



ESCOLAS, SABERES E SENSIBILIDADES

Rafaella de Sousa Silva

Universidade de São Paulo (USP)/ Universidade Federal de Campina Grande (UFCG)/
lela_cubati@yahoo.com.br (autora)

Ciro Linhares de Azevêdo

Universidade Federal de Campina Grande (UFCG)/ ciroufcg@hotmail.com (co-autor)

Resumo

A história das ciências tem provocado mudanças na forma como lemos concepções modernas de governamento dos sujeitos. Vem incitando um pensar reverso, ao pôr em questão, como saberes nomeados científicos, passaram a ser legitimados com a emergência da modernidade, a partir de artifícios e mecanismos de naturalização. A exemplo da escola, edificada como lugar de saber, saber esse, por sua vez, colocado como sinônimo daquilo que é sistematizado e articulado em teorias curriculares, pedagógicas, metodológicas e avaliativas, enquanto produção de experts. Nesse sentido, nenhum conhecimento escaparia, nem estaria para além desse modelo de escolarização. O que passa a ser questionado neste artigo, no qual sugiro o caminho dos bastidores. Em uma tentativa de ouvir, ver, viver e escrever, sobre saberes – grosso modo – invisibilizados. Que não negam a escola, pois estão inseridos nela, mesmo quando silenciados ou excluídos. Com isso, me posiciono enquanto professora de história do ensino básico, cartografando salas de aula que pratico, para dizer que também passo a conhecer, quando escuto o “outro”, me contando o que enxerga pelas janelas que se debruça. Nesse sentido uso dois mo(vi)mentos, 1- Ponho em questão a própria concepção de escola, enquanto projeto institucional moderno, sistemático, e legítimo, de governamento dos corpos; 2- A partir de práticas ordinárias e experiências que vivo enquanto professora, avento possibilidades abertas, moventes e plurais, de ter a sala de aula, como espaço de produção de ciências e identidades, que estão para além da recepção – de cima para baixo –.

Palavras-chave: Escola, sala de aula, ciências e identidades.

1 Introdução

“Tudo que se vê não é igual ao que a gente viu há um segundo. Tudo muda o tempo todo no mundo. Não adianta fugir, nem mentir, pra se mesmo agora, há tanta vida lá fora, e aqui dentro, sempre, como uma onda no mar...”¹

Neste artigo proponho pensar a escola, não como um exercício de fora para dentro, no qual teorias pré-existentes, às vezes, pretensiosamente autônomas, que (trans)parecem ter se construído por si mesmas, dão-se a saber e dizer o que é escola, currículo, metodologias, práticas didáticas, e identidades. Trago por sugestão, uma tentativa reversa de debruçar-se sobre condutas e posturas que se interconectam na sala de aula, a partir de potências de vida que esse chão dar suporte, em uma tentativa de fazer ciência, e estudar cenários de escolarização, como pontos de partida e produção de conhecimento, não apenas recepção

¹ Trecho da música “Como uma onda”, composição de Lulu Santos e Néelson Motta.



deste. Para tanto, provooco constantes deslocamentos dos sujeitos envolvidos nos processos que contam as relações escolares, fazendo esse texto pôr em questão a “*concepção vencedora*” de que professor(a) *dar aula*, enquanto alunos(as) *assistem*. O que não é um exercício fácil, mas felizmente vem sendo realizado por meio de diferentes pedagogias e teorias educacionais².

Para tal atravessamento, o diálogo com literaturas e campos teóricos, que edificaram leituras seguras sobre os papéis sociais da escola e dos sujeitos nela inseridos, serão utilizados e resignificados. Visto que desejo, enquanto historiadora e professora, *estar* no espaço-entre o que chamei de “*concepção vencedora*”, e as possíveis questões lançadas sobre esse status, que pelo que vivo, ouço, falo e escrevo (HARTOG, 1999) vem vertiginosamente sendo questionado, e de forma angustiada, se liquefazendo, diante de cenários distintos e velozes, do que se construiu na modernidade, como espaço escolar.

Dito de outra forma, pretendo partir do cotidiano e de relações que (des)construo com alunos e alunas, a partir de um olhar de estranhamento a questões dadas e corriqueiras, que nos dias atuais ainda se travestem de naturalidade, por meio de muitas facetas discursivas e, relações desiguais de poder que envolvem a escola, o que se faz dela, e o que se diz e pensa sobre ela. Nesse sentido, proponho uma escrita – que mesmo curta – seja intensa na reconfiguração de significados que nos *contam* como sujeitos de diferentes posições extra-inter-trans-escolares. Uma agencia a partir de trocas experienciais compartilhadas, não engavetadas, nem negadas, por mais desafiadoras que pareçam. Para que talvez, o que senti e vivi na escola, como aluna, sinto e vivo hoje, enquanto professora, possa ser lido com o coração. Apaixonando “outros” pela escola, e a riqueza humana que a transborda. Naquilo de plural que a sinaliza.

Pela epígrafe que abre esse texto, ouço Lulu Santos cantar: “tudo que se vê não é igual ao que a gente viu há um segundo. Tudo muda o tempo todo no mundo [...] como uma onda no mar [...]”, e passo a refletir sobre transformações significativas que instituições como família e manicômio, viveram e vivem. A própria configuração jurídica vem passando por chamadas que tentam dialogar – ainda de forma encabulada – com novas demandas. “Tudo muda o tempo todo”. Inclusive, muito já se discute para reconhecermos que a produção do conhecimento não está *sobre* a sociedade, mas dela demanda. E a escola, tem se aberto a essas questões? Tem se permitido novas configurações?

² Tomaz Tadeu da Silva traz uma interessante contribuição ao historicizar diferentes concepções curriculares, relacionando a produção de identidades envolvidas nos processos de escolarização. Para mais, ver ao final do artigo, a referência do livro: “Documentos de Identidades: uma introdução as teorias do currículo” (2003) 3322.3222



Se a configuração moderna de disposição dos espaços, das identidades docentes-discentes, do controle sobre os corpos e os saberes que circulam internamente sob um prédio físico, se reafirma enquanto “*escola vencedora*”, aquela que dar conta, quando o docente ensina, o currículo que recebe, e repassa por uma voz que predomina na sala de aula, essa escola não tem se permitido. Ela permanece usando vocabulários e pedagogias que Silva (1999) coloca por tradicionais. Na prática e reprodução de uma ideia engessada de escola, que se vê funcional na sala de aula silenciosa e regrada a hierarquia. Lugar de “*formação integral*” do sujeito que está lá para tomar competências de sistematizar o mundo em que vive, a partir da produção científica de experts. Por isso, o discente deve ser ouvidor atento da fala do professor, que traz a teoria.

Ou seja, a partir dessa leitura de escolarização, a produção do saber que chega a sala de aula é feita pelo de fora – o expert –, repassada aos de dentro pelo docente – outro expert – e, adequada pelo silêncio atencioso, de quem quer *assistir* aula, em uma espécie de jogo de xadrez, no qual ganha quem pelo silêncio e atenção conseguir o xeque-mate, leia-se *nota dez*. Perigosamente, o que foge desse script pré-definido do que é ser um *bom* aluno, muitas vezes gera um efeito denunciativo do *mal* aluno. E essa leitura rotinizada de escola, tem distanciado, mais que aproximado, os diversos tipos de sujeitos da escola, que não jogam esse jogo. Seja o docente insatisfeito pela escassez de *bons* alunos, sejam os discentes *enfadados* da rotina quase cíclica.

Aqui nem a tradição, nem a circulação de saberes validados, estão no alvo da crítica. Mas, o desmerecimento do que não vem desses ciclos de saber sim. Pois estando eu, você e todos nós, inseridos em uma era de destradicionalizações, nas múltiplas centrais de pedagogizações e informações que nos cercam, entender a escola a partir de leituras rotinizadas e unilaterais, pode corroborar no sentimento de “*crise educacional*” que muito se ouvi falar quanto a escola e as relações de saberes que a envolvem. Logo, faz-se preciso entender o que construímos como escola hoje, em termos de táticas e estratégias de sobrevivência.

E relembro a importância de ouvir, na fala de um aluno (in memoriam), que me dizia: “professora acordo às quatro da manhã pra levar o gado pro pasto com meu pai, pra aproveitar como comida a natureza que essas chuvinhas abençoaram. É onde a gente poupa um pouco de palma e deixa o bicho mais feliz solto”. Ele me contava isso quando eu conversava em sua turma, sobre os métodos de produção trienal e a utilização do arado no medievo. Ainda lembro, que naquela turma ele era o único que vinha



da zona rural e trabalhava em alguma atividade do tipo. Até se estendeu na fala, e nessa hora os demais pararam para ouvi-lo: “isso aí que a senhora tá falando, de dividir e revezar a terra em três partes pra fazer rodízio, de diferentes seriais, pra ter uma parte de descanso, a gente também faz lá em casa, por isso que as vezes falto aula, porque é muita coisa só pra pai e mãe fazer”.

Nesse momento, eu vi a turma se intrigar e querer saber dessa rotina “estranha” a que a grande maioria vivenciava. Afinal eram adolescentes urbanos, a maioria desconhecia termos como arado, assim como não tinha uma atividade extra sala de aula, que também era uma rotina, aparentemente dura e cansativa, como a criação de gado e o trabalho na lavoura. E essa foi uma daquelas aulas que sinto uma doce saudade. Saudade da fala de um aluno que contava sua vida como fonte de saber prático, como ciência rural que aprendeu com o pai, que aprendeu com o dele, o tempo para cada coisa. Os tempos do *menino do campo*, que sabia quando o ano seria bom de chuva e preparava a terra com os seus, mesmo sem ter tido nenhuma iniciação a meteorologia. Ou o hábito de acompanhar a análise do tempo em telejornais.

Sinto sua falta, fui melhor depois que o conheci. Hoje o menino de 15 anos é mais uma estrela no céu³. Naquela aula, ainda muito recente, uma aura de intersecção de interesse se fez a partir de traduções experienciais de temas aparentemente distantes e desconexos de seus cotidianos. Ali foi possível entender que a história é esse jogo temporal e experiencial que muda, reproduz e se resignifica. E a existência dessa fala outra, que não a docente, despertou outras centrais de produção de saberes, inclusive para mim, como professora, que desconhecia uma rotina tão próxima, e vomitava conceitos de produção agrícola e de criação de animais, que aprendi somente em livros.

Dessa maneira, é possível questionar: a sala de aula é um espaço potente e vivo de produção e circulação de saberes? Que sala de aula? Que pedagogias estão postas para pensar o *dar e receber* conhecimento nos cenários escolares? Por que muitos se queixam de uma crise irreversível nos processos de escolarização? É possível entender que há muitas escolas dentro de uma mesma escola? Ouvir esse aluno ter naquele momento mais atenção que eu enquanto docente me deslegitimou? Fomos pedagogizados, enquanto docentes, a ouvir e sentir nossos alunos(as)?

³ O aluno que chamarei aqui de “X”, era um jovem que morava na zona rural da cidade de Cubati, interior da Paraíba, tinha a epilepsia como companheira de vida, e foi ela que o levou a morte após uma crise. Eu desacredito na sala de aula em que pessoas não se envolvem, não desenvolvem ciências para além da crueza. E acredito que quando enquanto professora entendo que lido com gente de muitos mundos, consigo me sentir mais cientista em sala de aula, pois produzo em coparticipação.



Para conversar sobre isso, escrevo esse texto. Não como respostas a essas questões, que podem ser resignificadas por diferentes sujeitos escolares, a cada segundo. Sabendo disso, agencio uma escrita que converse sobre a constituição das posições-de-sujeitos escolares, os diferentes momentos que a escola e o que envolve a ela atravessam, na tentativa de exercitar um olhar poliédrico que rasgue para ler além da epiderme. Que veja gente, que tenha bons sentimentos envolvendo seus saberes, mas que seja sagaz para questionar quais desses saberes, passaram a ser legitimados em certos contextos escolares, em detrimento de outros. Assim como, “dadas” posturas pedagógicas e sistemas avaliativos.

2 Historicizando a edificação da escola moderna

As concepções modernas de organização dos estados nacionais europeus, interferiram e criaram a escola, enquanto instituição responsável por esclarecer o indivíduo a como ser melhor para si e para o estado. De forma pura, racional, universal e verdadeira, o discurso da ciência, especialmente a partir dos séculos XVIII e XIX, passam a construir concepções que produzem a emergência de um modo curricular escolarizável, institucionalizado e fomentado pelos *novos modos de habitação* exigidos pelo mundo moderno. Ainda nos séculos XVI e XVII, mudanças na forma de conceber o próprio mundo social já vinham sendo instigadas por uma série de transições históricas que a Europa passava. Havia uma demanda de sujeitos e de questões que partiam do próprio cenário social, para dizer e escrever novas pedagogias educativas. E os homens-europeus-brancos-letrados, elaboradores dos discursos nomeados científicos, se apropriam e racionalizam isso.

É assim que as disciplinas já existentes, mesmo não usando esses nomes e modos, enquanto referência de um certo currículo escolarizável, como as disciplinas dogmáticas-religiosas-cristãs, passam a ser resignificadas pela necessidade que se cria, de uma construção curricular escolar e racional. Algo que deveria ser mais amplo que a concepção disciplinar interna da igreja católica. Que se baseava em livro sagrado e na interpretação religiosa do mundo. Logo, se fazia necessária essa nova concepção de formação integral do homem pelo homem e para o mundo. E a escola, enquanto instituição de (de)formação, era o lugar em que essa nova maneira de estar no mundo e sentir-se moderno⁴ atingiria seu apogeu.

⁴ De maneira muito próxima, Veiga-Neto faz essa relação de sentimento moderno, para pensar a emergência da escola, em uma das palestras que proferi na UNICAMP em 2013. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=zzgE0Qfxblc>. Última visualização dia 11-08-2017. (83) 3322.3222



Posto que passava pelo crivo de permitir-se formar não por superstições, mas pela concepção de cientificidade comprovada, medida, cabível de ser esquadrinhada pelo homem. Por meio de instituições que são consolidadas pelo próprio estado, e incansavelmente legitimadas por muitas formas de circularidade. O que talvez Foucault (1979) chamasse de condições históricas de possibilidade da *escola* enquanto instituição de conhecimento. Não uma leitura de origem que seria a escola como “coisa mesma”. Mas a ideia enunciativa que dar a ver e entender escola como espaço de saber-poder.

Poder não como “um objeto natural, uma coisa; é uma prática social e, como tal, constituída historicamente (FOUCAULT, 1979, p 12)”. E nesse sentido, técnicas de exercícios de poder disciplinar são alimentadas no contexto europeu do século XVIII, e passam a ser retroalimentadas como modelos europocêntricos legitimados no ocidente, e aqui no Brasil, na virada do século XIX ao XX, como forma *verdadeira* de civilizar a nação à *ordem* e ao *progresso*. É o momento em que assistiremos a emergência de instituições escolares, e práticas disciplinares. “A individualização pelo espaço, a inserção dos corpos em um espaço individualizado, classificatório, combinatório (Idem, p. 106)”, para construir a ideia de um país associado aos progressos que a ciência positivista traz como promessa, que tem a escola, como espaço dessa promoção.

São concepções ainda tão fortes em circularidade, que ouvir que “sem estudo não somos nada”, que ao concluir um curso universitário, estamos “formados, habilitados e diplomados” para ocupar espaços profissionais que apenas como experts temos acesso e, assim por diante. Ou seja, são formas de ler o mundo a partir de literaturas que dizem construir conhecimento de uma forma em geral, que fazem circular, e legitimam o *verdadeiro* e *confiável* saber.

Seja o meu caso, que sou “habilitada e licenciada” a lecionar aulas de história nas escolas públicas que trabalho, a partir de concurso público que me exigia essa comprovação, seja no caso de médicos, advogados, engenheiros, e etc. Logo, nesse sentido, há uma especificação de conhecimentos por áreas, que tem a ver com a história das disciplinas, e publiciza que a “concepção vencedora” é a educação letrada, do modelo de escolarização moderna europeia.

Por coincidência, enquanto escrevo esse texto, o programa Globo Repórter⁵, que tem audiência em horário nobre na tv aberta brasileira, traz matérias com títulos que corroboram

⁵ Para mais ver: <http://g1.globo.com/globo-reporter/edicoes/2017/08/11.html>. Última visualização dia 13-08-2017.



essa “concepção vencedora” de que a “Educação é o caminho”. Títulos de matérias, a exemplo, vão se apresentando: “Jovem que sofreu com enchentes estudou e mudou do bairro em que cresceu”, “Mineiro que estudava a luz de velas se torna doutor e trabalha nos EUA”, entre outros. Ou seja, há uma valorização da educação escolarizada, que ganha múltiplas circularidades sociais, tornando-se “senso comum”. Isso é sabido, e historicamente já vem sendo cartografado. Então, por que se fala em *crise* escolar, quando a escola ainda é narrada como *saída*, nos exemplos dos sujeitos que protagonizaram às reportagens? Invisto nessa reflexão, pensando mudanças nas artes pedagógicas que dialogam com tempos e mundos diferentes, que abrem para questões mais otimistas, mesmo quando não prometem respostas prontas, para elas.

3 No lugar-entre múltiplos conhecimentos

O que é conhecido sempre parece sistemático, provado, aplicável e evidente para aquele que conhece. Da mesma forma, todo sistema alheio de conhecimento sempre parece contraditório, não provado, inaplicável, irreal ou místico (FLECK)

Peter Burke (2003) ao exercitar uma análise sociológica da história da ciência, faz uma introdução a um pensamento de Fleck que me chamou muita atenção, em relação ao que já venho conversando nesse texto. Especialmente na relação entre diferentes expedientes que envolvem a escola. Leia-se ciência, recepção, livro didático, prática docente, currículo, ou avaliação. Instâncias da cultura escolar. Formações discursivas e documentais que ao serem nomeadas são relacionadas a escola, como se não houvesse possibilidade de escolarização fora delas, ou de conhecimento para além delas.

Pensando sobre culturas escolares, e revendo a emergência da escola moderna, que ainda nos pressiona a habitarmos escolas modernas em tempos pós-modernos, me pergunto por que: “todo sistema alheio de conhecimento sempre parece contraditório, não provado, inaplicável, irreal ou místico”? Por que saber “A” aparece como correto e legítimo em relação a “B”, tendo espaço no currículo e no livro-didático da escola “X”? Posto que venho treinando meu olhar, a partir de leituras desnaturalizantes, que reconhecem o aspecto coletivo da produção social da ciência. E ao mesmo tempo, as condições e espaços de produção desses saberes que tem agido secularmente, na legitimação de dados modelos sociais em detrimento de outros.



Além disso, como sugere Paulo Freire (1987, p.68), “Ninguém educa ninguém, ninguém educa a si mesmo, os homens se educam entre si, mediatizados pelo mundo”. E o que deve ser indagado é que leituras hegemônicas de mundo nos envolve, interferindo, sutilmente, na concepção *natural* de escola, conhecimento, gênero, raça, etnia, classe, e sexualidade, culturalmente edificadas e *dadas* – como aulas –, de como pensar e agir nos diferentes espaços que circulamos.

Partindo disso, é possível questionar as performances que alimentam e legitimam determinados saberes em relação a outros, e como enquanto professora, tenho responsabilidades na manutenção e reprodução da forma interessada de operacionalizar conhecimentos “mediatizados pelo mundo”, como *entidades*. Como algo inatingível a quem está no chão da sala de aula. Me acomodando a *dar aula a partir* de ferramentas como o livro-didático, sem investir os lugares de fala que o constituem. E não apenas o livro, mas filmes, documentários, imagens e qualquer outra fonte que atue na produção de conhecimento histórico, de forma interessada e singular.

Entendendo que, na medida que o docente não se desloca, a revisitar preconceitos que atribuíram posições-de-sujeito na escola e na vida, nas concepções disciplinares que escolheram a escola, como instituição capaz de (de)forma por si mesma o cidadão-civilizado para o mundo, cidadão esse, masculino-branco-letrado-normal-ocidental, reproduzir-se-á literaturas com artifícios de naturalidade, agindo na reprodução maciça de estigmas que fazem a escola “incluir para excluir (Veiga-Neto, 2001). Por mais que inúmeros estudos, já venham sinalizando a dúvida, em relação as práticas culturais que envolvem a escola, se essa, nas suas práticas cotidianas, não se der a ler a contrapelo, revendo os aparatos culturais que a travestem, dificilmente haverá reconfigurações. Em boa medida, pelo que coloca Araújo (2008, p. 95);

Somos disciplinados e controlados por um modelo de ciência que instrumentaliza o que temos feito e o que vamos fazer; o que temos dito e o que vamos dizer, e essa disciplinarização é tão mascarada que parecemos ser/estar os sujeitos ‘naturais dessa realidade’, e não os sujeitos fabricados e fabricantes.

Assim, é (re)conhecendo essas estratégias, que as possibilidades de desmascaramentos vão dividindo espaço e construindo diferentes leituras de mundo. Desafiando e desconfiando das ideias de pureza, verdade, racionalidade e universalidade que estão no cerne das produções literárias e dos sentidos que circulam



socialmente. Sem deixar de reconhecer a força dos ranços modernos, que ainda instituem posições de sujeitos que são (de)formados, atendendo a caixas de explicações que respondiam, talvez, outros tempos e interesses.

4 Bricolagem na sala de aula

Na introdução desse texto, descrevi o dia em que um aluno me ensinou ciências do campo – *ciências da vida* –, contando seu cotidiano e as ações que desenvolvia com seus pais no sítio em que vivia. Nesse dia passei a conhecer técnicas agrícolas de produção de subsistência e criação de animais, que dão o tom da música que embala a vida de muitos conterrâneos sertanejos. Há sempre mais a dizer, e fazer sentir. Me fiz ouvido, e só assim conheci. Foi uma aula em que pouco falei e, ainda assim, foi uma das aulas mais produtivas que lecionei.

Estávamos todos lá, eu, os(as) alunos(as), o currículo, o livro didático, a sala de aula, o tempo, as carteiras, cadernetas e lápis. As estratégias de configurações do cenário de escolarização não tinham deixado de existir, mas as astúcias quanto ao uso dos aparatos de governamento da escola, redefiniram a importância ou autoridade da fala naquele contexto de bricolagem de saberes. Produzimos ciências, na experiência do aluno, enquanto trabalhador, conhecedor dos tempos do campo e, narrador dessa história. Foi um dos momentos, em que a ciência livresca, se fez interseccionada a outras páginas de vida. Diferentes formas de contar a agricultura no interior de regiões europeias medievais, dividiram espaço, com práticas e técnicas ainda atuais no interior da Paraíba.

Partindo desse aspecto, sugiro que a sala de aula é esse espaço experimental, esse mundo em confluência, no qual não há dentro e fora, como espaços separados e não correlacionados. Os sujeitos envolvidos naquele espaço não são corpos descartáveis a aprovação ou reprovação. São marcados por suas histórias de vida. Tem muito a dizer, e podem estar ali de corpo e alma. Precisamos, enquanto professores(as), usar as características do cientista social, para ler os lugares sociais, comumente associados a cientistas, e não-cientistas. Para dizer que há múltiplas formas de fazer ciência que escapam desse binarismo. E essa é uma leitura anti-sistêmica, porque ela fere a concepção de que para ser ciência, é necessário passar pelo suporte que legitime como tal, em um acordo entre pares.

Nesse sentido, parte desse deslocamento do olhar histórico sobre a ciência, chega para dizer que nunca fomos tão racionais, puros e objetivos



como a forma de contar a ciência fez crer. Lendo Latour (1997), tentei fazer o exercício que propôs ao adentrar um laboratório, assumindo um olhar de estranhamento para com um cenário que é legitimado enquanto lugar de produção da *verdadeira* ciência, por meio de experimentos, e cientistas de *fato*. Refiz esse olhar de estranhamento visitando o laboratório que eu mesma estou envolvida a mais de uma década. Leia-se, a sala de aula. E passei a ver como enquanto professores(as), estudiosos de literaturas respaldadas como científicas, somos também um interessante objeto de estudo da história da ciência. Um investimento ainda recente, que tem proposto um olhar desnaturalizado para os lugares e discursos legitimados pela cientificidade moderna como campo singular de saber.

Olhar nossas práticas e percursos, nos permite entender como nos constituímos como sujeitos de saber, legitimados socialmente. Oferecidos a sociedade como cientistas, nomeados historiadores, biólogos, químicos, físicos, matemáticos e etc. A mesma sociedade, que legitima essas posições em um acordo intersubjetivo, a partir de articulações que relacionam elementos técnicos, culturais e sociais. Não estamos blindados em lugar nenhum, na sala de aula, na biblioteca, no laboratório, escritório, em casa, ou na rua, “quem quer que argumente que o conhecimento é socialmente situado vê-se obrigado a situar-se a si mesmo” (BURKE, 2003, p 18). Por isso, no que foi possível situei-me em alguns posicionamentos que busco articular em sala de aula.

5 Considerações finais

Nesse curto texto, rasguei minhas próprias vestes. Coloquei em questão a escola, enquanto uma instituição possível de ser cartografada e historicizada. Incluindo a mim, e as experiências que me (de)formam. Muitas destas, mesmo não citadas, ou aqui situadas, participam indiretamente desse texto, redefinindo a cada dia, o que penso sobre papel, identidade e identificação (HALL, 2006) docente/discente. Reconhecendo o caráter performativo da ciência que envolve e dar existência a muitas ilusões de autoridade, conhecimento, disciplina, e hierarquias que envolvem a escola. Escrevi a contrapelo.

Por ilusões chamo o que vem se materializando ao longo do tempo, a partir de instituições modernas, como a escola, que sob efeitos de verdade, construíram uma leitura de si, que quando não correspondida, passa a sensação de *crise*. Talvez por isso, não é novidade, no Brasil atual, a palavra *crise* ser o prefixo que define diferentes instâncias que se



interdependem, nos contextos econômico, político e social. Mais uma vez nada escapa.

Entretanto, fazer uma história da ciência e não a história como ciência, pura, verdadeira, neutra e inquestionável, nos permite outras apropriações, que não as universais e singulares. Permitti-nos ir além das aparências e do que está na superfície, lançando mãos de arranjos sociais – culturais – de saberes abertos ao diálogo com tempos e sujeitos que os possibilitam, em uma tentativa (talvez insana) de sentir como aquilo que dizem *de* e *sobre* nós, pode estar sendo resignificado agora, na desterritorialização de identidades, inclusive docentes e discentes, que nos sufocam de exigências e pouco nos convidam a desmontar estigmas, preconceitos e desigualdades, na qual estamos inseridos até o pescoço.

Assim, a escapatória desse artifício de cientificidade, que torna natureza o que interessa a poucos, é construir e renovar as escolas e os mundos com outros saberes, talvez menos pretenciosos – preconceituosos – e mais sensíveis ao “outro”. Tornando possível a válvula de escape em relação aos binarismos cartesianos, que entendem razão e emoção como instâncias separadas, ou termos opostos. Logo, esse texto propõe aventar alternativas plurais, abertas e moventes, em relação aos saberes escolares, pela desconstrução da escola como um espaço de rigidez de ideias e posturas, que esquadrinham os sujeitos, em caixinhas estanques. Uma para professores(as), outra para alunos(as), outra para direção e ainda a dos auxiliares em geral. Ou seja, se são lidas como instâncias separadas, como fazer valer a “escola de todos(as)”?

As vezes, os olhos que enxergam a escola como o que *não tem dado certo*, estão adoecidos por imagens congeladas, no uso de lentes desfocadas sob imagens de disciplina enquanto uma categoria singular, que passava a sensação de ordem e ciência escolar, para determinados públicos e contextos, que hoje ficam cada vez mais distantes. Esses mesmos olhos, utilizando lentes multifocais, podem se permitir novas visões. Partindo em novas consultas, usando outras lentes, talvez, se encontre a esperança de enxergar a escola de forma plural, diferente, e mais otimista. Na busca de outras formas de dar-se a ver, talvez outras escolas se apresentem.

Referências Bibliográficas

BURKE, Peter. Uma história social do conhecimento. De Gutenberg a Diderot. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2003



FOUCAULT, Michel. *Microfísica do poder*. Organização e tradução de Roberto. Machado. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1979.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do Oprimido*. 17ª. ed. Rio de Janeiro, Paz e terra, 1987.

HALL, Stuart. *A identidade cultural na pós-modernidade*. Trad: Tomaz Tadeu da Silva e Guacira Lopes Louro. 11ª. ed. Rio de Janeiro, DP&A Editora, 2006.

HARTOG, François. *O espelho de Heródoto: ensaio sobre a representação do outro*/ Tradução de Jacynho Lins Brandão. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 1999

LATOUR, Bruno. Redes que a razão desconhece: laboratórios, bibliotecas, coleções. In: Baratin, Marc e Jacob, Christian. *O poder das bibliotecas. A memória dos livros no Ocidente*. Editora UFRJ, 2000, pp. 21-44.

LATOUR, Bruno; WOOLGAR, Steve. “Visita de um antropólogo ao laboratório”. In: *A vida de laboratório. A produção dos fatos científicos*. Bruno Latour e Steve Woolgar. RJ: Relume Dumará, 1997, pp. 33 – 100.

SILVA, Tomaz Tadeu da. *Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo*. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

VEIGA-NETO, Alfredo. “Incluir para saber. Saber para excluir”. In: *Pro-posições*, v. 12, n. 2-3 (35-36). jul.-nov. 2001.