcaram nossas lembranças educativas tenham sido justamente áqueles/as que nos surpreenderam mais do que a possibilidade de

compreendê-los/as na relação pedagógica que produziram. Talvez o encontro deles/as conosco, em seus mais diversos momentos pedagógicos, tenha lhes marcado a ideia do Infinito e, de algum modo, eles/as expressaram esse Infinito como possibilidade para que cada um/a daqueles/as que foi seu/a aluno/a também o buscasse.

Para que a obra possa ser compreendida como manifestação exterior da interioridade do ser que a produz e faça sentido (apresente-se como fenômeno do ato), é preciso que a interioridade se reconheça insuficiente e desejante. Para Lévinas (2011, p. 174):

O desejo não coincide com uma necessidade insatisfeita, coloca-se para além da satisfação e da insatisfação. A relação com Outrem, ou a ideia do Infinito, cumula-o. Cada um pode viver no estranho desejo de Outrem que nenhum deleite vem coroar, nem encerrar, nem adormecer. Graças a essa relação, o homem retirado do elemento, recolhido numa casa, representa para si um mundo. Por causa dela, por causa da presença diante do rosto de outrem, o homem não se deixa enganar pelo seu glorioso triunfo de ser vivo e, distinto do animal, pode conhecer a diferença entre o ser e o fenômeno, reconhecer a sua fenomenalidade, o defeito da sua plenitude, defeito inconvertível em necessidades e que, para além da plenitude e do vazio não poderá preencher-se.

É preciso, pois, estar atento aos encontros com as obras produzidas pelos outros para que se possa tornar-se um ser desejante. Visto que, a obra é a exteriorização de uma interioridade que junta a diversidade e manifesta sujeito e conteúdo, ela nos é ofertada, doada por aquele/a que a produziu. Pode nos passar despercebida se sua presença não for capaz de romper com a casca que totaliza os sujeitos em sua singularidade egoísta. Por isso, é necessário que o desejo seja despertado, tanto no sujeito que produz a obra, quanto no sujeito que a recebe, pois o desejo não se encerra em uma aquisição, um bem material concreto, ela movimenta o ser em busca da sua compreensão e, por conseguinte, da constituição de novas obras.

O desejo pode expor uma contradição entre interioridade totalizada e exterioridade infinita que pode conciliar-se no ser aberto ao ensino. Segundo Lévinas (2011, p. 174), “O ensino é discurso em que o mestre pode trazer ao aluno o que o aluno ainda não sabe”, essa noção de ensino supera a proposta maiêutica⁴⁷, ou a proposição de que cada indivíduo é capaz de desenvolver suas habilidades inatas ou descobrir em si mesmo o conhecimento das coisas, como se o próprio ser individual, contivesse a totalidade de conhecimentos. Trata-se de uma

⁴⁷ Maiêutica entendida como método Socrático, a qual “consiste em um procedimento dialético no qual Sócrates, partindo das opiniões que seu interlocutor tem sobre algo, procura fazê-lo cair em contradição ao defender seus pontos de vista, vindo assim a reconhecer sua ignorância acerca daquilo que julgava saber. A partir do reconhecimento da ignorância, trata-se então de descobrir, pela razão, a verdade que temos em nós” (JAPIASSÚ, MARCONDES, 2006, p. 175).

contínua colocação no ser do Outro da ideia do Infinito, pois “A ideia do Infinito implica uma alma capaz de conter mais do que ela pode tirar de si” (LÉVINAS, 2011, p. 174).

Desse modo, o ensinamento, busca desenhar “[...] um ser interior, capaz de relação com o exterior, que não toma a sua interioridade pela totalidade do ser” (LÉVINAS, 2011, p. 174), pois “[...] o ensino leva ao discurso lógico sem retórica, sem bajulação nem sedução e, por isso, sem violência e mantendo a interioridade do que o acolhe” (Ibid., p. 175). Assim o ensinamento, como também, um modo de constituir a relação pedagógica, é um discurso que vai ao Outro que não toma o Outro para si, é um discurso que vai e permanece no Outro, sem retorno àquele que proferiu inicialmente.

Podemos, portanto, tomar o ensino como uma obra que possui uma orientação “[...] como um movimento que vai para fora do idêntico, para um Outro que é absolutamente outro” (LÉVINAS, 2012, p. 44). Assim, o próprio Lévinas vai afirmar que “A obra é, pois, uma relação com o Outro, o qual é atingido sem se mostrar tocado” (Ibid., p. 45), nesse sentido, a obra é uma relação de movimento que se direciona livremente de um Ser a Outro e, àquele/a que o recebe não tem obrigação de mostrar-se tocado.

Nesse aspecto, os argumentos apresentados nos possibilitam pensar que a relação pedagógica pode ser compreendida como uma obra, pois tratamos da manifestação exterior - através do discurso, das palavras - da interioridade de um ser que se direciona a Outro ser. Em outras palavras, o discurso do/a professor/a contém a sua interioridade, o seu pensamento, os seus conhecimentos, quando ele/a se torna exterior chega a outro ser: o/a aluno/a, que também possui uma interioridade; a proposição é que esse discurso do/a professor/a não tenha intenção de ferir a interioridade do/a aluno/a, mas, por sua vez, propor para ele/ela uma ampliação de sua interioridade através daquilo que lhe está sendo ensinado, por isso deve-se apostar na constituição de seres desejantes. Assumir ou não o ensinamento que lhe é transmitido é de uma outra ordem.

Por isso, “A obra pensada até o fim exige uma generosidade radical do movimento que, no Mesmo, vai na direção do Outro” (LÉVINAS, 2012, p. 44-45), é uma generosidade ao passo que é abertura da própria interioridade ao apelo do outro. É uma generosidade que permite o Mesmo e o Outro encontrar a ideia de Infinito no próprio ser.

Por não ser uma espécie de dominação é que a relação com o Outro (pedagógica no sentido estrito desta tese), tem uma direção que vai absolutamente ao encontro do Outro; que vai inclusive em direção ao tempo do Outro, por isso é uma obra. Nesse sentido, Lévinas (2012, p. 45) afirma que “[...] a obra só é possível como paciência, a qual é levada ao extremo, significa para o agente: renunciar a ser contemporâneo do resultado, agir sem entrar na Terra Prometida”.

Ou seja, o ensinamento proferido pelo/a mestre, que se efetiva como obra na relação com o/a mestre, supera o próprio tempo do/a mestre.

A relação pedagógica demanda uma passagem para o tempo do Outro, pois “Renunciar a ser contemporâneo do triunfo de sua obra é entrever esse triunfo em num tempo sem mim (moi), é visar a este mundo sem mim (moi), é visar um tempo para além do meu tempo; escatologia sem esperança para si ou libertação em relação ao meu tempo” (LÉVINAS, 2012, p. 45). Portanto, a relação pedagógica não produz frutos imediatamente, ela requer que o/a mestre compreenda que o fruto de suas obras serão colhidas posteriormente, talvez até após a própria partida do Ser.

Como passagem para o tempo do Outro “[...] indica o exercício de um ofício não só totalmente gratuito, mas que requer da parte de quem o exerce uma oferta a fundo perdido: liturgia” (LÉVINAS, 2012, p. 46), liturgia entendida como a própria ética, comprometimento com aquele que iniciou a obra. Por isso, a relação pedagógica como obra “[...] é ação por um mundo que vem, superação de sua época - superação de si que requer a epifania do outro [...]” (Ibid., p. 46).

Para Lévinas (2012, p. 47) “Há vulgaridade e baixeza numa ação que só concebe para o imediato, isto é, no fim de contas, para nossa vida. E há uma nobreza muito grande na energia que se liberta na concreção do presente”. Desta forma, é que iniciamos essa subseção do capítulo, buscando um modo de afirmar que nosso modo de compreender as relações pedagógicas deve suplantar a busca por resultados imediatos e preocupar-se com o tempo que se estende para além dos contatos físicos/escolares que condicionam a relação.

Nesse sentido, é preciso pensar que a relação pedagógica é uma obra, pois expressa a presença de um sujeito que exterioriza o que conhece (pensa, sente, etc.) e oferta isso aos seus interlocutores, para tanto, exige generosidade. Mais do que isso, exige que a atitude daquele que expressa a obra seja também desejante de desejos pelo Outro; não como modo de dominá-lo, mas como modo de engajá-lo na obra que suplanta as noções de tempo, espaço e contextos que circundam a própria produção.

Desse modo, é preciso afirmar que se reconhecemos a pertinência da relação pedagógica no cotidiano educativo escolar e, se ela pode ser constituída como uma obra é necessário argumentarmos o modo como o/a professor/a deve pensar o seu exercício como aquele que propõe a sua produção. Nossa pesquisa, tem como foco a prática de um ofício, por reconhecer que o/a professor/a é professor/a em todos os momentos da vida e que esse modo de ser conota-se com o modo de produzir suas obras.

3.3 A RELAÇÃO PEDAGÓGICA COMO UMA OBRA ARTESANAL, DEMANDA O EXERCÍCIO DE UM OFÍCIO

É preciso aqui, irmos um pouco além daquilo que viemos abordando para pensar o modo como o/a professor/a pode produzir essa obra na escola com seus/as alunos/as. Buscamos apontar nesta subseção, um modo de compreender a ação docente como um ofício, a fim de sustentar que essa compreensão pode dar conta de construir uma relação pedagógica que pode ser compreendida como uma obra artesanal, pois trazemos para a discussão, logo abaixo a compreensão de consciência material (que é um dos pressupostos da artesanaria, apontados por Sennett, (2013).

Tratar do ofício de professor/a é escrever sobre os modos deles/as propiciarem o acontecimento da aula e as palavras que utilizam cotidianamente na escola. Esse modo de tratar a ação do/a professor/a reconhece que o estabelecimento da relação com seus/suas alunos/as acontece em pequenos gestos e/ou em pequenas situações, em que se desperta no sujeito, a atenção para o que está sendo desenvolvido na aula. No exercício do ofício não há distinção entre o saber e o fazer (LARROSA, 2018); o conhecimento, desperta um fazer e o fazer, desperta um saber.

Não tenho dúvidas de que ser professor/a torna-se realidade através daquilo que lemos e estudamos que, podem ser fragmentos históricos de como o ofício se constitui e do modo como cada um insere sua subjetividade nesse ofício. Por isso é necessário dizer que o ofício de professor/a, assim como qualquer ofício humano, é habitado pela passagem do tempo e pelo risco de morte e desaparecimento e, se propõe a “[...] resistir à passagem do tempo e ao mesmo tempo se render a ele” (LARROSA, 2018, p. 132); o ofício do/a professor/a se efetiva ‘entre tempos’; entre a história do tempo passado e a construção do tempo presente. É nesse ‘entre tempos’, que desejo localizar o ofício de professor/a. Um exercício que é milenar e que precisa se reinventar constantemente para resistir ao tempo que passa.

Além disso, há outra motivação para adoção do conceito de ofício; está ligada à noção de construção artesanal, que, por sua vez, pode estar ligada à constituição de relações. A construção artesanal é diferente do modo de produção industrial e financeiro dos sistemas contemporâneos. O modo industrial produz bens/artefatos para o consumo, de modo que todas as pessoas podem consumir inúmeras réplicas de um mesmo objeto. O ofício, constituído artesanalmente, pode estar relacionado a uma motivação existencial de fugir do modo massivo e padronizado da produção industrial, o que, por sua vez, liga-se intimamente às mãos e maneiras dos/as professores/as exercitarem sua ação (LARROSA, 2018).

Exercer o ofício de professor/a, é assumir uma existência de professor/a; é estar encarnado vivencialmente naquilo que se faz. Essa afirmação requer a compreensão de que “[...] o ofício supõe uma inseparabilidade entre o que se faz e o que se é” (LARROSA; RECHIA, 2018, p. 316). Desse modo, o ofício pode ser entendido como potência, como capacidade para atuar em sala de aula, para desenvolver conteúdos e estabelecer relações pedagógicas com os/as alunos/as. Prova disso, é que o/a professor/a, dificilmente consegue separar sua vida pessoal da vida escolar. Miguel Arroyo (2000, p. 27) nos diz isso com propriedade que:

Os tempos de escola invadem todos os outros tempos. Levamos para casa as provas e os cadernos, o material didático e a preparação das aulas. Carregamos angústias e sonhos da escola para casa e da casa para a escola. Não damos conta de separar esses tempos por que ser professoras e professores faz parte de nossa vida pessoal. É outro em nós.

A ação do/a professor/a torna-se vida encarnada naquele que assume essa tarefa. Há um modo de ser imbricado nesta ação; se é professor/a no supermercado, na igreja, em casa, nas ruas e, obviamente, na escola. Em muitos momentos da vida cotidiana, o/a professor/a acaba planejando suas ações e fazendo encaminhamentos escolares, pode ser em sua mente ou em seu caderno/material de planejamento. É muito difícil desvincular essa existência, embora em outros fazeres, também haja essa mesma noção de ofício, a ação do/a professor/a se direciona à processos educacionais, ou seja, além de produzir objetos, ensina aos outros matérias sobre o mundo e como exercer o ofício nele. Por isso, é pertinente afirmar que o exercício de um ofício pode significar um vínculo a um mundo, fazer parte de um mundo que lhe é específico: a escola e, nesse mundo, encontrar os modos de realizar as suas tarefas e as suas ações.

Ser professor/a é inscrever-se numa tradição, em uma comunidade, em um grupo que partilha de muitas coisas em comum “[...] as regras se herdam e se aprendem (são comuns), mas a maneira como cada um lhes dá vida é em cada caso singular” (LARROSA, RECHIA, 2018, p. 290). Nesta linha, é que podemos entender que o/a professor/a tem um ofício; partilha de um conjunto tradicional de valores, preceitos e princípios, que são comuns ao professorado, por outro lado imprime sua marca, através do seu modo singular, nas maneiras como exerce sua ação docente.

Nesse mesmo sentido, Arroyo (2000, p. 17) afirma que “[...] guardamos em nós o mestre que tantos foram. Podemos modernizá-lo, mas nunca deixamos de sê-lo. Para reencontrá-lo, lembrar é preciso”. É nessa compreensão que desejo marcar a ação do professor como o exercício de um ofício. Primeiramente, é necessário prestar atenção àquilo que é tradicional,

aquilo que se encontra na tradição histórica do que se faz; por outro lado, é imprescindível também que o/a professor/a insira a sua marca, o seu modo próprio de exercer aquilo que lhe chega através da tradição.

Mas, afinal, podemos nos perguntar com Arroyo (2000): por que falar de ofício de professor/a?

[...] há constantes no fazer educativo que não foram superadas, antes incorporadas, mantidas pela moderna concepção da prática educativa. E mais, o pensar e fazer educativos modernos têm como referência qualidades que vêm de longe e perduram no trato da educação e socialização das novas gerações. A educação que acontece nas escolas tem, ainda, muito de artesanal. Seus mestres têm que ser artesãos, artífices, artistas para dar conta do magistério (ARROYO, 2000, p. 18)

A compreensão da ação docente como um ofício, requer a compreensão de uma visão que vai além da perspectiva de profissão de professor/a⁴⁸, pois “[...] no ofício não há métodos, mas maneiras” (ARROYO, 2000, p.18). No ofício de professor/a, há modos particulares de exercer sua tarefa, há um jeito próprio para cada um/a, que extrapola a noção de que o trabalho docente deve ser exercido como uma ordenação dos procedimentos em etapas metodologicamente pensadas. Até mesmo porque, cada um/a tem um modo de se relacionar com as materialidades que dão sustentação às suas ações.

O modo como o ofício é exercido pode depender das ferramentas que se tem à mão. Nesse aspecto, “[...] ferramenta nos lembra instrumento, recurso para intervir, para ampliar a capacidade de nosso pensamento e de nosso corpo. Aumentar nossas potencialidades de intervir, agir, produzir” (ARROYO, 2000, p. 188). É possível, portanto, compreender que as ferramentas podem potencializar o saber fazer intrínseco do/a artesão/ã. Essas ferramentas podem ser os inúmeros recursos materiais utilizados para construir uma obra, no caso de uma aula, podemos citar: quadro, pincel, folhas, cadernos, lápis, caneta, fotocópias, livros, filmes, etc.

Podemos pensar, então, em uma caixa de ferramentas, com inúmeros recursos a serem utilizados conforme os momentos e as situações demandarem. Isso denota a imagem de professores/as “[...] com suas ideias e saberes, mas sempre acompanhados, instrumentalizados e seguros com suas caixas de ferramentas” (ARROYO, 2000, p. 188). Obviamente que o/a professor/a deve saber manipular cada uma dessas ferramentas, até porque, de nada serve

⁴⁸ Não se trata de desvalorizar a luta que foi realizada ao longo do tempo para que o/a professor/a fosse reconhecido como um profissional e tivesse seus direitos trabalhistas respeitados. O que pretendemos com essa discussão é ir além dessas questões e defender que há modos de pensar que podem contribuir com a compreensão e o fazer cotidiano dos professores na escola.

possuí-las, sem saber como operá-las nos momentos certos. Há que se prestar atenção também para que “[...] em cada caso, cada situação rotineira, nova ou inesperada, saibam escolher a ferramenta mais apropriada” (ARROYO, 2000, p. 188). As diferentes ferramentas servem para múltiplos usos, para muitas escolhas e surpresas que o ofício de professor/a apresenta.

O ofício de professor/a não nos remete apenas a pensar como ele/a desenvolve o conteúdo em suas aulas, embora seus modos de apresentá-los/as aos/às alunos/as seja importante; refere-se também, de modo muito singular, à maneira como ele/a estabelece relação com seus/as alunos/as. Esse modo de relação é pedagógica, ou seja, está intimamente ligada ao modo como o/a professor/a cria conexões consigo mesmo, com os/as alunos/as e com os conteúdos. E, essa relação é uma artesanania, pois se refere ao modo singular, subjetivo, de como o/a professor/a em sua singularidade compreende seu papel na sociedade e desenvolve o seu trabalho de apresentar o mundo aos/às recém- chegados/as.

A noção de ofício “[...] remete a uma artesanania: à materialidade do trabalho, à tradição em que se escreve, à pegada subjetiva do artesão que o realiza, a sua presença corporal, remete também a esse velho jeito de fazer as coisas bem” (LARROSA, RECHIA, 2018, p. 319). Assim, o/a professor/a é um artesão/ã, pois se utiliza das materialidades existentes em seu contexto, para a efetivação de sua ação pedagógica e as manipula com seu modo pessoal e subjetivo.

Para a produção de uma obra, no exercício de um ofício, requer-se uma profunda reflexão sobre o modo como ela é produzida e quais materiais possibilitam a sua produção. Assim, nos associamos a inspiração do modo artesão de produzi-las, por compreender que a artesanania carrega um conjunto de características que tendem a agregar em seu produto final a ideia do infinito (LEVINAS, 2012), pois podem carregar marcas daquele que o produziu (embora possa não revelar nitidamente). Nesse sentido, Sennett⁴⁹ (2013) desenvolve seu pensamento dando maior visibilidade ao conceito de ‘perícia artesanal’, visto que, esse conceito direciona “[...] a um impulso humano básico e permanente, o desejo de um trabalho benfeito por si mesmo” (SENNETT, 2013, p. 19) em um aspecto muito amplo onde “[...] a habilidade artesanal está centrada em padrões objetivos na coisa em si mesmo” (Ibid.).

Richard Sennett (2013) visita o passado de diferentes ofícios (ourives, oleiro, vidraceiro, marceneiro, etc.), a fim de destacar as características de cada um ao manusear os materiais e imprimir neles a sua marca. Nossa associação à Sennet (2012, 2013), leva em conta inspirações

⁴⁹ Richard Sennett, em suas duas obras *Juntos: os rituais, os prazeres e a política de cooperação* (2012); *O artífice* (2013), será a principal referência no tema da artesanania. Nessas obras o referido pesquisador apresenta uma profunda compreensão do trabalho artesanal. Além disso, oferece pistas para uma reflexão contemporânea sobre o tema.

para pensar a artesanaria. Buscamos nos aproximar das ideias sennettianas para pensar o artesanato e a artesanaria como modos de compreender a produção da relação pedagógica como uma obra.

Nesse sentido, continuando ligados à noção de que somos seres inacabados e que conforme vamos avançando em nosso tempo de vida, nas experiências que realizamos e nos aprendizados que adquirimos, torna-se relevante aceitar que as pessoas com as quais nos relacionamos deixam suas marcas em nós. Seria ingenuidade afirmar que nossa vida é marcada apenas por lembranças dos/as professores/as com os/as quais estabelecemos relação direta ao longo do tempo.

Visto que, somos seres inacabados, podemos admitir, com uma série de ressalvas, que em um sentido pedagógico e, talvez até humano, somos ‘atingidos’ através das diferentes experiências de aprendizagens que fazemos. Se somos seres que podem ser atingidos, podemos afirmar que somos suscetíveis aos materiais utilizados pelo/a professor/a artesão/ã e precisamos reconhecer que os esforços para “[...] realizar um trabalho de boa qualidade depende da curiosidade frente ao material de que dispõe” (SENNETT, 2013, p. 138). Isso significa afirmar que, a matéria que cada artesão/ã tem nas mãos deve despertar em si mesmo um pensamento, uma consciência material que, de acordo com Sennett (2013), gira em torno de três movimentos: metamorfose, presença e antropomorfose (conforme veremos abaixo).

Antes de avançarmos nesses três eixos sennettianos podemos nos perguntar: quais são os materiais que estão nas mãos do/a professor/a artesão/ã e despertam um pensamento? Talvez, poderíamos admitir que vários são os materiais, tais como, caneta, livro, caderno, computador, etc.; ou ainda, poderíamos dizer que os gestos, movimentos, olhares e desvios são também materialidades do/a professor/a artesão/ã. Não descartamos todas essas materialidades, mas desejamos focar nossa reflexão em um elemento: a palavra; o modo linguístico pelo qual o/a professor/a artesão/ã expressa sua interioridade (LÉVINAS, 2012) para os/as alunos/as e, também, o modo pelo qual ele/a recebe os pensamentos, a interioridade de cada um/a.

É nesse sentido que avançaremos explorando a metamorfose, a presença e a antropomorfose (movimentos da consciência material apontadas por Sennett (2013), estabelecendo possíveis relações e problematizações sobre a materialidade das palavras, utilizadas nas relações pedagógicas pelos/as professores/as.

A metamorfose artesanal da matéria para Sennett (2013) é composta por três modalidades: (i) a evolução interna de uma forma-tipo; (ii) avaliação entre a mistura e a síntese; (iii) mudança de domínio. Na primeira modalidade de metamorfose, Sennett (2013) afirma que ela pode ocorrer, a passos lentos, em uma transformação na forma-tipo das obras produzidas pelos/as artesãos/ãs. É quando acontece uma mudança no modo (e até na composição do

material) de produzir a obra e que pode produzir uma mudança de valor agregado ao produto final. Na segunda modalidade, Sennet (2013) trata das transformações advindas da mistura e da síntese de diferentes elementos (ou de elementos semelhantes) que produzem a obra; trata-se da união de elementos distintos onde “[...] o todo se torna diferente das partes” (SENNET, 2013, p. 145).

Já, na terceira modalidade, trata-se da mudança de domínio, quando uma técnica que possibilitava um tipo de produção, passa a exercer um papel importante em outra ação. Essa modalidade “[...] remete à maneira como determinada ferramenta, utilizada inicialmente para certa finalidade, pode ser aplicada a outra atividade completamente diferente. [...] as mudanças de domínio atravessam fronteiras” (SENNETT, 2013, p. 146). Trata-se, portanto, do atravessamento de práticas, instrumentos e métodos que passam pelas fronteiras possíveis e chegam a outros domínios.

Se reconhecermos que uma das materialidades que o/a professor/a dispõe para sua obra da relação pedagógica são as palavras e que é preciso ter consciência dessa materialidade, podemos afirmar que o/a professor/a precisa conhecer o movimento possível das palavras que podem ocorrer quando estas se tornam externas e se relacionam com os/as alunos/as. Essas palavras podem, e, talvez necessitem, se metamorfosear para fazer sentido e significado na aula ou nas atividades que estão sendo desenvolvidas. Somente com muita segurança de seu ofício e das materialidades (palavras) que estão à sua disposição o/a professor/a consegue compreender essas nuances que a perícia artesanal exige.

Para ampliar nossa reflexão, recorreremos a Rubem Alves (1980), o qual, nos afirma que “[...] a palavra é uma entidade material” (ALVES, 1980, p. 58), e unidas, as palavras, possuem a capacidade de estruturar o mundo conhecível e “[...] carregam consigo as proibições, as exigências e expectativas” (Ibid., p. 54). Portanto, desse modo, as possibilidades para que cada um se aventure na busca pelo conhecimento do mundo. Afirmamos, portanto, que a palavra é a matéria que o/a professor/a artesão/ã tem nas mãos ou nos lábios e, ao mesmo tempo, na cabeça, a qual, possibilita o acontecimento de obras como a relação pedagógica.

Nesse sentido, poderíamos pensar que na relação pedagógica escolar, as palavras são constantemente metamorfoseadas, pois adquirem, na aula, uma condição didática ou pedagógica. Em uma aula, o/a professor/a retira as palavras de uma área científica (ou mesmo do cotidiano) e estabelece uma transposição didática dessas para manuseá-las de modo a fazer sentido e significado para aquele/a aluno/a (ou grupo de alunos/as) que as recebe. Assim, poderíamos afirmar que essas palavras possuem uma artificialidade escolar, pois são uma obra

que faz sentido para um contexto, o qual, pode extrapolá-lo (ao passo que o/a aluno/a segue seus estudos em outras instituições ou espaços educativos).

Em todas essas modalidades de transformação do modo de relacionar-se com determinada matéria e transformá-la em obras, há uma profunda ligação entre as mãos e a cabeça, uma quase fusão entre experiência e razão. O/A artesão/ã ao pegar em suas mãos uma matéria precisa pensar sobre ela, decidir conscientemente, se o modo com o qual ele/a chega a uma forma final, se uma mistura ou se a mudança no domínio de técnica, vai satisfazer a sua produção final. Ou ainda, precisa pelos menos ter consciência da transformação que está acontecendo, mesmo que não saiba ao certo, onde tudo vai acabar. Pode-se dizer que, aquilo que o/a artesão/ã tem nas mãos é que vai estimular o seu pensamento, por isso Sennet (2013, p. 142) afirma que “[...] a metamorfose estimula a mente”.

No ofício de professor/a há que se fazer uma problematização sobre a consciência das materialidades que guiam suas ações e a constituição de obras. Rubem Alves (1980, p. 23) reconhece que “[...] sucumbimos ao fascínio da ideologia da ciência e suas promessas de um conhecimento objetivo e universal. [...] deixamo-nos intimidar e tivemos medo do escárnio”, por isso metamorfoseou-se inúmeras palavras (matérias utilizadas pelos professores em suas obras). “Assim o discurso da escola ficou, progressivamente solto no ar, que não se liga pelo desejo, nem aos que fazem de conta que ensinam, nem aos que fazem de conta que aprendem” (Ibid.). Por isso, é necessário sempre estar atento à direção, na qual, a metamorfose nos direciona, pois, às vezes, ela pode tomar rumos que fogem da compreensão da relação como obra.

Essas provocações nos levam a pensar o quanto os processos educativos foram ‘influenciados’ por discursos de outras áreas (como a industrial, econômica, tecnológica - tais como foram abordadas no primeiro capítulo, referenciadas nas políticas públicas educacionais) e transformaram as palavras (em outras palavras) pelas quais se possibilitava construir/elaborar uma obra com durabilidade na escola e nos processos educativos. Mas, o que desejamos destacar, é o fato de que muitas metamorfoses podem ter ocorrido nas palavras utilizadas na relação pedagógica e podem ter tornado essa materialidade algo com pouco sentido na vida daqueles que recebem a obra, pois “Quem fala é o sujeito universal, abstrato: observa-se, nota-se, constata-se, conclui-se” (ALVES, 1980, p. 23), desse modo, o próprio autor afirma que esqueceu-se a potência criadora das palavras que envolvem os seres.

Nesse sentido, Alves (1980, p. 25) nos faz uma advertência: “[...] se não arriscarmos tudo na confiança de que a palavra tem um poder criador, resta-nos então uma única opção: o silêncio”. Por isso, ele afirma que é preciso reaprender a falar, “É necessário lembrar, recuperar

a memória dos momentos em que o mundo foi instaurado” (ALVES, 1980, p. 26). E, poderíamos afirmar que esse movimento de fazer memória é tomar consciência da matéria (palavra), pensar sobre ela, entendê-la, recuperá-la, é preciso ter a ousadia de falar as palavras que trazemos na lembrança e acreditar que essas obras, legado do que outros produziram, no tempo presente, podem fazer a diferença na obra que como professores/as produzimos cotidianamente.

Podemos até retomar algumas ideias que apontam para palavras específicas mencionadas pelas políticas públicas educacionais e, apresentadas no primeiro capítulo, que podem incidir diretamente nas ações pedagógicas cotidianas dos/as professores/as na escola, tais como: a centralidade da aprendizagem do/a aluno/a, professor/a facilitador/a, a tecnologização do processo educacional e, tantas outras que apontam transformações pertinentes no fazer cotidiano dos/as professores/as, para problematizar essa ideia de que, às vezes, a metamorfose pode trazer rumos inesperados e indesejados. No entanto, acreditamos que tomar consciência delas, seja um importante passo para pensarmos a artesanaria que defendemos. Ou talvez, esse movimento seja necessário, para perceber o quanto o movimento de metamorfose incutiu palavras de outros domínios, as quais, precisamos renunciar para atribuir à nossa obra cotidiana certa durabilidade.

Voltando a Sennett (2013), no segundo movimento de consciência material, o autor explora o conceito de presença, levando em consideração detalhes, símbolos, assinaturas ou marcas impressas por tijoleiros em suas pequenas obras, ao longo da história do seu ofício. Segundo Sennett (2013, p. 153) “[...] os artífices encontraram maneiras de deixar sua marca no trabalho” e, justamente essas marcas “[...] impressas pelo construtor [...] davam testemunho de sua presença” (Ibid.). Essas marcas geralmente impressas em obras de argila, apresentavam a identidade local, de matéria pura ou misturada que era utilizada ou o modo de cozimento do tijolo e poderiam ser tão densas que até criariam uma superfície decorativa.

No entanto, é preciso destacar que geralmente os/as artesãos/ãs que produziam tijolos eram artesãos/ãs escravizados/as que viviam em um espaço anônimo de prestação de serviços⁵⁰. Mesmo assim, é preciso reconhecer que “[...] foi com esse material que o anônimo tijoleiro ou pedreiro escravizado tomou conhecimento de sua presença” (SENNETT, 2013, p. 154). Nas marcas deixadas nas obras artesanais o anonimato e a presença do/a artesão/ã se combinavam.

⁵⁰ É preciso olhar com certo cuidado para essa compreensão do anônimo escravizado que toma consciência de sua presença pela obra produzida em situação de escravidão. Nem tudo aquilo que deriva de trabalho escravo pode ser entendido como obra, no sentido no qual viemos defendendo. Com Lévinas (2012) mostramos o oposto, a necessidade da liberdade do ser em direção ao infinito. No entanto, a inspiração da consciência material, proposto por Sennett, é relevante para a argumentação desta pesquisa.

Embora uma obra arquitetônica como um todo possa demonstrar a presença do arquiteto ou do engenheiro que a projetou, a marca artesanal do tijoleiro “[...] estabelecia presença através de pequenos detalhes que ‘o’ marcavam, o próprio detalhe” (SENNETT, 2013, p. 154). Ou seja, através de pequenos detalhes o/a artesão/ã imprimia na obra a sua marca e tomava consciência de que sua presença, ali na obra, se tornaria durável enquanto aquilo existisse.

Trazendo a discussão da presença como possibilidade de consciência do material, que pode ser entendida como marcas deixadas pelo/a artesão/ã no material que compõe a obra final de sua produção e, admitindo que as palavras são um dos materiais fundamentais da relação pedagógica, podemos dizer que as palavras proferidas pelo/a professor/a marcam os pequenos detalhes que o/a aluno/a (destino final da palavra) carregará em sua lembrança. Nesse sentido, é preciso reconhecer que “Palavras são coisas” (ALVES, 1980, p. 57), são materiais, “Coisa, entidade, monumento, que passa habitar o mundo” e que podem “[...] ser analisadas” (Ibid.), podem ser percebidas como marcas de presença deixadas pelos/as artesãos/ãs que a produziram.

Por isso, viemos traçando esse percurso argumentativo desde o início deste capítulo. Lembramos ou esquecemos de nossos/as professores/as, porque em algum momento de nossa formação estudantil, esses/as professores/as se fizeram presença através das palavras que proferiram à nós: seus/as alunos/as. As palavras de nossos/as mestres e aquelas que nós professores/as proferimos aos/às nossos/as alunos/as, passam a habitar seu mundo, como entidade material. Embora, em alguns casos possam tornar-se anônimas (ao nos esquecer que quem as produziu) elas permanecem na interioridade daquele/a que as recebeu.

Poderíamos afirmar que, para a presença da palavra do/a mestre/a tornar-se de fato relevante em nossa vida, ela precisa fazer sentido em nossa identidade. Por outro lado, para que ela se torne marca em nossa existência, é preciso que ela habite o mundo humano; no qual, se encontram os objetos e os acontecimentos e, onde esses, se tornam perceptíveis e conhecíveis. Nesse sentido, caminhamos para o terceiro movimento, pelo qual o/a artesão/ã toma consciência do material: a antropomorfose - apontada por Sennett (2013, p. 154), a qual trata de atribuir “[...] qualidades humanas nas coisas inanimadas”.

Nesse terceiro movimento problematizado por Sennett (2013), pode-se perceber a potência de uma linguagem humanizadora que torna-se capaz de atribuir à ‘objetos’, qualidades, que até então, eram utilizadas apenas para designar fenômenos e acontecimentos humanos. Pode-se afirmar que a antropomorfização, impregnou uma riqueza metafórica na linguagem dos ofícios artesãos/ãs, considerando que “Foi na tentativa de avaliar a qualidade dos tijolos e sua utilização que começaram a se manifestar metáforas de caráter ético” (SENNETT, 2013, p. 157). Assim, considerando que, na falta de palavras que pudessem designar as qualidades de

objetos inanimados, atribui-se a ele uma linguagem capaz de avaliá-lo com características humanas.

É nesse sentido que a antropomorfização torna-se um movimento que destaca a consciência do/a artesão/ã sobre o material. Mais do que isso, destaca de modo singular que as habilidades artesanais são necessárias para estabelecer ligação entre natural e artificial e, assim, aumentar o valor consciente das obras (SENNETT, 2013). Ao apontar palavras humanas à caracterização da obra, ela passa a habitar o mundo dos seres humanos que partilha contextos, obras, palavras, sentimentos, sonhos, desejos, etc.

Poderíamos afirmar que, pensando na relação pedagógica, a antropomorfose pode revelar a “[...] coragem para dizer aberto os sonhos que nos fazem tremer” (ALVES, 1980, p. 24), até porque, às vezes, faltam-nos palavras para nominar o presente, então, é preciso nominar o ausente (o futuro possível), metamorfizando as palavras. Esse processo é necessário, pois é necessário reconhecer que professor/a e aluno/a

Habitam um mundo em que o que vale é a relação que liga os alunos, sendo que cada aluno é uma “entidade” *sui generis*, portador de um nome, também de uma “estória”, sofrendo tristezas e alimentando esperanças. E a educação é algo que pode acontecer neste espaço invisível e denso, que se estabelece a dois. Espaço artesanal (ALVES, 1980, p. 13).

Assim, é nesse espaço artesanal que o/a professor/a “[...] constrói e habita um mundo em que a interioridade faz uma diferença, em que as pessoas se definem por suas visões, paixões, esperanças e horizontes utópicos” (ALVES, 1980, p. 15). Portanto, é nesse espaço relacional que a palavra tem a capacidade de atribuir caracterizações humanas ao mundo e possibilita que todos habitem o mesmo mundo, onde é possível que as obras sejam metamorfosadas em habitação humana.

É nesse sentido que apontamos que a relação pedagógica pode ser compreendida como uma obra, pois ela é uma relação, permeada por palavras, as quais em grande medida demandam uma consciência material do/a professor/a, para que as palavras se transformem em diálogo na escola. Por isso, é importante avançarmos buscando compreender o papel do diálogo no acontecimento dessa relação.

Cap IV: O DIÁLOGO COMO MEIO DE CONSTITUIÇÃO DA RELAÇÃO PEDAGÓGICA ARTESANAL

O diálogo é uma ruptura e um começo. Ruptura de uma identidade totalizada em um eu que se expõe ao Outro, que mostra quem eu sou, que mostra o seu (futuro, possível) lugar no mundo. Começo de uma relação na qual é possível muito mais que conhecer, é o reconhecimento do Outro como singularmente Outro. Reconhecimento que me interpela, que não se deixa dominar, que me desperta para o meu ofício, que chama o/a professor/a para a responsabilidade de ensinar, transmitir ou oferecer os conhecimentos infinitos do mundo aos/às alunos/as.

O objetivo deste capítulo é apresentar o diálogo como fundamento da constituição da relação pedagógica escolar, a partir de Lévinas (2003, 2010), direcionando nossa atenção para o reconhecimento de uma língua da escola (MASSCHELEIN, SIMONS, 2017b). Desse modo, buscamos argumentar, em diálogo com Alves (2015), Freire (2005), Marques (2003), sobre a potência do diálogo para o estabelecimento de relações sólidas, embasadas no reconhecimento do outro.

Como vimos até aqui nesta tese, a ideia da relação pedagógica como obra artesanal denota uma compreensão de que o exercício da ação pedagógica pode carregar em si um comprometimento com o fazer artesão/ã (a partir da consciência material). Um compromisso encarnado entre professor/a artesão/ã e a materialidade do mundo que é tomada nas mãos e, ao ser transformada em palavras discutíveis, pode tornar-se uma obra no mundo. Uma obra que transcende ao próprio tempo de sua constituição. É nesse intento que viemos bordando (ou dando ênfase, ao longo do trabalho) às palavras como materialidade, com as quais o/a professor/a produz artesanalmente a relação.

Todos os dias inúmeros sujeitos se encontram na escola. Esse encontro é marcado pela necessidade do estabelecimento de relações, pois o fato de se encontrarem em uma instituição educativa supõe uma intencionalidade relacional de ensino e aprendizado. O mero encontro não supõe relação, afinal, todos os dias nos encontramos com inúmeras pessoas e, nem por isso, estabelecemos uma proximidade com elas. O elemento potencializador do estabelecimento dessa relação é a linguagem (diálogo, o discurso). Quando conversamos com alguém (falamos/ouvimos) passamos a conhecer sua subjetividade, seu modo de vida, seus conhecimentos, outras características e, passamos a estabelecer uma relação. Para Lévinas (2010), como manifestação de uma razão, a linguagem desperta em mim e em outrem, o que nos é comum, ao despertar o que é comum entre os seres, a linguagem estabelece relações.

Na escola, essa relação se efetiva especialmente através de dois sujeitos, o/a professor/a e o/a aluno/a (não desejo aqui excluir as inúmeras outras relações possíveis e efetivadas na escola, queremos dar foco a essa relação). Tanto professor/a, quanto aluno/a necessitam da linguagem para expressarem-se e apresentarem quem são. Ao/À professor/a, como aquele/a que detém a responsabilidade por conduzir os/as recém-chegados/as ao mundo (ARENDDT, 2007), cabe a tarefa de utilizar-se de uma linguagem que possibilite ao/à aluno/a conhecer o mundo, aprender como ele/a de fato foi e é constituído e, ao mesmo tempo, desenvolver a sua natalidade.

Muito embora a relação pedagógica seja complexa e abarque em si inúmeros gestos, conteúdos, tecnologias e metodologias “[...] a palavra falada e ouvida, pode ser repetida tanto por quem diz, como por quem ouve” (MARQUES, 2003, p. 57). E, essa repetição pode ser da ordem da artesanaria se pensarmos a repetição como um dizer, redizer e um dizer novamente que desafia o pensamento: a pensar a si mesmo e a se ressignificar (tal como uma ritualidade).

No entanto, a palavra isolada pode tornar-se um eco vazio de sentido e de significado no mundo ou na escola - sala de aula vazia. Por isso, a palavra na relação pedagógica, adquire um valor que transcende mera mecanicidade do dizer através do diálogo. Segundo Lévinas (2002, p. 190), “Pode-se chamar diálogo esse encontro onde os interlocutores entram uns no pensamento dos outros, onde o diálogo conduz a melhores sentimentos”, o diálogo é esse encontro de interlocutores que palavream o pensamento (a interioridade) e o mundo que conhecem.

Através do diálogo podem estabelecer-se sentidos múltiplos, pois “É pela multiplicidade empírica dos homens pensantes que circularia a linguagem que efetivamente se fala” (LÉVINAS, 2002, p. 189). E, nesses sentidos múltiplos, pode encontrar-se o aprendizado. Ação de ensinar e aprender que demanda encontro entre diferentes sujeitos; entre professor/a e aluno/a que possuem diferentes experiências (práticas racionais).

Para que possamos abordar o tema das relações entre diferentes sujeitos, partindo dos princípios da alteridade, é necessário dar um passo atrás, para refletir como se revela a identidade dos sujeitos no meio social na escola - sala de aula. Para Arendt (2008), essa revelação acontece através do discurso e da ação em meio a pluralidade humana, a filósofa aponta que essa pluralidade possui um duplo sentido: de igualdade e de diferença. O sentido da igualdade é o que nos aproxima, o qual possibilita que nos reconheçamos “[...] se não fossem iguais, os homens seriam incapazes de compreender-se entre si e aos seus ancestrais, ou de fazer planos para o futuro e prever as necessidades das gerações vindouras” (ARENDDT, 2008, p. 188). Dessa forma, é possível afirmar que diante da pluralidade de seres humanos, há um sentido de igualdade, talvez a forma de falar e expressar-se, talvez o modo de pensar e de

construir conhecimentos e saberes, o que de fato precisa chamar atenção é que há aspectos de igualdade entre os seres humanos.

Igualdade que pode expressar a compreensão das palavras que são pronunciadas (desde que produzidas em um mesmo idioma dos interlocutores). Ou igualdade que pode despertar a busca pela compreensão do sentido e significado da palavra ouvida/recebida. Essa noção de igualdade pode ser compreendida desde que o receptor esteja preparado para ouvir. Assim nos alerta Alves (2005, p. 26) que, “É do silêncio que nasce o ouvir. Só posso ouvir a palavra se meus ruídos interiores forem silenciados. Só posso ouvir a verdade do outro se eu parar de tagarelar. Quem fala muito não ouve”.

O segundo sentido da pluralidade humana, apontado por Arendt (2008), refere-se à diferença entre os seres humanos. Segundo a pensadora, esse aspecto é o que nos diferencia de outros seres e aponta para a necessidade da revelação da identidade, pois

Se não fossem diferentes, se cada ser humano não diferisse de todos os que existiram, existem ou virão a existir, os homens não precisariam do discurso ou da ação para se fazerem entender. Com simples sinais e sons, poderiam comunicar suas necessidades imediatas e idênticas (ARENDR, 2008, p. 188).

Se todos fossem iguais, não haveria necessidade de expressar a identidade (o pensamento ou a interioridade) através das palavras. Todos teriam o mesmo percurso histórico, o mesmo modo de viver, a mesma ética e moral, o mesmo modo de ensinar e aprender. No entanto, o mundo não é assim, há diversos seres humanos que são únicos e partilham de uma pluralidade que nos une. Prova disso são os inúmeros caminhos trilhados pelos seres humanos, os diversos usos que fazemos daquilo que aprendemos. Ninguém precisa ser igual a ninguém, cada um pode traçar o seu percurso, mas não se pode perder a noção de que temos um princípio que nos une, ou seja, somos iguais na capacidade de compreender-nos.

A condição humana, para Arendt (2008), caminha entre a singularidade identitária e a pluralidade social. Segundo a pensadora, “[...] no homem, a alteridade que ele tem em comum com tudo o que existe, e a distinção, que ele partilha com tudo o que vive, tornam-se singularidade, e a pluralidade humana é a paradoxal pluralidade de seres singulares” (ARENDR, 2008, p. 189). Desse modo, é possível afirmar que o mundo é povoado de seres singulares que possuem características próprias e, ao mesmo tempo, partilham experiências e expectativas com outros seres singulares, constituindo assim, um mundo plural.

Assim, é nesse sentido que nos interpela Marques (2003, p. 84), ao afirmar que:

Na relação com o outro exerce a oralidade papel fundamental e nela se constitui o espaço primeiro, fundamento da comunidade, alicerce da memória, capacidade de conservar e reproduzir nas coisas e nos artefatos os agenciamentos sociais e as representações ligadas a suas formas e usos, produzindo assim e modulando o espaço e o tempo.

Neste âmbito, compreendemos que o diálogo e a troca de palavras entre interlocutores, é o espaço do primeiro acontecimento da relação pedagógica, pois é através dele que os sujeitos se reconhecem iguais e diferentes entre si e vão em busca de compreenderem-se. Visto que esse contato com o outro acontece também na escola e fica condicionado ao que se propõe nesse espaço. Conhecer e compreender o mundo comum são as tarefas dessa relação pedagógica escolar.

4.1 O DIÁLOGO COMO RUPTURA E COMEÇO NA RELAÇÃO PEDAGÓGICA

Toda a relação dialógica demanda (ou deveria demandar) um duplo movimento: ouvir e falar. Destaco nessa ordem, justamente porque considero que todo esse movimento artesão, embora possa ser atribuído a um conhecimento inato, demanda certa incorporação dos aprendizados, certo arquivamento das palavras que nos foram faladas por outros seres, ao longo do nosso percurso de vida e de nossa trajetória estudantil. Chamo atenção, às discussões sobre o diálogo, porque em muitos momentos é possível corroborar com o que afirma Alves (2005, p. 29): “Todo mundo quer falar. Ninguém quer ouvir”. E, de tantas falas vazias, muitos/as professores/as e alunos/as já nem desejam mais falar, já nem querem mais expressar sua interioridade, seu pensamento.

Desta forma, o ato de ouvir deve ser dosado com o ato de falar. Apenas ouvir e, não falar, pode gerar uma totalização, um apagamento de identidade. Talvez seja nessa busca por totalizar a identidade coletiva que hajam “[...] tantos cursos de oratória, procurados por políticos e executivos” (ALVES, 2005, p. 29). Assim, é preciso entender a pertinência do diálogo, para que se evite a violência que “[...] começa com estupros verbais” (Ibid., p. 28). Ou seja, é preciso ter o cuidado para que a relação pedagógica seja dialógica e não impositiva, pautada em uma verdade única, deve-se buscar admitir verdades possíveis ou contextuais, a partir dos diferentes sujeitos que compõem a escola.

Neste âmbito, destacamos o diálogo como um exercício “[...] do ouvir e do falar na comunidade próxima” o qual “[...] constitui-se em fundamento primeiro de toda a linguagem” (MARQUES, 2003, p. 130). Como veremos a seguir, o diálogo é ato de abertura ao Outro, que

de algum modo pode ser atingido e estabelecer relação com seu interlocutor, formando assim uma comunidade próxima.

É por isso que, pensamos e desejamos argumentar, que o diálogo é um dos princípios e fundamentos da relação pedagógica na escola. Até porque, segundo Marques (2003, p. 128), “Na escola se introjetam [...] e interagem os muitos âmbitos sociolinguísticos que se compõe no amplo contexto abrangente e nela se ressignificam as informações que aportam”, ou seja, a escola é onde se encontram os diferentes seres humanos, que possuem suas singularidades e ao dialogar estabelecem comunidade escolar.

Neste viés, é preciso destacar que o estabelecimento de uma relação pedagógica dialógica, supera o mero acontecer de um encontro. Afinal, encontramos pessoas na rua, na igreja e em outros espaços que frequentamos a todo momento, assim como, objetos nas lojas de quinquilharia a cada vez que adentramos nesses espaços. No entanto, só estabelecemos relações quando há um desejo e uma abertura para que isso aconteça. Em uma relação há conhecimento e reconhecimento. No estabelecimento de relações existe a demanda de uma série de elementos dialógicos, cognitivos, históricos, sociais, ideológicos, políticos, etc. Diria de modo muito pretensioso e universal que: toda relação é complexa, pois é originada de situações constituídas de ínfima complexidade.

O estabelecimento de uma relação demanda certa noção prévia de uma espécie de inacabamento humano. Por exemplo, um eu que se relaciona com um outro (objeto ou pessoa) na busca por completar-se, na busca por ser mais. Esse inacabamento ou inconclusão são conscientes, ou seja, o ser humano, se reconhece historicamente em seu contexto e, ao fazer leitura de mundo e da realidade, descobre-se um sujeito com inúmeras possibilidades diferentes daquelas que vinha traçando em sua vida, conscientemente descobre que seu si mesmo pode ser mais, consegue alcançar outros horizontes, saber mais sobre os objetos, fenômenos e acontecimentos do mundo.

O diálogo para Lévinas⁵¹ (2002) tem um duplo caráter: de imanência e de transcendência. O diálogo da imanência pode ser compreendido como “[...] a plena consciência de si do *eu penso* que seria próprio sistema do saber em sua unidade inteligível” (LÉVINAS, 2002, p. 188 - grifo do autor). Ou seja, para dialogar com um Outro, é preciso que haja um eu consciente das palavras a serem utilizadas, por sua vez, a sabedoria que pensa as palavras pode ser um elemento importante da relação que se estabelece entre professor/a e aluno/a.

⁵¹ Busco aproximar-se das ideias de Emmanuel Lévinas para afirmar a importância do diálogo na relação pedagógica por entender que ele elege a ética como filosofia primeira e, nesse ínterim, reconhece o valor e a pertinência da subjetividade do outro no estabelecimento das relações.

Neste mesmo contexto, acontece no movimento do diálogo da imanência uma busca por “Acordo e unidade do saber na verdade” (LÉVINAS, 2002, p. 189) e, enquanto próprio movimento de pensar “Ele recorre seguramente as palavras” (Ibid.). Trata-se da constatação da “[...] necessidade de um discurso interior. O pensamento cinde-se para se interrogar e se responder. [...] Ele reflete sobre si mesmo interrompendo sua progressão espontânea” (Ibid.). Assim, o problema é que mesmo nesse ‘diálogo interior’ que rompe a linearidade do pensamento, não há discussão, troca, etc.

Por isso, é que Lévinas (2002, p. 190), vai afirmar que sujeitos pensantes podem ser “[...] múltiplos pontos obscuros em torno dos quais se faz claridade quando eles se falam e se encontram [...]; claridade na qual os pontos obscuros dos diversos eus empalidecem, se atenuam, mas também se sublimam”. Desse modo, dialogar é romper com a totalidade de um eu, fechado em si. Mas esse rompimento, “[...] efetua-se, no fim de contas, em uma só alma, em uma só consciência” (LÉVINAS, 2002, p. 190), nesse sentido, destaca-se o valor da imanência, pois provoca mudanças na interioridade.

Podemos observar, que o ser humano tem uma necessidade de dialogar para romper com seu isolamento. E, assim, corrobora Marques (2003, p. 57):

Precisamos falar, nem que seja a um suposto ouvinte, para pensar e assim nos comunicarmos até conosco mesmo. Na conversação se instala uma lógica, uma tecnologia oculta, uma virtualização que a conduz no ‘assunto puxa assunto’ ‘palavra puxa palavra’.

Neste aspecto, o diálogo é uma necessidade de abertura que faz o sujeito perceber o próprio movimento de evolução do conhecimento de si e do outro. O ato de falar contribui na organização do pensamento e na exteriorização deste, ao passo que exige uma lógica, um olhar à frente, uma expressão inteligível.

Esse diálogo pode brotar justamente do nascimento da linguagem que se produz a partir dos saberes de cada interlocutor. Nesse movimento do conhecimento, segundo Lévinas (2002, p. 191) “[...] cada um teria o saber e a consciência de ‘alguma coisa’ e de sua própria consciência, mas conseguiria por experiências apresentativas e pela *einfihlung* [empatia] tomar consciência das consciências outras”. Desse modo, seria possível conhecer a consciência que os diferentes sujeitos possuem de algo comum.

Se estabeleceria, assim, a linguagem, o diálogo onde, de acordo com Lévinas (2002, p. 192) “[...] os signos da linguagem nasceriam de todas as manifestações expressivas dos corpos significantes na apresentação. A linguagem nasceria a partir da apresentação que é, ao mesmo

tempo, experiência e leitura de signos” e, desse modo, alimentariam a tomada de consciência de si, em uma relação interpessoal.

A relação pedagógica entre professor/a e aluno/a, pode servir de ilustração para compreender a dupla dimensão (eu-outro) dos diálogos. Cada um dos sujeitos possui uma consciência de... (objetos, fenômenos e acontecimentos do mundo); essa consciência pode ser o modo de conhecer ou reconhecer esses elementos, ou mesmo, os modos de pensar sobre eles. Através do diálogo, acontece uma apresentação dos modos de pensar e entender os elementos conhecíveis e abre a possibilidade para cada um dos sujeitos tomar para si, outras consciências, ou entender, compreender, apreender para si aquilo que ainda não era conhecido por ele/a (tanto professor/a quanto aluno/a).

Para que esse movimento aconteça, é necessário anteriormente, que cada um dos sujeitos utilize suas capacidades de pensamento, para poder compreender qual sua posição em meio às trocas com os outros sujeitos.

Esse movimento de diálogo intrapessoal pode ser entendido também como o reconhecimento da potência das palavras para a tomada de consciência do próprio diálogo consigo mesmo. Segundo Alves (2015), quando se aprende a falar ou quando se domina o (re)conhecimento das palavras, pode-se voar (imageticamente) por espaços infinitos, pois as palavras, podem dar asas à consciência e levá-la para caminhos inimagináveis.

É nesse sentido que Alves (2015, p. 66-67) nos chama atenção que:

Palavras, coisas etéreas e fracas, meros sons. No entanto, é delas que o nosso corpo é feito. O corpo é a carne e o sangue metamorfoseados pelas palavras que aí moram. [...] O corpo é a palavra que se fez carne: um ser leve que voa por espaços distantes, por vezes mundos que não existem, pelo poder do pensamento. Pensar é voar. Voar com o pensamento é sonhar.

Por isso, é importante ouvir as palavras, é nelas que habitam objetos, acontecimentos e fenômenos do mundo. Elas têm a capacidade de chamar atenção para aquilo que está no mundo e nos sujeitos, além de despertar para a valoração ética daquilo que é dito/ouvido. Para perceber as palavras é preciso ouvi-las, libertar-se do fascínio que a visão pode gerar e parar, a fim de “[...] ouvir as palavras que saem de suas profundezas [...] e podermos ter vislumbres de criaturas invisíveis, peixes coloridos, catedrais submersas, plantas desconhecidas, histórias de amor e de terror” (ALVES, 2015, p. 67-68), que podem ser os conteúdos abordados por um/a professor/a em uma aula.

Neste sentido, podemos afirmar que o diálogo da imanência proposto por Lévinas (2002), em muito se relaciona com a consciência material do/a artesão/ã (a qual foi abordada

no capítulo anterior - Sennett, (2012). Um/a artesão/ã (interlocutor) que tem consciência do poder imanente das palavras e, as utiliza de modo distinto em sua cotidianidade, consegue estabelecer processos de: metamorfose, antropomorfose e presença ao passo que transpõe cada uma delas ao contexto pedagógico do seu ofício. Nesse ínterim, caminhamos para a outra dimensão do diálogo.

Há uma outra dimensão, ou melhor, um outro movimento do diálogo, proposto por Lévinas (2002), que é a transcendência. Nesse movimento, tratamos da relação inter humana (entre diferentes seres humanos) que se produz no diálogo. Essa relação inter humana rompe com a suficiência de si e abarca um sentido de sociabilidade.

O diálogo na transcendência, não é um mero dizer ao outro, a respeito daquilo que um pensa e/ou conhece. É uma interpelação, uma convocação ao tu; a interpelação do outro no diálogo transcendente, é um princípio e uma base. Assim “[...] invocar ou interpelar o outro homem como tu e lhe falar, não depende de uma prévia experiência de outrem, em todo o caso não deriva dessa experiência e significação” (LÉVINAS, 2002, p. 193). Por isso, é que afirmamos que o diálogo não pode ser um monólogo ou um discurso unívoco. Até porque, em um diálogo, deve haver a interpelação, o chamamento, bem como, o desafio para que o outro também fale.

Vale ressaltar que o diálogo na transcendência, não é um conhecimento objetivado ou que pode ser totalizado, é um “[...] acontecimento do espírito pelo menos tão irreduzível e tão antigo” (LÉVINAS, 2002, p. 194). Desta forma, é um acontecimento que produz uma distância subjetiva, pelo segredo da interioridade de cada um. Por outro lado, essa distância é um caminho de aproximação do outro, pois é “[...] uma relação extraordinária e imediata do diálogo que transcende essa distância sem suprimi-la, sem recuperá-la como o olhar que percorre [...]” (Ibid.).

Essa distância não permite a síntese dos sujeitos, nem mesmo, a formação de conjunto. São dois seres separados que se encontram no diálogo e se aproximam, no entanto, eles não formam uma totalidade. Nesse sentido, Lévinas (2002) afirma que

[...] no dizer do diálogo, na interpelação de Tu pelo Eu, se abre uma passagem extraordinária e imediata, mais forte que todo laço ideal e que toda síntese que o *eu penso* realizaria em sua aspiração a igualar e compreender. Passagem lá onde não há mais passagem. É precisamente pelo fato de o *Tu* ser absolutamente outro que o *Eu* que há diálogo de um a outro. [...] Relação diferente de todos os laços que se estabelecem no interior de um mundo em que o pensamento como saber pensa à sua medida, onde a percepção e concepção apreendem e se apropriam do dado e nisto se satisfazem (LÉVINAS, 2002, p. 196).

Se levar a cabo a exposição lévinasiana de diálogo e, compreendendo sua potência fundadora da relação pedagógica, podemos afirmar que esse diálogo supera a mera transmissão de conhecimentos que o/a professor/a faz ao/à aluno/a na escola - sala de aula. Esse diálogo é “[...] não indiferença do tu ao eu, sentimento desinteressado capaz certamente de degenerar em ódio, mas chance do que é preciso [...] denominar amor e semelhança com amor” (LÉVINAS, 2002, p. 197), e, desse modo, essa relação dialógica “[...] é o lugar e a circunstância originais do advento ético” (Ibid.).

Nesse movimento de transcendência, proposto por Lévinas (2002), é preciso estar atento para que nenhum dos sujeitos tente impor ao outro sua transcendência ou sua interioridade. Por isso, a relação é dialógica e cada um tem também o direito de falar, de expor o que pensa e como o faz. No diálogo, se abre uma passagem que exige consciência ética de cada um no diálogo, para que essa passagem não seja totalizada. Essa troca de palavras exige um comprometimento, um engajamento com o ser do outro ou, até mesmo, uma amorosidade pedagógica.

Quando se fala com amor ou se fala eticamente comprometido com o outro, gera-se uma memória, produz-se uma obra que poderá ficar marcada na subjetividade dos interlocutores. Por sua vez, Alves (2012, p. 16), fazendo memória de seus tempos de infância (tempo escolar), relata sua lembrança viva de um professor de literatura que “[...] falava sobre os grandes clássicos com tal amor que deles nunca pude esquecer”. Podemos utilizar essa ilustração como, um exemplo, para tratarmos do diálogo como abertura, pois ele saiu de um sujeito e chegou ao outro de modo livre, a fim de comprometê-lo com a sua continuidade.

Por isso, Lévinas (2002, p. 198) afirma que “O diálogo, portanto, não é só um modo de falar. Sua significação tem um alcance geral. Ela é transcendência [...] ela não tem sentido senão por um eu dizendo a um tu”. É nesse sentido que viemos abordando o diálogo como ruptura e começo, pois a significação da troca de palavras que se estabelece neste, rompe qualquer significação de alcance geral e pode atingir a identidade de cada um dos sujeitos interlocutores.

Assim, poderíamos nos aventurar com Alves (2015) e afirmar que há um risco dialógico do qual é preciso ficar atento: as palavras advindas do interlocutor podem enfeitiçar. “Feitiço: o que é? Feitiço é quando uma palavra entra no corpo e o transforma. O príncipe ficou possuído pela palavra que a bruxa falou. Seu corpo ficou igual a palavra” (ALVES, 2015, p. 34), desse modo, pode-se afirmar com o autor que as palavras “[...] entram no nosso corpo, e ele vai se transformando” (Ibid., p. 35). Assim, as palavras ditas, podem enfeitiçar, ou ainda, totalizar as identidades.

O que Alves (2015) deseja nos chamar atenção, é que as palavras podem ser encarnadas pelos sujeitos e, ao serem encarnadas, podem transformar as identidades subjetivas. Isso apresenta um movimento, no qual “[...] o meu corpo aprendeu as palavras que lhe foram ditas, ele se esqueceu de outras que, agora, permanecem mal... ditas...” (ALVES, 2015, p. 35), pois toda a aprendizagem (arquivamento das palavras na memória) de um conjunto de palavras, pode gerar esquecimento de outras, transformação de identidade e, ainda, totalização da subjetividade. Por isso, no início desta tese, chamamos atenção para o modo como as palavras vão se transformando no cenário educacional brasileiro.

Visto que, a relação pedagógica suplanta mero encontro entre duas pessoas ou entre uma pessoa e um objeto, podemos afirmar que o diálogo é o elemento que potencializa a mediatização dos conhecimentos acerca do mundo entre os sujeitos que se relacionam. O diálogo não é mero dizer, é uma exposição do que se pensa e do que se conhece; é uma exteriorização da identidade pessoal a um outro que me escuta e que ao mesmo tempo tem direito de fala. Mais do que isso, “O diálogo é este encontro dos homens, mediatizados pelo mundo, para pronunciá-lo, não se esgotando, portanto, na relação eu - tu” (FREIRE, 2005, p. 91).

O diálogo extrapola a relação entre os dois sujeitos que se encontram inacabados, pois: (i) abarcam em si a complexidade identitária dos sujeitos que estão dialogando e (ii) extrapolam a presentificação desse diálogo ao trazer para dentro dele os objetos, acontecimentos e fenômenos do mundo e atribuir sentidos e significados diversos à eles, através da exteriorização de conhecimentos e saberes. Essa exteriorização torna-se visível, perceptível a outros sujeitos que podem estar fora desse diálogo inicial, mas serem tocados por aquilo que se produziu na discussão. Até porque, os outros (que estão fora desse diálogo inicial) podem ser também o tema do mesmo, por isso deixam de ser meros objetos espectadores e passam a ser sujeitos do próprio processo.

Neste viés, sendo a aula um espaço de acontecimento da relação pedagógica; o diálogo desta relação, pode ser um exercício de criação de conceitos, de palavras, de argumentos, de posicionamentos críticos, políticos, ideológicos e cognitivos. Nesse sentido, é preciso entender que o diálogo “[...] não possa ser manhoso instrumento de que lance mão um sujeito para a conquista do outro” (FREIRE, 2005, p. 91). Sendo assim, o diálogo precisa convocar o outro a assumir o seu espaço de fala também. Isso nos desafia a pensar que a relação pedagógica não é conquista do outro, invisibilização ou apagamento de sua identidade, pelo contrário, o que está em jogo, não é a identidade, mas o que está ao alcance de se conhecer.

Por isso, é que Freire (2005, p. 91), nos indica que “A conquista implícita no diálogo é a do mundo pelos sujeitos dialógicos, não a de um pelo outro”. Neste propósito, fica claro que o que está em jogo na relação pedagógica é o conhecimento, reconhecimento do mundo e não a conquista da identidade do outro. É a conquista do mundo, através dos conhecimentos que se podem estabelecer sobre ele.

É preciso frisar que, nesse diálogo deve acontecer uma mediação entre os sujeitos (o que conhecem ou desconhecem) e os objetos, fenômenos e acontecimentos do mundo e, não uma mediação entre necessidades e interesses de sistemas políticos, econômicos ou ideológicos que tendem a domesticar os conhecimentos ao desenvolvimento de habilidades e competências (conforme vimos no primeiro capítulo da tese). Desenvolver uma educação embasada em habilidades e competências, é interferir na identidade dos sujeitos, a fim de convencê-los a transformar suas ações, até porque, uma relação pedagógica dialógica, torna o mundo comum e abre possibilidades para os sujeitos tornarem-se o que desejarem.

Esse diálogo proposto por Freire (2005) apresenta alguns pressupostos: amor, humildade, fé nos homens, esperança e pensar crítico. Vamos abordar esses pressupostos e refleti-los, relacionando-os com os elementos de constituição da relação pedagógica.

Sendo a educação, um processo de pronúncia do mundo, onde há criação e recriação de conceitos “Não há diálogo, [...] se não há um profundo amor ao mundo e aos homens [...]” (FREIRE, 2005, p. 91), ou seja, o diálogo exige dos sujeitos um compromisso com a humanidade. Neste âmbito, podemos afirmar que esse amor na escola (ou nos espaços educativos), torna-se uma amorosidade pedagógica que compromete todos os envolvidos no exercício de (re)conhecer o mundo comum.

Essa amorosidade pedagógica não pode ser ingênua ou acrítica, ela deve ser consciente e avaliada constantemente, para que seja exercida não como pretensão de dominar o outro, através das palavras e argumentos utilizados, mas como meio de contribuir com o desenvolvimento do outro ser, que se encontra na minha frente. Freire (2005, p. 92) é categórico ao afirmar que “Se não amo o mundo, se não amo a vida, se não amo os homens, não me é possível o diálogo”, só é possível uma mera transmissão de conhecimentos, na qual pouco importa o contexto ou a realidade de cada um.

Dessa amorosidade pedagógica, deve brotar outros atos de amor entre os sujeitos que estão no processo educacional, que se desdobra a partir do diálogo. O amor exige um processo de conhecimento e de reconhecimento do outro, portanto, exige o rompimento da noção de um eu individualizado e fechado em si mesmo, arrogante em meus saberes.

Sendo o amor uma condição para o autêntico diálogo, exige-se humildade para o seu acontecimento. Para Freire (2005, p. 93) “Os homens que não têm humildade ou a perdem, não podem aproximar-se do povo”, pois a autossuficiência é incompatível com o diálogo. Visto que o diálogo brota do encontro de pessoas, que se trocam palavras acerca de sua condição e do mundo que o cerca, se há rompimento na condição de reconhecer-se um ser como outros, perde-se a humildade e o diálogo torna-se dominação.

Percebam que a humildade que tratamos aqui, não refere-se a uma submissão ou a uma subserviência ao outro. Nela conscientemente, deve-se reconhecer o processo de inacabamento, que cada ser pode ter se desenvolvido um pouco mais e que, porém, minha tarefa é reconhecer nos outros, o mesmo processo de inacabamento pelo qual eu passei e contribuir para que o outro também se desenvolva. A humildade deve fazer brotar no ser humano o reconhecimento de sua condição de inacabamento e, ao mesmo tempo, a amorosidade que exige comprometimento com os outros.

Apresentar o amor através do diálogo e ser humilde, requer que cada um/a que se propõe ao diálogo, possua fé na humanidade. De acordo com Freire (2005, p. 93), “Não há também diálogo se não há uma intensa fé nos homens. Fé no seu poder de fazer e de refazer. De criar e recriar”, uma fé que acredita, que defende e que busca de todos os modos possíveis ajudar o outro a ser mais. Essa fé desperta uma confiança nos interlocutores e, pode brotar um testemunho “[...] que um sujeito dá aos outros de suas reais e concretas intenções” (Ibid., p. 94).

Outro elemento importante que deve estar presente nos diálogos é a esperança. De acordo com Freire (2005, p. 94), “A esperança está na própria essência da imperfeição dos homens, levando-os a uma eterna busca”. Ele mesmo nos alerta que “Não é, porém a esperança um cruzar de braços e esperar. Movo-me na esperança enquanto luto e, se luto com esperança, espero” (Ibid., p. 95), pois essa esperança é o que faz cada um perceber o seu ‘que fazer’. O diálogo esperançoso rompe com a conversa burocrática e fastidiosa, visto que engaja os sujeitos no próprio ato de dialogar e ajuda-os a perceber que há outras possibilidades para sua vida e seu contexto.

O último princípio apontado por Freire (2005) a respeito do diálogo é o pensar crítico, que deve superar o pensar ingênuo. Para o educador “Este é um pensar que percebe a realidade como processo, que a capta em constante devenir e não como algo estático” (FREIRE, 2005, p. 95), ou seja, o pensar crítico, quando presente no diálogo, ajuda os sujeitos à perceberem sua condição de inacabamento, pois, esse modo de pensar, não admite acomodações e estaticidade, exige sempre mais. Para o pensar crítico, o importante é “[...] a transformação permanente da realidade, para a permanente humanização dos homens” (Ibid.).

Poderíamos afirmar que o diálogo é um exercício humano de ruptura e começo. E, quando se trata do diálogo na relação pedagógica, essas rupturas e começos se estabelecem em um ciclo espiral de acontecimentos das aulas, pois, cada aula, exige abertura ao novo conhecimento possível que pode estar intrínseco no diálogo. Esse ato é complexo, pois cada ser dialógico precisa buscar (re)conhecer e afirmar sua identidade nesse processo.

4.2 DO ESTAR JUNTO AO ABRIR-SE PARA O DIÁLOGO: UMA RELAÇÃO COM VISTAS A RECONHECER O OUTRO COMO MESTRE

A fim de ir além do encontro com o Outro e possibilitar o estabelecimento de uma relação com ele/ela, é preciso reconhecer que há, previamente, no ser que estabelecerá uma relação com o outro, uma estrutura que interliga interioridade e exterioridade. Para Lévinas (2010)⁵² é o pensamento que faz essa ligação pois “[...] como pensante, o homem é aquele para quem o mundo exterior existe. Em consequência, sua vida dita biológica, sua vida estritamente interior, se ilumina de pensamento” (p. 35), ou seja, o pensamento é o elo entre o mundo exterior e o mundo interior do sujeito, que pode ligar um ser a outros seres. No entanto, essa conceituação não é assumida facilmente a nível ontológico, o ser vivente, prende-se muito facilmente a “substancialidade” da vida material e, nesse movimento, acaba por ser tomado por uma totalidade que tende a dominá-lo.

Essa substancialidade da vida apresenta-se, muitas vezes, como um prazer, compreendendo “[...] que todo o gozo desfruta de algo, ‘alguma coisa’ privada de sua independência” (LÉVINAS, 2010, p. 33), nesse desfrutar, há uma confusão entre particularidade e totalidade. É, nesse momento que o sujeito, não se abre para o mundo exterior, “[...] não por uma ignorância absoluta, pela ausência de pensamento” (Ibid., p. 33-34), até porque, quando o sujeito assimila o seu desfrute com sua particularidade, não estabelece pensamento, logo não se abre para uma relação de significação dos fenômenos. Não é uma negação de que o sujeito não possui consciência daquilo que está ao seu redor, mas essa consciência é uma consciência “sem problemas”, sem preocupação em estabelecer uma relação significativa com a exterioridade.

Segundo Lévinas (2010), “[...] o pensamento começa com a possibilidade de conceber uma liberdade exterior a minha” (p.37) é uma liberdade que vai até outrem e que “[...] marca a minha própria presença no mundo” (Ibid.) é de onde eu parto para estabelecer relação com

⁵² Quando faço referência a Lévinas (2010), nessa parte do texto, refiro-me a um ensaio seu, *O eu e a totalidade* publicado no Livro *Entre nós*.

outros seres humanos, dos quais um sujeito os reconhece pelo rosto⁵³. É nesse sentido que o pensamento possui, para Lévinas, a condição de consciência moral, porque existe uma simultaneidade de participação no mundo “[...] em que o eu considera o que não é ele [...], mas como um rosto no qual o ser está em face de mim” (LÉVINAS, 2010, p. 37), é uma relação de participação em um mesmo mundo que é reconhecida por um ser separado, por aquele que estabelece um pensamento capaz de relacionar exterioridade e interioridade.

Nesta premissa, culpabilidade e inocência são dois conceitos trabalhados por Lévinas (2010) quando o pensador debruça-se numa reflexão sobre o erro e o acerto nas relações que se estabelecem entre diferentes sujeitos. Nesse sentido, o filósofo inicia sua reflexão apontando de forma análoga para a crise das religiões reveladas, que apresenta um terceiro sujeito (Deus ou a justiça), o qual, pode redimir as faltas daqueles/as que cometeram erros nas relações estabelecidas. Crença essa que foi negada pelo Século das Luzes, após o Período Medieval que, no entanto, que arrebatou e ainda arrebatava almas piedosas em suas fileiras. Crise religiosa, porque esse terceiro homem está fora da relação eu-tu (ex-dominador X dominado), em que o erro seria passível de remissão diante de uma confissão a um ser transcendente, que tem poderes de perdoar, sem me chamar para a responsabilidade de reparação do erro. Tal ato, para Lévinas é impossível, ao passo que ele considera que “[...] as condições de um perdão legítimo não se realizam senão em uma sociedade de seres totalmente presentes uns aos outros, em uma sociedade íntima” (LÉVINAS, 2010, p. 39).

Essa “sociedade íntima” abordada por Lévinas é que vai apresentar uma materialidade de relação que chama à responsabilidade ou visa responder à solicitude, pois “[...] tal sociedade é a de dois, de mim a ti. Estamos entre-nós [...]” (LÉVINAS, 2010, p. 39). Na relação entre um “eu” e um “tu” é que se podem reconhecer as injustiças cometidas por mim e que abre precedentes também, para que as intenções não possam ser peso e medida para os atos. Uma violência ou uma injustiça, estão no plano concreto, não apenas no pensamento, onde residem as intenções. Para tanto, Lévinas afirma que “[...] a significação objetiva de minha ação sobrepuja sua significação intencional” (Ibid., p. 40), pois ao falar, oralizar aquilo que é pensamento, não se torna suficiente para explicar uma falta, mesmo que esta, não reflita as minhas intenções.

⁵³ Para Lévinas, o rosto é o que apresenta primeiro um ser humano ao outro, antes de qualquer outro elemento do encontro o rosto se apresenta como concretude de outra pessoa: “Pensei que é no rosto do outro que me fala pela ‘primeira vez’. É no encontro de outro homem que Ele ‘vem à mente’ ou ‘faz-se evidente’” (LÉVINAS, 2014, p. 34).

Visto que essa sociedade íntima que se estabelece, está muito além da tirania e da violência, Lévinas afirma que:

Uma exterioridade sem violência é a exterioridade do discurso. O absoluto que sustenta a justiça é o absoluto do interlocutor. Seu modo de ser e de se manifestar consistem em voltar sua face para mim, em ser rosto. Eis por que o absoluto é pessoa. [...] Somente o testemunho irrecusável e severo que se insere “entre-nós”, tornado público, por sua palavra, nossa clandestinidade privada, mediador exigente entre o homem e o homem, está de frente, é tu (LÉVINAS, 2010, p. 43).

Neste ímpeto, vale destacar que, no discurso, acontece muito mais que um mero encontro. Nele há o reconhecimento do outro, em seu sentido pleno, é a exterioridade que se revela, sustentando a justiça no reconhecimento do outro como um ser absoluto. É o estar face a face que possibilita um desarmamento das intenções ou que revela a culpabilidade de um “eu” diante de ações prejudiciais ao outro realizadas. Assim, Lévinas (2010) vai além, afirmando que o testemunho do outro, na sociedade ‘entre-nós’, possibilita estar de frente e reconhecer o tu e/ou o outro, enfim, aquele que fala. É nesse sentido que o filósofo chama atenção para que a noção seja terrestre, pois caminhando numa moral sobrenatural, o erro que cometo com o outro pode ser perdoado por um terceiro; enquanto que a preocupação terrestre, caminha para uma direção muito mais difícil, aponta para o encontro frente a frente e relacional através do discurso, com aquele que foi lesado por mim, para quiçá construir um caminho de justiça.

Portanto, existe um grande apelo à consciência de si, pois só esse conhecimento é que possibilitará o reconhecimento do outro em sua manifestação primordial, que se dá através da linguagem, à qual expressa no exterior, o interior do sujeito. O problema apontado por Lévinas (2010) é que várias ciências como a psicologia, a história, a sociologia, etc. tem buscado traçar retratos dos sujeitos, o que acaba por tornar o outro, um sujeito impessoal. Por isso, a afirmação lévinasiana de que “[...] estou encerrado em meu retrato” (LÉVINAS, 2010, p. 45) é pertinente, pois se busca apresentar máscaras dos sujeitos, contrariamente a sua real face, se traçam formas em vez de dar ouvidos a seus argumentos, necrosando discursos no qual o homem é reduzido “[...] não a uma coisa, certamente, mas à uma alma morta” (Ibid., p. 46).

Assim, a linguagem irrompida no encontro “[...] desperta em mim e em outrem o que nos é comum” (LÉVINAS, 2010, p. 47) é, portanto, condição para que se possa estabelecer uma relação de reconhecimento. Reconhecimento que está para além da materialidade, porque é transcendência, é um acesso ao outro que exprime sua singularidade. Nas palavras de Lévinas (2010):

Outrem, como puro interlocutor, não é um conteúdo conhecido, qualificado, captável a partir de uma ideia geral qualquer e submetido a essa ideia. Ele faz face, não se referindo senão a si. É na palavra entre seres singulares que só se vem a constituir a significação interindividual dos seres e das coisas, ou seja, a universalidade (p. 47).

Essa afirmação lévinasiana dá sustentação à tese de que a alteridade não pode ser um simples conhecer o outro e ‘colocar-se’ no lugar dele, pois o outro não é um conteúdo. O outro é um ser que, na perspectiva do filósofo, deve ser elevado de um ‘eu’, pois quando o outro refere-se a si, está apresentando-se ontologicamente e despertando solicitude, ou ainda, responsabilidade, por parte daquele que o ouve. E, essa elevação acontece através do discurso, da palavra que apresenta a significação das experiências vivenciadas. É, portanto, uma alteridade muito mais ampla do que a adição de seres ao conjunto de relações que se estabelece, até porque, cada um daqueles que escuto, tem algo a ensinar em sua singularidade.

No entanto, nem todas as relações estabelecidas tendem a essa elevação do outro. Lévinas (2010) concebe que “[...] o eu aborda outrem no puro respeito” (p. 49) e a consideração daquele sujeito como puro “[...] indivíduo na extensão deste conceito submetido à legislação de uma razão impessoal” (Ibid.). Aqui, abre-se uma terceira via, a qual abarca a totalidade, compreendida como “[...] totalidade de eus” (Ibid.). É, nesse sentido, que a totalidade produz injustiça, não elevação do outro, pois “[...] essa totalidade exige que um ser livre possa dominar outro ser livre” (Ibid., p. 49), injustiça essa, que não é anulada pelo perdão amoroso, até porque, o ‘terceiro’ é um ser livre, material, um sujeito contra o qual, posso cometer injustiças nesse plano.

A liberdade, nesse ponto de vista, abre caminhos para a injustiça justamente pelo querer da vontade que, muitas vezes, “[...] encontra-se a mercê de uma vontade estranha” (LÉVINAS, 2010, p. 50), a qual, se separa de si mesma e contraditoriamente “[...] embora querendo por si mesma, encontra-se também tendo querido pelos outros” (Ibid.) sendo, nesse momento, estabelecida uma alienação da obra. Uma totalização que absorve liberdades, vontades, desejos e singularidades que, encaminha o ser para a produção de obras, cuja sua vontade se ausenta e que, o resultado não se relaciona com o seu ser. Neste ímpeto, Lévinas (2010, p. 51) vai afirmar que “[...] toda obra, neste sentido, é um ato falho. Por isto, a obra difere da expressão em que outrem se apresenta pessoalmente. A obra apresenta seu autor na ausência do autor”, alienação que produz ausência do interlocutor, que não produz discurso e que, portanto, não estabelece relação de alteridade entre os seres.

Dessa forma, Lévinas (2010, p. 51) afirma que “[...] a estrutura ontológica do terceiro, é delineada como corpo: o ‘eu posso’ de vontade – corpo próprio – ao mesmo tempo que sua

vulnerabilidade – corpo fisiológico” e, é nessa simultaneidade, que o ser constitui-se como terceiro, incapaz de superar-se a partir de dentro, a partir de um pensamento que estabelece relação entre o exterior e o interior. Esse terceiro, alienado, entregue a sua obra, é captável por um ‘eu’ dominador justamente por sua obra e, portanto, “[...] ele está entregue a meu poder, enquanto exterior ao meu alcance. É acessível na injustiça. [...] a injustiça, pela qual o eu vive em uma totalidade, é sempre econômica” (Ibid., p. 52), econômica, justamente por extrapolar a relação de elevação e, tornar o outro, uma adição ao montante de outros que já foram dominados e serviram à produção do dominador, o qual, passa a ser possuidor das obras.

O grande desafio é que o ‘eu’ dominador reconheça a injustiça que está praticando e “[...] para que o eu reconheça minha injustiça – para que eu entreveja a possibilidade de justiça – é preciso uma situação nova: é preciso que alguém me peça prestação de contas” (LÉVINAS, 2010, p. 52). Por outro lado, esse pedido de prestação de contas é o estabelecimento de uma relação discursiva, em que a linguagem passa a estabelecer o elo entre o eu e o tu. A presença do outro é invocada pela palavra, pois “[...] a linguagem, em função de expressão, é endereçada a outrem e o invoca” (Ibid., p. 54). Em contrapartida, essa invocação ultrapassa qualquer ‘retrato’ previamente pensado e estabelecido de outrem, vai chamar o outro a revelar sua identidade individual/sua interioridade, o que doravante despertará a justiça que brotará da presença sensível do rosto do outro.

Essa relação, aberta pela linguagem, é transcendência. Assim, em termos lévinasianos:

[...] a distância entre o mesmo e o outro, onde a linguagem se verifica, não se reduz a uma relação entre conceitos, um limitando o outro, mas descreve a transcendência em que o outro não pesa sobre o mesmo, apenas obriga, tornando-o responsável, isto é, falante. A relação da linguagem não se reduz àquela que conecta ao pensamento um objeto que lhe é dado. A linguagem não pode englobar outrem: outrem, cujo conceito utilizamos neste preciso momento, não é invocado como conceito, mas como pessoa. Na palavra, não somente pensamos no interlocutor, mas falamos a ele, dizemos-lhe o próprio conceito que podemos ter dele como “interlocutor em geral”. Aquele a quem falo mantém-se atrás do conceito que eu lhe comunico (LÉVINAS, 2010, p. 55).

É transcendência porque no discurso baseado na alteridade não há uma relação de conceitos vazios, ou mal intencionados. É um chamamento para a responsabilidade, não em forma de um outro totalizar sobre um mesmo, mas pelo fato de o invocar ao diálogo, pois a relação com o outro através da linguagem não é uma conexão de um pensamento com um objeto, é um reconhecimento do outro como pessoa. Nestes termos, a palavra é a própria exteriorização do pensamento, falamos à alguém, que nos desperta à sensibilidade que constitui a humanização total do outro.

Neste propósito, a linguagem adquire um estatuto de suma importância no estabelecimento de relações entre os sujeitos ao passo que, situa os seres acima da totalidade, além disso, lhes dá condições de avaliar os enganos atitudinais das ações. Até porque, na linguagem um ‘eu’ encontra o outro, “[...] eu o reconheço, ou seja, creio nele” (LÉVINAS, 2010, p. 57). Por sua vez, essa crença no outro não é submissão a ele, mas uma afirmação, pois não posso mais negá-lo, “[...] o rosto que me olha me afirma [...] é uma impossibilidade de negar, uma negação da negação” (Ibid.). É aí que podemos retomar o conceito de ‘moral terrestre’, afirmado como a impossibilidade de ferir àquele que reconheço e estabeleço relação, porque é na relação discursiva, afirmada pela sensibilidade percebida no rosto, que reside a alteridade, em que o outro é elevado.

É nesse sentido que se evoca o respeito, pois “[...] a palavra é, portanto, relação entre liberdades que não se limitam nem se negam, mas se afirmam reciprocamente. Elas são transcendentemente uma em relação à outra” (LÉVINAS, 2010, p. 57), esse respeito é recíproco e condição ética para a justiça com outrem. Ainda, destaca-se que essa reciprocidade do respeito é “[...] linguagem, ou seja, responsabilidade” (Ibid.) que interpela o ‘eu’, a ser responsável pela manutenção mútua da liberdade e da justiça, da qual, para ambos, é condição para a existência, enquanto ser absoluto.

No entanto, deve-se ter o cuidado e a compreensão de que o “[...] respeitar não pode significar, sujeitar-se, contudo outrem me comanda” (LÉVINAS, 2010, p. 58), esse comandar que outrem estabelece para com o ‘eu’ é reconhecimento da capacidade de realizar uma obra onde o “[...] respeitar não é inclinar-se diante da lei, mas diante de um ser que me ordena uma obra” (Ibid.). Mas, como não deixar que essa ordem torne-se humilhação ou submissão? Desde que, “[...] o mandamento que recebo deve ser o mandamento de comandar aquele que me comanda” (Ibid.) é isso que constitui o termo ‘Nós’, não como o plural de Eu, mas como referência de um mandamento a outro. Segundo Lévinas (2010), “Nós somos nós porque, ordenando identidade a identidade, somos desvinculados da totalidade e da história” (p. 58).

Por isso tudo, abrir-se para o diálogo e estabelecer relação com outro ser, demanda atitudes de abertura e compreensão do papel de cada ser humano na construção de um espaço educativo. Na relação apontada por Lévinas (2010), todos têm o direito de falar e de apresentar sua interioridade ao interlocutor. Como já afirmado anteriormente, neste trabalho, embora um/a professor/a encontre-se frente a uma turma de alunos/as, ele/a estabelece relação direta com cada um, essa é a sociedade íntima com seu interlocutor.

Nesse sentido, refletindo sobre a possibilidade de relacionar a perspectiva dialógica de Lévinas (2010) com a relação pedagógica, Marques (2003, p. 156) nos chama atenção que “[...]”

na sala de aula, e sempre depois, oferecer aos alunos oportunidades de fala significa valorizar suas manifestações espontâneas e criativas em lugar de coagi-los ao silêncio e a inibição”. Portanto, a relação pedagógica não pode ser um monólogo, em que apenas um sujeito fala e apresenta suas ponderações acerca do que se está sendo trabalhado na aula, todos/as os/as alunos/as têm também o direito de falar e apresentar seus posicionamentos.

Assim, para que a relação seja de fato estabelecida e para que aconteça o diálogo entre os sujeitos da relação, é preciso que haja reconhecimento do outro como um ser capaz de me interpelar e interagir comigo no diálogo. Neste viés, avançamos para mais um elemento importante da relação que é o reconhecimento do outro.

Na obra ‘Totalidade e Infinito’ (2011) Emmanuel Lévinas busca “[...] captar no discurso uma relação não-alérgica com a alteridade” (2011, p. 34), essa relação pode se estabelecer em um processo pedagógico de ensino e aprendizagem, onde um sujeito separado das coisas análogas à transcendência, reconhece no outro um mestre, que tende a ensinar a verdade e a justiça, a partir de sua interioridade.

Essa indicação lévinasiana de engrandecimento e elevação do outro, desdobra-se em reconhecê-lo como mestre, conceituação que é cotejada ao longo de toda a obra, por isso, existe a necessidade de abordá-la de forma sistemática. O que faço, a partir dessa constatação é um recorte das passagens nas quais Lévinas (2011), aponta os termos: ensinamento, ensino, mestre, docente, escola e outros conceitos relativos a essa temática, a fim de destacar como, na alteridade desse pensador, o outro é elevado à categoria de mestre.

Na relação que estabelecemos com o outro, há uma sensibilização de reconhecimento do outro, não manifestada pelos instrumentos que estejam à sua mão, mas pelo rosto que exprime e se torna discurso no encontro frente a frente. Essa relação desdobra-se em um acolhimento do outro, em um recebimento do discurso do outro, esse “[...] discurso é uma relação não-alérgica, uma relação ética, mas o discurso acolhido é ensinamento” (LÉVINAS, 2011, p. 38) é o aprendizado de algo completamente novo, que brota do pensamento relacional (exterior – interior) do outro. É um conhecimento que não se reduz à maiêutica, não é um parto de novas ideias “[...] vem do exterior e traz-me mais do que eu contenho” (Ibid., p. 39), e a abertura da razão para aquilo que vem do exterior que “[...] substitui já à maiêutica por uma ação transitiva do mestre, dado que a razão, sem abdicar, se acha na situação de *receber*” (Ibid.). Esse conhecimento novo, traz consigo a ideia do infinito, a qual, extrapola a totalidade, tão veementemente atacada por Lévinas.

Esse rompimento com a totalidade está relacionado com o desvelar de um modo de relação em que no encontro de dois sujeitos; um não veja o outro como mera imagem idêntica

a si mesmo; outrossim que ele possa enxergar o outro como completamente outro, que poderá ter semelhanças comigo, constatada apenas após uma abertura ao discurso. É quando vejo um significado e um sentido de sua existência própria, independente de mim e, esse “[...] apresentar-se, significando, é falar” (LÉVINAS, 2011, p. 54). Por sua vez, esse falar é apresentar aquilo que encontra-se no interior do Outro, também pode-se afirmar que é o revelar de sua constituição identitária, o que transcende a exterioridade da imagem e contribui para significar o encontro.

Vale destacar que, essa significação de sentido, não se estabelece de modo ideal, pois “[...] o ensino não se reduz à intuição sensível ou intelectual, que é o pensamento do outro” (LÉVINAS, 2011, p. 55), ou seja, a própria presença é ensinamento, porque um acontecimento irreduzível à evidência é uma “[...] presença que domina o que acolhe, que vem das alturas, imprevista e, conseqüentemente, ensinando sua própria alteridade” (Ibid.), é a sua franqueza de interlocutor que apresenta a novidade de todo o ensino que vem de fora. Dito de outro modo, esse ensinamento relaciona-se com um aprendizado não formal, com aprendizados que estão ligados ao mundo da vida, que fazem parte do contexto de responsabilidade e ética que devo ter para com o outro.

Existe uma diferenciação entre o ato de ensinar e o conteúdo que é ensinamento. Segundo Lévinas (2011, p. 55) “[...] a coincidência do revelador e do revelado no rosto, que se realiza situando-se sombriamente em relação a nós – ensinando”, por sua vez, esse encontro frente a frente é o ato de ensinar, que se dá sem modelos previamente estabelecidos, imprevisivelmente, os sujeitos se encontram no olho a olho e, por sua vez, surge um conhecimento novo. Por outro lado, o ensinamento se apresenta em formas de gestos e palavras produzidas, que podem “[...] tornar-se como as palavras, revelação; ou seja, como vamos ver – ensinamento” (Ibid.). Nesta mesma linha, pode afirmar-se que é o testemunho do segredo que se transforma em conteúdo a ser apreendido por aquele que ouve à outrem expressar-se.

Outrossim, a palavra, utilizada no diálogo recebe grande importância nesse reconhecimento do outro como mestre, pois a palavra dita, torna presente os fatos do pensamento e, ainda, ensina primeiro coisas e ideias. Para Lévinas (2011, p. 58), “[...] as ideias instruem-me a partir do mestre que, mas apresenta: que as põe em causa; a objetificação e o tema, a que o conhecimento objetivo tem acesso, assentam já no ensino”, dessa forma, o objeto oferece-se ao conhecimento e, como consequência, ao ensino, quando acolhe um interlocutor. Essa presença, que se revela pelo dizer, pelo discurso, vai além do mero fato, pois a linguagem desenha a relação, de forma que “[...] o mestre – coincidência do ensino e do ensinamento – não é um fato qualquer, por seu turno” (Ibid.), justamente, porque existem alguns fatores que

serão abordados adiante e, no entanto, possibilitam reconhecer o instante da elevação do outro à mestre.

Neste ímpeto, é necessário que se tenha o cuidado para que o discurso não se torne dominação, pois de acordo com Lévinas (2011, p. 59) “[...] nem todo o discurso é relação com a exterioridade”, exterioridade essa, que é anterior à objetivação da obra. Desse modo, ao afirmar esse posicionamento, o filósofo utiliza-se do pensamento platônico, em uma paráfrase apresenta que “[...] não é o interlocutor nosso mestre que abordamos com mais frequência nos nossos discursos, mas sim um objeto ou uma criança, ou um homem da multidão” (Ibid.), ou seja, não é interioridade, conhecida pelo discurso do outro que é tomado no diálogo, mas sim, a forma que o mesmo possui, podendo criar, a partir do outro, discursos vazios e injustiça.

Lévinas ataca veementemente a retórica, pois, essa forma de discurso “[...] aborda o outro não de frente, mas de viés” (LÉVINAS, 2011, p. 59), chama o outro não para confrontar ideias, ou até mesmo para ouvir dele seus ensinamentos, mas o conclama para afirmar os argumentos utilizados e, portanto “[...] consiste em corromper essa liberdade” (Ibid.); liberdade de dizer, frente a frente (na presença), seus ensinamentos. Renunciar essa forma de ensino retórico “[...] é abordar outrem de frente, num verdadeiro discurso. O ser não é então objeto em nenhum grau, está de fora de toda a dominação” (Ibid.). Nesta perspectiva, isso significa relacionar-se com o outro de forma a deixá-lo ser, desvelar-se puramente. A isso “[...] chamamos justiça ao acolhimento de frente, no discurso” (Ibid., p. 60).

Nenhum interlocutor é igual ao outro, por isso é inconcebível a afirmação de que todas as pessoas são iguais, por sua vez, o diálogo se estabelece com um ser que é diverso a eu, ao qual, estabeleço através de uma sociedade íntima minhas proposições. Essa sociedade, de acordo com Lévinas (2011, p. 61) “[...] não decorre da contemplação do verdadeiro, a relação com outrem nosso mestre torna possível a verdade”. Neste modo, essa verdade, está profundamente ligada com a relação social estabelecida, que é a justiça. Nesse relacionamento com o outro “[...] a justiça consiste em reconhecer outrem meu mestre” (Ibid.); contudo, esse reconhecimento é relativo ao seu privilégio de ser outrem, de ser diferente de mim, que ultrapassando a retórica, pode-se, conjuntamente, descobrir a verdade.

Para tanto, uma chave imposta à compreensão desse processo é a afirmação lévinasiana de que “[...] só o absolutamente estranho pode nos instruir” (LÉVINAS, 2011, p. 63), ou seja, somente aquele que está fora das categorias, de modelos previamente estabelecidos é que pode ensinar algo à alguém. Esse absolutamente outro é acessível através do discurso, pois a linguagem busca estabelecer um plano comum, uma comunidade, onde a mesma está em falta e, nesse sentido “[...] a relação da linguagem supõe a transcendência, a separação radical, a

estranheza dos interlocutores, a relação do outro a mim” (Ibid.). Assim, o diálogo torna-se, portanto, a experiência de alguma coisa que é absolutamente diversa, que espanta, a qual é acolhida como verdade, ou ainda, como novidade por aquele que reconhece o encontro.

Reconhecer o outro e elevá-lo ao nível de mestre, acima de um eu, que frui de forma egoísta do mundo, não é tarefa fácil. Exige uma desacomodação da totalidade em que se está absorvido, pois “[...] reconhecer outrem é reconhecer uma fome” (LÉVINAS, 2011, p. 65), é reconhecer uma nudez suplicante de atenção, de justiça, frente a sua contagem como número numa imensidão de seres. Para Lévinas “[...] reconhecer outrem – é dar. Mas é dar ao mestre, ao senhor, aquele que se aborda como ‘o senhor’ numa dimensão de altura” (Ibid.), essa relação é um rompimento com a retórica, prestar-lhe escuta às suas palavras, romper com o egoísmo que me acomoda dentro de minha condição econômica, ou também, é dar ao outro ‘valor maior’, tão grande quanto eu me valorizo.

Esse ‘outro’ que reconheço superior a mim, não me é familiar no sentido que possamos englobá-lo e dominá-lo “[...] mas enquanto, independente de nós: por detrás de toda relação que com ele possamos manter, ressurgente ‘absoluto’” (LÉVINAS, 2011, p. 79), ele é outro, independente de mim. Esse acolhimento do outro, parafraseando Lévinas (2011), é essencialmente ensino. Ensino que visa à constituição de um saber “[...] cuja essência é crítica, não pode reduzir-se ao conhecimento objetivo; conduz para outrem” (Ibid., p. 75), por outro lado, o desenvolvimento de tal criticidade é que contribui para o rompimento com a totalidade, pois desinstala o sujeito de suas necessidades. Desta forma, evadindo-se da totalidade, o ser vai em busca do infinito, o que em Lévinas, pode ser compreendido da seguinte forma: “[...] o saber do cogito remete assim para uma com o Mestre – para a ideia de infinito ou do perfeito” (Ibid.).

Neste âmbito, o saber crítico, que é o acolhimento do outro, pressupõe a presença de uma linguagem, na qual, os processos de conhecimento podem ser expressados. Embora, essa linguagem só pode ser reconhecida como ensino do mestre ao passo que possui um sentido e um significado, considerando que “[...] a significação ou a inteligibilidade não está ligada à identidade do mesmo que permanece em si, mas ao rosto do outro que faz apelo ao mesmo” (LÉVINAS, 2011, p. 87), ou seja, é na presença do outro, que se apresenta de forma discursiva, que é possível revelar “[...] o caráter docente de toda a palavra” (Ibid.). Dessa forma, estabelecer um sentido de presença é situar-se em relação àquele que me dirige a palavra, ouvi-lo e, ainda, buscar desenvolver a criticidade e a liberdade da sabedoria, nestes fins a palavra, nesse caso, orienta-se para a justiça.

Essa palavra proferida torna-se tema a ser apresentado, em uma organização da confusão caótica. Nas palavras de Lévinas (2011):

[...] a palavra é ensinamento. O ensino não transmite simplesmente um conteúdo abstrato e geral, já comum a mim e a outrem. Não assume apenas uma função, no fim de contas, subsidiária, de fazer um espírito dar à luz, já portador do seu fruto. A palavra só instaura a comunidade dando, apresentando o fenômeno como dado, e dá tematizando. O dado é próprio de uma frase. Na frase, a aparição perde sua fenomenalidade fixando-se como tema; [...] Em suma, define. A definição, a que situa o objeto no seu gênero, supõe a definição que consiste em libertar o fenômeno amorfo da sua confusão, para orientar a partir do Absoluto, sua origem, para o tematizar (p. 89-90).

Essas afirmações revelam, na interpretação lévinasiana, que na palavra há uma predisposição à organizar aquilo que está disperso e confuso, visto que, encontrar outrem é relacionar-se, muitas vezes, com algo que é completamente diverso ao mesmo, o que gera a necessidade de (re)estabelecer um pensamento coerente. Mais do que isso, a palavra de outrem, força-me a atingir novos conhecimentos ou saberes, que individualmente não possuo. Nessa relação discursiva o fenômeno torna-se temática, ideia principal, ou ainda, matéria conceitual que visa objetivar, voltar-se de modo absoluto ao reconhecimento do outro, mas também, ao reconhecimento do estabelecimento de uma relação que extrapola o mero encontro.

Desse modo, é possível afirmar, que o ensinamento para Lévinas (2011) pode ser entendido como o “[...] fim do equívoco ou da confusão e tematização do fenômeno” (p. 90) pois, através da comunidade estabelecida entre si e outrem, constata-se que o fenômeno está sendo-me ensinado de forma sistemática, a fim de que eu aprenda e ressignifique os dados coletados do fenômeno. Nesse sentido “[...] a tematização como obra da linguagem, como uma ação exercida pelo mestre sobre mim, não é uma misteriosa informação, mas apelo dirigido à minha atenção” (Ibid.), essa atenção, na qual sou solicitado, refere-se à exterioridade, que nas palavras de Lévinas, pode-se fazer um exercício no processo de ensino-aprendizagem. Afinal,

A exterioridade do seu ponto de partida é-lhe essencial, a ela, que é a própria tensão do eu. A escola, sem a qual nenhum pensamento é explícito, condiciona a ciência. É lá que se afirma a exterioridade que contempla a liberdade em vez de a ferir: a exterioridade do Mestre. A explicação de um pensamento só pode fazer-se a dois, não se limita a encontrar o que já se possuía. Mas o primeiro ensinamento do docente é a própria presença de docente, a partir da qual vem a representação (LÉVINAS, 2011, p. 90).

Nesta mesma linha de pensamento, a relação social que se estabelece entre mestre e aprendiz possibilita que se perceba o Outro, dialogar com ele próprio e ainda aprender algo que ainda não conhecia. Existe aí uma contemplação da liberdade que invoca a responsabilidade, não em um sentido de ser dominado pelo Outro, mas por ter com ele/ela compromissos éticos. É nesse sentido que, somente sua presença já é ensinamento; por sua vez, o discurso e as formas

posteriores de relação desdobram-se em representação, ou ainda, em reflexão sobre o fato ocorrido. Assim, a presença é uma chamada de atenção para a exterioridade, a saída de pensamentos e atitudes egoístas, o que não é fácil, pois requer um pensamento mais elaborado e comprometido sobre a minha liberdade.

Esse comprometimento é uma “[...] relação moral com o Mestre que me julga e me sustenta a liberdade da minha adesão ao verdadeiro, assim como a linguagem” (LÉVINAS, 2011, p. 92), moral que redobra a adesão ao cuidado do Outro. Em outras palavras, é no diálogo e na comunicação de ideias que revela-se a estranheza fundamental de outrem, que se esconde a essência profunda da linguagem, a qual “[...] reside na irreversibilidade da relação entre Mim e o Outro, na Mestria do Mestre que coincide com a sua posição de Outro e de exterior” (Ibid.), estranheza que não pode ser reduzida à mera temática ou à conhecimentos e discursos vazios de sentido e significado, é por completo irreduzível. O mestre, por ser exterior, é um Vós que revela-se como Senhor, que por sua vez, me faz refletir sobre a minha liberdade e ir em busca da verdade na relação estabelecida.

Nesta perspectiva, Lévinas (2011) apresenta sua compreensão de ensino que se revela nessa relação de alteridade, que é conceituada da seguinte forma: “[...] o ensino é discurso em que o Mestre pode trazer ao aluno o que o aluno ainda não sabe” (p. 174), o que aponta fortemente para as ideias de justiça, verdade e Infinito, que, no entanto, só podem ser aprendidas através de um processo de relação com o Outro. Essa argumentação se sustenta justamente porque o filósofo defende que “[...] o ensino não é uma espécie de um gênero chamado dominação, uma hegemonia que se joga no seio de uma totalidade, mas presença do infinito que faz saltar do círculo fechado da totalidade” (Ibid., p. 165).

Além disso, estabelecer esse processo de reconhecimento através dos diálogos que constituímos na escola (que pode ser compreendida como um espaço onde acontece a oferta de conhecimentos) demanda que o/a professor/a, como alguém responsável pelo processo, proponha constantemente a produção desses diálogos. Neste ímpeto, Marques (2003) ressalta que:

[...] o professor, por sua vez, antes de apelar para seus saberes profissionais, importa mesclar os saberes de suas experiências de vida com os saberes vivenciados pelos alunos. Alunos falantes de si e professores falantes de si em interlocução na base da construção dos saberes com que se ocupa a escola. Conversar sobre as próprias experiências de vida e sobre seus prévios saberes é realizar a interlocução de saberes em que se faz a educação e é aprender enquanto reconstrução de saberes anteriores, imprimindo-lhes assim vida nova e novos significados de face aos dinamismos da sociedade e da cultura e à ampliação dos horizontes que se abrem como desafios ao entendimento compartilhado e à ação solidária de todos nas comunidades em que vivem (p. 157).

Portanto, exige-se que ambos os sujeitos estejam dispostos a embarcar no estabelecimento da relação pedagógica, mais do que isso, estejam atentos à sua constituição como obra. Para isso, exige-se do/a professor/a um posicionamento que leve em conta o exercício desse ofício como uma arteficialidade.

Para tanto, toda a retomada realizada nesta tese, a respeito da argumentação de que a relação dialógica (apontada por Lévinas) torna-se processo de ensino e aprendizagem, pode tornar-se um estatuto do diálogo pedagógico. Por isso, seguiremos buscando relacionar os argumentos lévinasianos com os aspectos pedagógicos propriamente ditos. Desse modo, trazemos para a discussão elementos escolares de ensino e aprendizagem para estabelecer um sentido pedagógico ao que abordamos até aqui.

Paulo Freire (2000) nos dá algumas pistas para pensar a relação pedagógica. Segundo ele:

[...] ensinar não é transferir conhecimentos, conteúdos nem formar é a ação pela qual um sujeito criador dá forma, estilo ou alma a um corpo indeciso e acomodado. Não há docência sem discência, as duas se explicam e seus sujeitos, apesar das diferenças que os conotam, não se reduzem à condição de objeto um do outro. Quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender. Quem ensina, ensina alguma coisa a alguém (FREIRE, 2000, p. 25).

Neste sentido, podemos afirmar que a relação pedagógica é justamente uma relação entre sujeitos diferenciados em: cultura, faixa etária, condição financeira, *status* social, etc., entre si e que mutuamente tendem ao ensino de um e de Outro. Ou seja, a relação pedagógica não é apenas o exercício do/a professor/a ensinar algo ao/à aluno/a, mas o momento em que ambos se reconhecem sujeitos de uma história e de uma sociedade e contribuem um com o Outro na atribuição de sentido e significado ao que está e/ou acontece no mundo. Essa relação é extremamente complexa, pois cada sujeito (professor/a ou aluno/a) carrega diversas marcas históricas e sociais que definem a sua identidade.

Por outro lado, arriscaria afirmar que o elo que compromete professor/a e aluno/a na escola e possibilita que se estabeleça uma relação responsável pelos sujeitos, objetos, fenômenos e acontecimentos do mundo é o conhecimento escolar (seja ele, científico, e/ou acadêmico, mas produzido histórica e socialmente pelas sociedades). Talvez seja esse, um dos sentidos da afirmação freireana: “[...] os homens se educam em comunhão, mediatizados pelo mundo. Mediatizados pelo objetos cognoscíveis [...]” (FREIRE, 2005, p. 79). Freire (2005),

utiliza-se do termo mediação (mediatização) no sentido de que um elemento pode servir de intermédio ou ponte para se chegar a outro elemento.

Nestes fins, em se tratando da relação pedagógica, é fundamental citar a célebre afirmação de nosso educador brasileiro “Ninguém educa ninguém, ninguém educa a si mesmo, os homens se educam entre si, mediatizados pelo mundo” (FREIRE, 2005, p. 78). Ou seja, o próprio processo de estabelecer conhecimento se faz na troca conceitual, argumentativa e/ou dialógica que se estabelece com outros sujeitos, acerca do que acontece e/ou está no mundo.

Essa compreensão rompe com a dicotomia existente entre aula com um objeto de estudo e transforma o encontro entre professor/a e aluno/a em uma relação dialógica. Isso porque, a relação se estabelece entre sujeitos com capacidades cognitivas distintas de conhecer e de ensinar. Costa Filho (2019) destaca que professor/a e aluno/a: “[...] são sempre sujeitos-cognoscentes tanto na preparação da aula pelo sujeito educador do diálogo como no diálogo com o sujeito educando, sendo conteúdo problematizado por ambos[...]” (p. 91). Assim, compreendemos que a relação pedagógica é mediada pelos elementos do mundo, mas constituída por sujeitos dialógicos. Outrossim, a relação pedagógica, é pautada, portanto, pelas características identitárias dos diferentes sujeitos que compõem a escola.

Desse modo, a aula adquire um novo estatuto. Não tratamos mais de aula como um elemento de transmissão de saberes ou conhecimentos, mas como desafio constante à aquisição de novos conhecimentos, nos quais um sujeito (professor/a) convida outros sujeitos (alunos/as); por sua vez, neste convite o que faz a diferença é a admiração que o/a professor/a tem por objetos, acontecimentos e fenômenos do mundo. Segundo Freire (2005, p. 80):

Na medida em que o educador apresenta aos educandos, como objeto de sua ‘admiração’, o conteúdo, qualquer que ele seja, do estudo a ser feito, ‘re-ad-mira’ a ‘admiração’ que antes fez, na ‘ad-miração’ que fazem os educandos. [...] o papel do educador problematizador é proporcionar, com os educandos, as condições em que se dê a superação do conhecimento no nível da *doxa* pelo verdadeiro conhecimento, o que se dá no nível do *logos*.

É possível afirmar que o/a professor/a, ao conduzir sua aula, deve apresentar ao/à aluno/a uma admiração pelo mundo. Não uma admiração ingênua, na qual o sujeito se espanta com algo que acontece e deixa pra trás aquele acontecimento sem problematizá-lo ou sem atribuir sentido e significado a ele. Mas, deve-se pautar por admiração crítica e problematizadora que envolve os sujeitos na busca por conhecer e reconhecer aquilo que o/a professor/a conhece e está apresentando ali naquele momento.

Sendo assim, o papel da relação pedagógica é problematizar o mundo.

Quanto mais se problematizam os educandos, como seres no mundo e com o mundo, tanto mais se sentiram desafiados. Tão mais desafiados, quanto mais obrigados a responder ao desafio. Desafiados, compreendem o desafio na própria ação de captá-lo. [...] Através dela [a ação] que provoca novas compreensões de novos desafios, que vão surgindo no processo da resposta, se vão reconhecendo, mais e mais, como compromisso. Assim é que se dá o reconhecimento que engaja. (FREIRE, 2005, p. 80).

Nesta premissa, problematizar o mundo é também possibilitar que os sujeitos (alunos/as e professores/as) reconheçam o seu inacabamento humano e busquem ser e conhecer mais sobre os objetos, fenômenos e acontecimentos do mundo. Problematizar é fazer perguntas, é desacomodar, é desafiar a realidade, o contexto e o não saber dos sujeitos. É movimentá-los, engajá-los em busca de desvendar o mundo. Problematizar algo na educação é acreditar que os/as alunos/as têm potencialidades para ser mais.

Para tanto, a problematização do mundo não acontece através de uma mera transmissão de conteúdos, conceitos ou matérias escolares, ela acontece através de uma relação dialógica entre os sujeitos. Pode-se dizer que, na relação pedagógica, a linguagem utilizada tem uma conotação própria de língua assumida pela escola. Obviamente que essa ‘língua da escola’ é constituída pelas palavras utilizadas pelos/as professores/as e alunos/as.

Considerando essa possível ‘língua da escola’, Masschelein e Simons (2017b) destacam que “[...] ninguém de fato fala a ‘língua da escola’ em casa ou no trabalho (com exceção do professor)” (MASSCHELEIN, SIMONS, 2017b, p. 29), é uma língua exclusiva da escola, pois o que acontece na escola é próprio daquele espaço e, embora hajam outros ensaios de lugares educativos, é na escola que a relação pedagógica se estabelece.

Essa linguagem, que efetiva a amorosidade, é a “[...] língua de instrução ou comunicação, portanto a língua comum em que ou através da qual os estudantes aprendem” (MASSCHELEIN, SIMONS, 2017b, p. 29). É uma linguagem da ordem da amorosidade, pois não está condicionada à valores monetários, está livre para ser usada como meio de expressão da subjetividade, própria daqueles que estão utilizando-a. É uma língua comum, pois estabelece uma comunidade de sujeitos que se entendem ao redor dela e que se utilizam dela para preservar o fio dos conhecimentos da humanidade que liga os seres humanos.

Desta forma, a língua da escola “[...] é uma língua específica - no caso extremo de uma língua altamente formalizada ou simbólica - é necessária para que o mundo (da física, da história, da matemática) se torne um objeto de estudo” (MASSCHELEIN, SIMONS, 2017b, p. 30). Essa língua propicia que os objetos do mundo se tornem comuns, pois os sentidos atribuídos a ela, inicialmente são (ou tornam-se comuns) àqueles que recebem. Contudo, a

língua da escola é esvaziada de imposições e de associações prévias, para que se possa entender de fato, em sua essência, o sentido e o lugar daquela matéria no mundo. Desse modo, a língua da escola é composta pelo conjunto de palavras que revelam na exterioridade os conhecimentos e saberes interiores dos sujeitos (LÉVINAS, 2010).

Neste aspecto, a língua da escola é uma língua artificial (MASSCHELEIN, SIMONS, 2017b), por sua vez, ela é diferente daquela ‘falada antes do ingresso na escola’ e, possivelmente, depois da saída dela. Para fundamentar essa artificialidade da língua da escola, os autores tratam de duas operações pedagógicas. A primeira delas, diz respeito a consideração de que “[...] a escola é o lugar em que a matéria (assunto) deixa uma marca na língua” (MASSCHELEIN, SIMONS, 2017b, p. 30), desse modo, há o reconhecimento de que os componentes curriculares (ou matérias escolares) possuem conceitos próprios, os quais, são necessários para que o mundo se torne um objeto de estudo, separado de suas significações previamente atribuídas.

Essa é uma marca que pode indicar a artesanania dessa língua da escola, pois se a escola é o local de concretização e constituição dessa e, ao mesmo tempo, reconhecemos que a escola pode ser uma oficina artesanal; conseqüentemente, a obra final é proveniente de uma artesanania. Sendo da ordem da artesanania, por sua vez, a escola carrega elementos abordados ao longo da tese: oficina, consciência material, ritualidade, etc.

Nesse sentido, é possível afirmar que “[...] a língua da escola é sempre parcialmente marcada ou coconstruída pela matéria” (MASSCHELEIN, SIMONS, 2017b, p. 30) do mundo tornado comum. Ou também, indo mais além, a língua da escola é marcada pelo discurso daquele que profere conhecimentos específicos acerca do mundo. E, essa linguagem “[...] é exitosa em nomear o mundo (e trazer algo para o primeiro plano) sem qualquer dos tipos de imposição e reivindicações de domínio” (Ibid., p. 31), portanto, retira da matéria qualquer utilitarismo prévio ou valor monetário que possa lhe ser atribuído.

Vale ressaltar que, há nessa língua da escola, a exigência de que as palavras sejam metamorfoseadas para que todo o processo faça sentido e significado ao longo de uma aula. Além disso, elas precisam ser antropometamorfoseadas, pois considera-se que elas precisam adquirir características da vida humana para que sejam aprendidas. Assim, a consciência material, apontada por Sennett (2012), como um elemento da artesanania concretiza-se nessa expressividade da língua da escola.

A segunda razão apontada por Masschelein e Simons (2017b) para afirmar a artificialidade da língua da escola, é que na escola “[...] fala-se à nova geração e ela é convidada a deixar o seu mundo da vida” (MASSCHELEIN, SIMONS, 2017b, p. 31). Portanto, a

linguagem utilizada “[...] consiste na exposição e na reunião de jovens em torno de uma matéria (assunto) de preocupação” (Ibid.), por sua vez, nessa exposição, eles são convocados à atribuir sentido e significado às matérias, pois ela “[...] pode ser dirigida a qualquer pessoa, embora convide e mostre, não impõe necessariamente expectativas” (Ibid.).

Nesse sentido, a língua da escola tem relação direta com a ação pedagógica do professor *amateur*, conforme afirma Masschelein e Simons (2017b, p. 31- 32):

[...] afirmamos que a língua da escola é um tipo (estranho) de língua amorosa que põe em cena o amor combinado pelo mundo e pela nova geração. É uma língua de nomeação (sem interdição), de convite (sem interpelação), para fazer algo (matéria) falar (sem silenciar os estudantes), para dar palavras (sem impor definições fechadas ou pedir retorno) de hiperfuncionalidade (exatamente por remover funções específicas).

Essa língua da escola, é absolutamente estranha aos recém-chegados. Assim, o modo como ela é dirigida a eles representa o modo *amateur* de o/a professor/a se relacionar com sua matéria e com os/as alunos/as e, também de transmitir as coisas e os fenômenos do mundo. Por isso, colocar uma matéria sobre a mesa e convocar os/as alunos/as a trabalharem sobre ela, dar voz a matéria e deixar que os/as alunos/as estabeleçam funcionalidades a ela, é possibilitar que o mundo comum transforme-se em um meio de desenvolvimento da subjetividade e não uma posse nomeada por alguns.

A relação estabelecida por essa linguagem supõe uma certa artificialidade, pois “[...] o ato escolar torna possível uma nova geração, e isso implica que a língua da escola seja artificial, e de fato nunca possa ser possuída, mas aberta para uso livre” (MASSCHELEIN, SIMONS, 2017b, p. 33), por isso, na relação pedagógica, tratamos da responsabilidade (sem conhecimento), pois utilizar-se de uma linguagem aberta, permite que os/as estudantes sejam seres singulares e únicos, ao passo que desenvolvem sua própria subjetividade.

Desse modo, chegamos ao final deste capítulo afirmando que o diálogo é ruptura e começo. Ruptura, porque possibilita abrir brechas na singularidade de cada um dos interlocutores que se dispõe ao diálogo. E começo, por possibilitar ao estudante conhecer o inimaginável, a subjetividade do Outro que me interpela. Todo esse processo, quando pensado em termos da relação pedagógica, caminha para a produção de uma linguagem específica, a qual Masschelein e Simons (2017b) conceituam como língua da escola.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao longo de nosso estudo buscamos refletir sobre um conjunto de pressupostos filosóficos e pedagógicos e, por sua vez, defender o fazer artesanal como pressuposto que pode ser adotado pelo/a professor/a, na constituição da relação pedagógica. Realizamos essa reflexão partindo do cenário das políticas públicas educacionais brasileiras, problematizadas à luz de pesquisadores nacionais e internacionais, para apontar que, o modo de fazer educação no país está sendo transformado. Ou seja, no lugar do ensino, está se colocando a facilitação da aprendizagem; como também, o papel do professor/a que passou a ser de facilitador do processo de ‘ensino e aprendizagem’. Destacamos, que a substituição das palavras ensino (LDB, lei 9.394/1996) por facilitação da aprendizagem (BNCC 2017/2018); aula por pesquisa como princípio pedagógico; escola por espaços de aprendizagem; professor por facilitador da aprendizagem são a língua sugerida pelos novos documentos das políticas públicas que embasam a educação do século XXI. Consideramos que essa transformação não é tão simples quanto parece, pois as ‘novas palavras’ ou ainda, a nova ‘roupagem da educação’, encontra-se permeada por uma lógica que transcende o fim da educação como processo de formação humana, indicativo da educação básica escolar.

Além disso, essas transformações seguem acontecendo, motivadas e mobilizadas por instituições que são externas ao processo de ensinar (no Brasil, há um conjunto de ONGs - que não são escolas e nem universidades - influenciando o fazer cotidiano da educação). Assim, cria-se um cenário de orientações e de normatizações nacionais da educação, o qual demanda um novo conjunto de palavras ideológicas para a escola, com raízes na indústria e na empresa, tais como: empreendedorismo, aprendizagem ao longo da vida, protagonismo na aprendizagem, etc.

A partir de Mário Osório Marques (1996, p. 133), buscamos afirmar que, muitas vezes, algumas investidas políticas do Estado e de grupos de interesses organizados exigem que se coloque a escola em condições de configurar uma vontade política própria em questão de relevância prática. Desse modo, influenciam na formulação das próprias políticas públicas e das práticas a serem desenvolvidas. Interesses alheios aos contextos escolares podem, então, adentrar o campo pedagógico da escola determinando fazeres e dizeres próprios de sua identidade. Constatamos a reverberação de documentos internacionais, como é o caso do Livro Branco da Comunidade Européia (1995), orientando a formulação de políticas públicas no Brasil; a influência de ideias, também internacionais, como é caso do ideário *aprender a ser, a fazer, a conhecer e a conviver* descrito por Jacques Delors (1995), ou ainda, as pressões

internas, exercidas por instituições e organizações civis como o Instituto Ayrton Senna, Todos pela Educação, Fundação Lemann, etc. conforme mencionadas no capítulo I.

Acreditamos que essa transformação que vem ocorrendo tende a fragilizar a relação pedagógica, nos termos que a conceituamos no terceiro capítulo desta tese. E, é nesse ponto que busquei defender uma outra forma de conceber e pensar a escola e a relação pedagógica. A proposta de minha tese foi de defender a tese de que o modo de produção artesanal pode possibilitar ao/a professor/a uma inspiração para a constituição de relação pedagógica onde se efetive sua responsabilidade pelo mundo comum (ARENDDT, 2007), comprometendo-se com o reconhecimento do Outro (LEVINAS, 2011).

A relação pedagógica é constituída por um conjunto de elementos. Para Biesta (2013), a relação pedagógica é permeada pela confiança, pela violência (transcendental) e pela responsabilidade; para Estrela (2002) essa relação, é constituída pelo saber, pelo tempo - espaço e pelas atividades; para Freire (2017), o elemento principal da relação pedagógica é o testemunho. Em resumo, cada um desses autores, à seu modo apresentaram argumentos que nos ajudam a defender a potência da relação pedagógica baseada no diálogo e na artesanaria.

Na constituição dessa relação pedagógica o/a professor/a adquire a responsabilidade de instruir as crianças, jovens e adolescentes a conviver em um mundo comum que possui aspectos que devem ser preservados (ARENDDT, 2007). Mundo este, que é o espaço onde se constituem as alteridades e onde cada um/a pode revelar sua identidade.

Neste ínterim, compreendemos relação pedagógica como uma conjunção de elementos humanos e escolares, os quais demandam uma perspectiva ética, estética e cidadã. As contribuições dos autores supracitados nos levam a perceber que essa conjunção é possível quando se embasa a relação entre professor/a e aluno/a no diálogo e na consideração do valor intrínseco de cada sujeito da relação. Admitimos que essa relação é produzida pelo/a professor/a, por isso demanda a reflexão sobre o modo e o espaço, onde essa relação é produzida.

Assim, considerando que a constituição da relação remete à ideia de artesanaria, refletimos a respeito da possibilidade de associá-la a uma obra. Com Alves (1980), perguntamos com que instrumentos trabalha o/a educador/a? E com ele respondemos: com a palavra, sua ferramenta. O/a educador/a fala e, por sua vez, todos os seus gestos são acompanhados por palavras. São as palavras que orientam as mãos e os olhos. Por isso, pensamos, ao longo da pesquisa, as palavras como obras, porque elas marcam, produzem memórias e lembranças do tempo escolar, bem como são uma importante produção que o/a professor/a faz e oferece ao/a aluno/a no âmbito de relação pedagógica.

Afirmamos a obra no sentido levinasiano (2012), como uma relação com o Outro, que é atingido sem se mostrar tocado. Nesse sentido, a obra é uma relação de movimento que se direciona livremente de um Ser a Outro e, aquele que a recebe não tem obrigação de mostrar-se tocado. Nessa relação, a palavra exerce um papel de grande valor, pois chega ao Outro (o/a aluno/a), mas não necessariamente, retorna igual para o mestre que as proferiu.

Por isso, ressaltamos que ser professor/a não é apenas exercer uma profissão, mas exercer um ofício. Exercer o ofício de professor/a é assumir uma existência de professor/a; é estar encarnado/a vivencialmente naquilo que se faz. Essa afirmação remete à compreensão de Larrosa e Rechia (2018) - o ofício supõe uma inseparabilidade entre o que se faz e o que se é. Desse modo, o ofício pode ser entendido como potência, como capacidade para atuar em sala de aula para desenvolver conteúdos e estabelecer relação pedagógica com os/as alunos/as.

No sentido do ofício de professor/a, pontuamos com Arroyo (2000), que os tempos de escola invadem todos os outros tempos da vida. Leva-se para casa as provas e os cadernos, o material didático e a preparação das aulas. Carrega-se as angústias e os sonhos da escola para casa e, ao mesmo tempo, da casa para a escola. Dificilmente os sujeitos dão conta de separar esses tempos, porque ser professor/a atravessa a vida pessoal. É Outro/a em cada um. Neste propósito, a ação do/a professor/a torna-se vida encarnada naquele/a que assume essa tarefa.

Há um modo de ser imbricado nesta ação; se é professor/a no supermercado, na igreja, em casa, nas ruas e, obviamente, na escola. Em muitos momentos da vida cotidiana, o/a professor/a acaba planejando suas ações e fazendo encaminhamentos escolares, em sua mente ou seu caderno/material de planejamento. É muito difícil desvincular essa existência de seu ofício. Embora em outros fazeres também haja essa mesma noção de ofício, a ação do/a professor/a se direciona aos processos educacionais, ou seja, além de produzir objetos, ensina aos outros matérias sobre o mundo e como exercer o ofício nele. Por isso, é pertinente afirmar que o exercício de um ofício pode significar um vínculo a um mundo; fazer parte de um mundo que lhe é específico – a escola e, nesse mundo, encontrar os modos de realizar as suas tarefas e/ou as suas ações.

Essa obra, fruto da produção exercida em um ofício, pode ser artesanal, se levado em consideração um processo advindo dos/as artesãos/ãs, chamado de consciência material (SENNETT, 2013). Essa consciência material apresenta-se de três modos: metamorfose, presença e antropomorfose. A metamorfose é algo tão direto que implica, principalmente, uma mudança no modo de produzir o que se deseja. A presença pode ser registrada pelas simples marcas deixadas na obra final pelo/a artesão/ã. Enquanto a antropomorfose ocorre quando atribuímos qualidades humanas a matérias inanimadas (SENNETT, 2013).

A consciência material do/a artesão/ã, é um dos elementos apresentados na tese, que nos possibilita pensar a artesanaria da relação pedagógica. Se concordamos que a palavra é a ferramenta utilizada pelo/a professor/a, podemos pensar que as palavras devem demandar no/a professor/a a consciência material. E, através dessa consciência, pode-se realizar os processos de transformação/adequação da palavra para a sala de aula.

Por isso, é que dedico uma parte específica desta tese para defender a ideia do diálogo como meio e fim da relação pedagógica. Muito embora essa relação seja complexa e abarque em si inúmeros gestos, conteúdos, tecnologias e metodologias, afirmamos com Marques (2003), que a palavra falada e ouvida, pode ser repetida, tanto por quem diz, como por quem ouve. E, essa repetição pode ser da ordem da artesanaria se pensarmos a repetição como um dizer, redizer e um dizer novamente que desafia o pensamento a pensar a si mesmo e a se ressignificar.

No entanto, a palavra isolada pode tornar-se um eco vazio de sentido e de significado no mundo ou na escola - sala de aula vazia. Neste aspecto, a palavra, na relação pedagógica, adquire um valor que transcende a mera mecanicidade do dizer através do diálogo. Afirmamos com Lévinas (2002) que se pode chamar de diálogo esse encontro em que os interlocutores entram uns no pensamento dos outros, onde o diálogo conduz a melhores sentimentos. Assim, compreendemos que o diálogo é esse encontro de interlocutores que palavream o pensamento (a interioridade) e o mundo que conhecem.

Esse movimento de diálogo, pode ser entendido, também, como o reconhecimento da potência das palavras para a tomada de consciência para o exercício do diálogo consigo mesmo. Afirmamos com Alves (2015), que quando se aprende a falar ou quando se domina o (re)conhecimento das palavras, pode-se voar (imageticamente) por espaços infinitos, pois as palavras podem dar asas à consciência e levá-la para caminhos inimagináveis.

Nestes termos, é que Alves (2015) nos chama atenção para pensar que as palavras podem ser coisas etéreas e fracas, meros sons. No entanto, é delas que o nosso corpo é feito. O corpo é a carne e o sangue metamorfoseados pelas palavras que aí moram. Para Alves (2015), o corpo é a palavra que se fez carne: um ser leve que voa por espaços distantes, por vezes, mundos que não existem. Por isso, é importante ouvir as palavras; é nelas que habitam objetos, acontecimentos e fenômenos do mundo. Elas chamam atenção para aquilo que está no mundo e nos sujeitos e desperta para a valoração ética daquilo que é dito/ouvido.

Contudo, acredito que seja possível tratar da relação pedagógica materializando-a através da linguagem, que, por conseguinte, se utiliza na escola, na qual os/as alunos/as aprendem e se inserem. Lévinas (2011) afirma que falar é tornar o mundo comum, criar lugares comuns e que a linguagem não se refere à generalidade dos conceitos, mas às especificidades

das subjetividades lançando as bases de uma posse em comum. É nesse sentido que defendemos que, através da língua da escola, o mundo pode se tornar comum. Através das diferentes expressões utilizadas pelos/as professores/as o mundo torna-se um objeto de estudo, sem rumo definido de antemão; portanto, da ordem da fruição. Na escola, através de sua linguagem própria, o mundo torna-se matéria de estudo (MASSCHELEIN, SIMONS, 2017a).

Ao estudarem e afirmarem o conceito de ‘língua da escola’, Masschelein e Simons (2017b), defendem que a escola consiste em uma associação de pessoas e coisas, envolvidas por um modo de se relacionar entre si, de prestar atenção a essas relações e de cuidar na qual esse cuidado implica estruturalmente uma exposição. Portanto, tomamos a ‘língua da escola’ como uma exposição (dialógica, discursiva, linguística) que delinea e constitui o que pode ser dito, feito e pensado. Mais do que isso, toma-se a linguagem como elo entre professor/a e aluno/a, entre os sujeitos e as matérias de estudo, capaz de produzir sentido e significado - conhecimento. Essa língua da escola demanda um conjunto de elementos que a constitui como tal.

Nesse sentido, busquei afirmar que a escola não é indústria e nem empresa; a sala de aula é uma oficina artesanal. Assim, apresentei a ideia lévinasiana que nos faz pensar sobre o papel da escola frente ao conhecimento (e o reconhecimento do outro). Vimos, com Lévinas (2011), que a escola é responsável pela explicitação do pensamento e que é nela que se afirma a exterioridade que contempla a liberdade em vez de a ferir: a exterioridade do/a mestre/a. A explicação de um pensamento só pode fazer-se a dois, não se limita a encontrar o que já possuía. Mas, o ensinamento do/a docente é a sua própria presença de docente.

Desse modo, a escola é o lugar onde é possível a relação entre a exterioridade e a interioridade dos sujeitos, que embasados no conhecimento estabelecem uma relação pedagógica. Mais do que isso, é através da presença do/a professor/a e do/a aluno/a no espaço feito escola que acontece a transmissão, a oferta, a mediação do saber, tão condenada por alguns e defendida nesta tese. O/A professor/a é alguém que estudou e se preparou; que exerce um ofício encarnado - transmissão dos saberes aos/às alunos/as.

Por sua vez, ao tomar a escola como espaço próprio de relações, o espaço oficina se impõe. A escola, a sala de aula, não é uma indústria, mas pode ser considerada uma oficina. Por que oficina? A história das oficinas artesanais, na história humana, remonta o fim do nomadismo humano (que é relatado historicamente como o domínio da agricultura e a domesticação de animais, mas, antes disso, há o surgimento das oficinas, os locais onde se produziram as ferramentas necessárias para o cultivo da terra e a domesticação dos animais). As oficinas artesanais possibilitaram a criação das condições para a vida humana sedentária

(SENNETT, 2013), trouxeram conhecimentos que possibilitaram o domínio do mundo desconhecido.

As escolas, no entanto, de acordo com Masschelein e Simons (2017), surgiram como modo de gerar tempo livre (tempo de prática de estudos) para todas as pessoas. O escolar se constitui pela profanação e pela suspensão como modo de libertar os conhecimentos de suas cargas sociais e ideológicas; mais do que isso, a escola se utiliza de técnicas e tecnologias, que lhe são próprias, para chamar atenção dos/as alunos/as para a matéria que nela é ensinada. Além disso, de acordo ainda com Masschelein e Simons (2017), na escola há uma responsabilidade docente e um amor pelo mundo e pelos/as alunos/as o que torna o/a professor/a um sujeito fundamental.

Pensar a escola como oficina requer que façamos algumas aproximações. Por exemplo: a escola é o local onde o/a professor/a exerce o seu ofício, este espaço propicia a encarnação de um modo de vida (SENNETT, 2013), próprio das oficinas, que apresentavam suas especificidades; nosso intento, ao longo da tese foi considerar a escola como uma oficina, aproximando as características da escola atual com as características das oficinas medievais. Outro elemento importante apontado por Sennett (2013), é que as oficinas eram espaços vivos de produção artesanal, havia encontro aproximado com as pessoas, possivelmente os ritmos de produção respeitavam os ciclos da vida humana.

Por outro lado, as oficinas eram espaços de coesão social (SENNETT, 2012), onde aconteciam pequenos gestos de trocas, pequenos movimentos dialógicos formativos, os quais aproximavam as pessoas em torno de objetivos comuns. As oficinas, apresentadas por Sennett (2012, 2013), eram espaços onde as pessoas poderiam se experimentar, ensaiar-se, aprender, sempre acompanhados de um/a mestre/a artesão/ã. Desse modo, pensar a escola como oficina, possibilita que os sujeitos se envolvam, localizem e questionem as matérias de estudos. Ademais, proporciona um fazer, refazer e fazer de novo (SENNETT, 2013), como prática de estudo.

Com estas considerações avançamos para a ideia de ritualidade artesanal. Há muitos ritos que estão ligados à curiosidade (SENNETT, 2013), estes levam a reconhecer as incertezas e partir para a investigação, levando em consideração um conjunto de questionamentos, tornando esse processo uma aula. Poderíamos afirmar que na escola, possível oficina, há uma ritualidade artesanal no produzir cotidiano das aulas e da relação pedagógica.

De acordo com Sennett (2012), os rituais possuem três características: (i) se produzem a partir de repetições não mecânicas, que geram concentração e produzem valor a cada detalhe presente na ação. É uma repetição cíclica, pois exige constantes avaliações e geram sentido e

significado para as ações praticadas. (ii) Os rituais possuem a potência de produzir símbolos, que apresentam uma realidade muito maior, que pode ser considerado como a produção de uma artificialidade que rompe a natureza das coisas e fenômenos. (iii) A prática da ritualidade impregna os sujeitos de expressão dramática, pois despertam sentimentos e valores humanos diante daquilo que estão fazendo. Por fim, é possível dizer que a ritualidade artesanal leva os sujeitos à impregnação de hábitos.

Essa ritualidade pode acontecer quando o/a artesão/ã desenvolve cinco características que o tornam “bom” em seu ofício (SENNETT, 2013):

1 - Ele/a entende a importância do esboço, mesmo que não saiba exatamente o que vem pela frente ao começar - ou seja, planeja o que deseja fazer, para identificar os modos possíveis e os materiais necessários;

2 - O/A bom/a artesão/ã atribui um valor positivo às contingências e limitações - pois, ajudam-no/a a perceber o seu próprio inacabamento e possibilita verificar que ainda há coisas a aprender;

3 - Ele/a deve evitar a busca inflexível da solução de um problema - ou seja, deve ser flexível e maleável, buscando sempre entender que há acontecimentos e fenômenos que não podemos dominar e que, sempre poderá haver incompletudes no produto final;

4 - O/A bom/a artesão/ã evita perfeccionismo que pode se degradar numa demonstração muito autocentrada - como se o produto final fosse o início, meio e fim de tudo;

5 - Ele/a aprende a identificar quando é o momento de parar - pois persistir no trabalho pode levar a uma degradação, por isso deve levar em consideração as características anteriores.

Destaco que essas características não constituem receitas infalíveis, podem ser princípios que alimentam nosso pensar sobre o fazer cotidiano do/a professor/a artesão/ã na escola e na sala de aula. Cada professor/a precisa pensar neles e, talvez a partir deles, exercitar o seu ofício.

Um outro elemento que desejo destacar sobre a artesanaria é que o/a artesão/ã possui um conhecimento tácito (SENNETT, 2013), ou seja, um conhecimento que diz respeito ao que as pessoas sabem como fazer algo; mas, não são capazes de descrevê-lo, em palavras. O que desejo destacar é que o/a artesão/ã sabe necessariamente como fazer; mas talvez, não sabe explicar como faz.

O/A professor/a artesão/ã age da mesma forma: sabe o que fazer! Possui um conhecimento tácito. Talvez suas leituras e suas experiências docentes precisam ser (auto)pensadas cotidianamente para que ele/a possa perceber que possui em si mesmo, modos de melhor desenvolver suas aulas ou suas atividades. Por isso, não há receita pronta, cada um e

cada uma possui modos tácitos para desenvolver o seu ofício. É preciso acreditar em si mesmo/a!

Uma outra inspiração artesanal que pode nos ajudar a compreender a artesanaria da relação pedagógica é o testemunho. Na artesanaria, de acordo com Sennett (2013), a demonstração traduz-se numa orientação artesanal. O princípio de mostrar em vez de dizer, ocorre nas oficinas quando o mestre demonstra em atos o procedimento acertado; sua demonstração, serve de orientação. Talvez esse testemunho possa se referir a demonstração do amor pelo mundo e pelas novas gerações. Um amor que se demonstra com o testemunho de escutar, de falar, de cuidar, de ensinar como e/ou o que se pode conhecer para ressignificar os objetos, acontecimentos e fenômenos do mundo.

Neste mesmo ímpeto, Paulo Freire (2017), também nos fala do testemunho. Segundo ele, o testemunho é a melhor maneira de chamar atenção do/a educando/a para a validade do que se propõe, para o acerto do que se valora, para a firmeza na luta, na busca pela superação das dificuldades. Por isso, é preciso avaliar constantemente as ações que praticamos para poder dar demonstração coerente daquilo que ensinamos.

No intuito de fazer um fechamento das ideias, afirmo que conceber a relação pedagógica como uma artesanaria pode ajudar o/a professor/a a reconhecer que somos seres inacabados; a despertar em nós o amor pelo mundo e pelas pessoas que o habitam. Nunca o/a professor/a será substituído pela máquina e/ou pelo espaço virtual, a menos que ele/a lembre sempre, de chamar atenção dos Outros que: amor e inacabamento são condições humanas para nossas mais ínfimas ações educativas postas na relação pedagógica na escola - sala de aula de modo contínuo.

Referências bibliográficas

ABBAGNANO, Nicola. **Dicionário de filosofia**. Trad. Alfredo Bosi (et.al). 2ª. Ed. São Paulo: Mestre Jou, 1962.

ALMEIDA, Vanessa Siviers. **Educação em Hannah Arendt: entre o mundo deserto e o amor ao mundo**. São Paulo: Cortez, 2011

ALVES, Rubem. **Conversas com quem gosta de ensinar**. São Paulo: Cortez, 1980.

ALVES, Rubem. **Educação dos Sentidos**. Campinas: Versus, 2005.

ALVES, Rubem. **A escola com que sempre sonhei sem imaginar que pudesse existir**. Campinas: Papyrus, 2012a. 13ª edição.

ALVES, Rubem. **A alegria de ensinar**. Campinas: Versus, 2012. 14ª edição.

ARENDT, Hannah. **Responsabilidade e julgamento**. São Paulo: Companhia das Letras, 2004.

ARENDT, Hannah. **Entre o passado e o futuro**. São Paulo: Editora Perspectiva, 2007.

ARENDT, Hannah. **A condição humana**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2008. 10ª edição.

ARROYO, Miguel. **Ofício de mestre: imagens e autoimagens**. Petrópolis: Vozes, 2000. 2ª edição.

ASSMANN, Hugo. A Metamorfose do aprender na sociedade da informação. **Ciência da informação**, Brasília, v. 29, n. 2, p. 7-15, maio/ago. 2000.

BIESTA, Gert. **Para além da aprendizagem: educação democrática para um futuro humano**. Belo Horizonte: editora Autêntica, 2013.

BIESTA, Gert. Devolver la enseñanza a la educación. Una respuesta a la desaparición del maestro. **Pedagogía Y Saberes**, (44), 119.129, 2017.

BOURETZ, Pierre. **Testemunhas do futuro: Filosofia e Messianismo**. São Paulo: Perspectiva, 2011.

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

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Ensino Fundamental, 1997.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais Ensino Médio**. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Média e Tecnológica. Brasília: Ministério da Educação, 1999.

BRASIL. **PCN + Ensino Médio: orientações educacionais complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais**. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Média e Tecnológica. Brasília: Ministério da Educação, 2000.

BRASIL. **Orientações Curriculares para o Ensino Médio**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2008.

BRASIL. **Lei 13.415**, de 16 de fevereiro de 2017. Institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. Brasília: Senado Federal, 2017. Disponível em: <https://legis.senado.leg.br/norma/602639/publicacao/15657824> . Acesso em: 18/06/2021.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2018.

CARVALHO, José Sérgio Fonseca de. **Educação: uma herança sem testamento**. Tese de livre docência – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo. São Paulo, p.115. 2015. Consultado em 29/12/2017. Disponível em: <http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/livredocencia/48/tde-04032015-143155/pt-br.php>

CARVALHO, José Sérgio Fonseca de; CUSTÓDIO, Crislei de Oliveira (orgs). **Hannah Arendt: a crise na educação e no mundo moderno**. São Paulo: Intermeios; Fapesp, 2017.

CHARLIER, Catherine. **Lévinas a utopia do humano**. Lisboa: Instituto Piaget, 1993.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. CÂMARA DE EDUCAÇÃO BÁSICA. Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental, Resolução 2/1998. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/expansao-da-rede-federal/323-secretarias-112877938/orgaos-vinculados-82187207/12992-diretrizes-para-a-educacao-basica> consultado em:

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. CÂMARA DE EDUCAÇÃO BÁSICA. Diretrizes Curriculares para o Ensino Médio, Resolução 3/1998. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/expansao-da-rede-federal/323-secretarias-112877938/orgaos-vinculados-82187207/12992-diretrizes-para-a-educacao-basica> consultado em:

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. CÂMARA DE EDUCAÇÃO BÁSICA. Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 anos, Resolução 7/2010. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/expansao-da-rede-federal/323-secretarias-112877938/orgaos-vinculados-82187207/12992-diretrizes-para-a-educacao-basica> consultado em:

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. CÂMARA DE EDUCAÇÃO BÁSICA. Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica, Resolução 4/2010. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/expansao-da-rede-federal/323-secretarias-112877938/orgaos-vinculados-82187207/12992-diretrizes-para-a-educacao-basica> consultado em:

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. CÂMARA DE EDUCAÇÃO BÁSICA. Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, Resolução 2/2012. Disponível em:

<http://portal.mec.gov.br/expansao-da-rede-federal/323-secretarias-112877938/orgaos-vinculados-82187207/12992-diretrizes-para-a-educacao-basica> Consultado em:

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. CÂMARA DE EDUCAÇÃO BÁSICA. Atualiza as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, Resolução 3/2018. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/expansao-da-rede-federal/323-secretarias-112877938/orgaos-vinculados-82187207/12992-diretrizes-para-a-educacao-basica> consultado em:

COSTA FILHO, Benone. “Ninguém educa ninguém...”. In: DICKMANN, Ivo; DICKMANN, Ivano. **365 dias com Paulo Freire**. São Paulo: Diálogo Freiriano, 2019.

COTRIM, Gilberto. **História Global: Brasil e Geral**. 2ª edição. São Paulo: Saraiva, 2013.

DALBOSCO, Cláudio Almir. Pesquisa educacional e experiência humana na perspectiva hermenêutica. **Cadernos de pesquisa**. São Paulo, v. 44, n. 154, out – dez, 2014.

ESTRELA, Maria Teresa. **Relação pedagógica, disciplina e indisciplina na aula**. Porto: Porto Editora, 2002. 4ª edição.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 2000. 16ª edição.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. São Paulo: Paz e Terra, 2005. 45ª Edição.

FREIRE, Paulo. **Professora, sim; tia, não: cartas a quem ousa ensinar**. São Paulo: Paz e Terra, 2017. 27ª edição.

FUNDAÇÃO LEMANN. <https://fundacaolemann.org.br/> . Acessado em 18/06/2021.

INSTITUTO AYRTON SENNA. Estatuto Social. Disponível em: https://www.institutoayrtonsenna.org.br/content/dam/institutoayrtonsenna/static_files/pdf/Estatuto-Social-Instituto-Ayrton-Senna.pdf consultado em: 26/02/2020.

INSTITUTO AYRTON SENNA. Relatório de Resultados 2012. Disponível em: <https://institutoayrtonsenna.org.br/content/dam/institutoayrtonsenna/documentos/relat%C3%B3rios-anuais/Relatorio-Institucional-2012.pdf> consultado em: 26/02/2020.

INSTITUTO AYRTON SENNA. Relatório de Resultados 2013. Disponível em: <https://institutoayrtonsenna.org.br/content/dam/institutoayrtonsenna/documentos/relat%C3%B3rios-anuais/Relatorio-Institucional-2013.pdf> consultado em 26/02/2020.

INSTITUTO AYRTON SENNA. Relatório Anual de Resultados 2014. Disponível em: <https://institutoayrtonsenna.org.br/content/dam/institutoayrtonsenna/documentos/relat%C3%B3rios-anuais/Instituto-Ayrton-Senna-Relatorio-Anual-de-Resultados-2014.pdf.pdf> consultado em 26/02/2020.

INSTITUTO AYRTON SENNA. Relatório Anual de Resultados 2015. Disponível em: <https://institutoayrtonsenna.org.br/content/dam/institutoayrtonsenna/documentos/relat%C3%B3rios-anuais/Instituto-Ayrton-Senna-Relatorio-Anual-de-Resultados-2015-1.pdf> consultado em 26/02/2020.

JAPIASSÚ, Hinton; MARCONDES, Danilo. **Dicionário Básico de Filosofia**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2006.

JARDIM, Eduardo. **Hannah Arendt, pensadora da crise e de um novo início**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2011.

LARROSA, Jorge. O ensaio e a escrita acadêmica. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 28, n. 2, p. 101-115, jan./dez. 2003.

LARROSA, Jorge. RECHIA, Karen. **P de professor**. São Carlos: Pedro e João Editores, 2018.

LARROSA, Jorge. **Esperando não se sabe o que: sobre o ofício de professor**. Belo Horizonte, Autêntica, 2018.

LAROUSSE CULTURAL. **Dicionário da língua portuguesa**. São Paulo: Nova Cultural, 1992.

LAVAL, Christian. **A escola não é uma empresa: o neoliberalismo em ataque ao ensino público**. São Paulo: Boitempo, 2019.

LÉVINAS, Emmanuel. **De deus que vem à ideia**. Petrópolis: Vozes, 2002.

LÉVINAS, Emmanuel. **Entre nós: ensaios sobre alteridade**. Petrópolis: Vozes, 2010.

LÉVINAS, Emmanuel. **Totalidade e Infinito**. Lisboa: Edições 70, 2011.

LÉVINAS, Emmanuel. **Humanismo do outro homem**. Petrópolis: Vozes, 2012. 4ª edição.

LÉVINAS, Emmanuel. **Ética e infinito**. Lisboa: Edições 70, 2013.

MACHADO, Antônio. **Cantares**. Disponível em: <http://blogs.utopia.org.br/poesialatina/cantares-antonio-machado/>, pesquisado em 18/06/2018.

MARQUES, Mario Osório. **Conhecimento de modernidade em reconstrução**. Ijuí: Editora Unijuí, 1993.

MARQUES, Mario Osório. **Pedagogia a ciência do educador**. Ijuí: Editora Unijuí, 1996. 2ª Edição.

MARQUES, Mario Osório. **A escola no computador linguagens rearticuladas, educação outra**. Ijuí: Editora Unijuí, 2003.

MASSCHELEIN, Jan. E-ducando o olhar: a necessidade de uma pedagogia pobre. **Educação e realidade**. Porto Alegre, v. 33, n. 1, jan – jun, 2008.

MASSCHELEIN, Jan; SIMONS, Maarten. **Em defesa da escola: uma questão pública**. Belo Horizonte: Autêntica, 2017. 2ª edição.

MORAN, José. Novos modelos de sala de aula. **Revista Educatrix**, n. 7, Editora moderna, 2014.

NASCIMENTO, Lizandra Andrade; GARCIA, Cláudio Boeira. **Hannah Arendt: vínculos e distinções entre educação e política**. Jundiaí: Paco Editorial, 2015.

NOGUERA-RAMÍREZ, Carlos Ernesto. **Pedagogia e governamentalidade ou da modernidade como uma sociedade educativa**. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

OLIVEIRA, Luciano. **10 lições sobre Hannah Arendt**. Petrópolis: Vozes, 2012.

OURIQUE, Maine Liana Hatschbach; TOMAZETTI, Eliesete M. A autoridade no processo educacional: os orientadores educacionais como mediadores das relações de poder. **Revista do Centro de Educação – UFSM**, Santa Maria, v. 30, n. 1, jan. - jun, 2005. Consultado em 29/12/2017, disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/reeducacao/article/view/3778/2166>

SENNETT, Richard. **Juntos, os rituais, os prazeres e a política da cooperação**. Rio de Janeiro: Record, 2012.

SENNETT, Richard. **O artífice**. Rio de Janeiro: Record, 2013.

SERRES, Michel. **Polegarzinha: uma nova forma de viver em harmonia, de pensar as instituições, de ser e de saber**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2015.

SILVA, Roberto Rafael Dias da Silva. **Sennet e a Educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2015.

SIMONS, Maarten; MASSCHELEIN, Jan. Sociedade da Aprendizagem e governamentalidade: uma introdução. **Currículo sem fronteira**, v. 11, n. 1, jan – jun, 2011.

SUSIN, Luiz Carlos. **O homem messiânico: uma introdução ao pensamento de Emmanuel Lévinas**. Porto Alegre: Escola Superior de Teologia São Lourenço de Brindes, 1984.

TODOS PELA EDUCAÇÃO. Estatuto social. Disponível em: https://www.todospelaeducacao.org.br/_uploads/_posts/41.pdf?1054576612 consultado em 10/03/2020.

LIVRO BRANCO. Ensinar e aprender: rumo a sociedade cognitiva. União Europeia, 1995. Disponível em: <https://op.europa.eu/en/publication-detail/-/publication/d0a8aa7a-5311-4eee-904c-98fa541108d8/language-pt> Consultado em 30/03/2020.

Vives, V. (1983). A Beleza do Cotidiano. In: Ribeiro, B. G., Alvim, M. R. B., Heye, A. M., Vives, V., D'ávila, J. S., & Teixeira, D. L. M. (1983). **O artesão tradicional e seu papel na sociedade contemporânea**. Rio de Janeiro, FUNARTE/ Instituto Nacional do Folclore.