


DOSSIÊ TEMÁTICO: Debates em torno da educação básica, das políticas de currículo e da formação docente

 10.22481/praxisedu.v15i33.5275

TRANSPOSIÇÃO DIDÁTICA: CONHECIMENTO, AFETO E CIRCUNSTÂNCIA

DIDACTIC TRANSPOSITION: KNOWLEDGE, AFFECTION AND CIRCUMSTANCE

TRANSPOSICIÓN DIDÁCTICA: CONOCIMIENTO, AFECTO Y CIRCUNSTANCIA

Guilherme Augusto Rezende Lemos

Universidade do Estado do Rio de Janeiro – Brasil

Resumo: O documento preliminar *Proposta para a base nacional comum da formação de professores da educação básica*, exarado recentemente pelo MEC (13/12/2018) como proposta inicial de debate sobre a adequação da formação de professores à Base Nacional Comum Curricular – BNCC, baseia-se em relatórios da organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico – OCDE, que é quem conduz o PISA – Programa Internacional de Avaliação de Estudantes, cujos resultados produzem dados estatísticos que, acredita-se, podem melhorar os “resultados” dos investimentos feitos em Educação pelos Estados - a isso chamam “qualidade de ensino”. Parece significativo constatar que o objetivo dos investimentos feitos em Educação seja “**formar os novos cidadãos para um mundo incerto e sempre novo**” e, para tanto, supõem, faz-se necessário intervir fortemente no “desempenho” dos professores, ou seja, na transposição didática (TD) que praticam a fim de produzir resultados “qualitativos” nas avaliações locais, nacionais e internacionais. O presente artigo dedica-se a investigação de uma única pergunta bastante complexa: é possível intervir na transposição didática dos professores? Para tanto, considero minha experiência como professor de didática, o conceito de TD, alguns documentos oficiais, uma reflexão acerca das personalidades da TD e a possibilidade de um planejamento do futuro.

Palavras chave: Transposição Didática. BNCC. Formação de Professores.

Abstract: The preliminary document Proposal for the common national base of basic education teacher training, recently published by the MEC (12/13/2018) as the initial proposal for a debate on the adequacy of teacher training to the National Curricular Common Base - BNCC, The OECD, which conducts the PISA - International Student Assessment Program, whose results produce statistical data that are believed to improve the "results" of the investments made in Education by the OECD. States - to this they call "teaching quality". It seems significant to note that the goal of investments in education is to "train the new citizens to an uncertain and ever new world" and, for that, they suppose, it is necessary to intervene strongly in the "performance" of the teachers, that is, in the transposition (TD) that they practice in order to produce "qualitative" results in local, national and international evaluations. The present article is dedicated to the investigation of a single very complex question: is it possible to intervene in the didactic transposition of teachers? For that, I consider my experience as a

didactic teacher, the concept of TD, some official documents, a reflection about the personalities of TD and the possibility of planning the future.

Keywords: Didactic Transposition. BNCC. Teacher Training.

Resumen: El documento preliminar Propuesta para la base nacional común de la formación de profesores de la educación básica, exarado recientemente por el MEC (13/12/2018) como propuesta inicial de debate sobre la adecuación de la formación de profesores a la Base Nacional Común Curricular - BNCC, se basa en los informes de la organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico - OCDE, que es quien conduce el PISA - Programa Internacional de Evaluación de Estudiantes, cuyos resultados producen datos estadísticos que, se cree, pueden mejorar los "resultados" de las inversiones realizadas en Educación por los países Estados - a eso llaman "calidad de enseñanza". Parece significativo constatar que el objetivo de las inversiones realizadas en Educación es "formar a los nuevos ciudadanos para un mundo incierto y siempre nuevo" y, para ello, suponen, se hace necesario intervenir fuertemente en el "desempeño" de los profesores, o sea, en la transposición didáctica (TD) que practican para producir resultados "cualitativos" en las evaluaciones locales, nacionales e internacionales. El presente artículo se dedica a la investigación de una única pregunta bastante compleja: ¿es posible intervenir en la transposición didáctica de los profesores? Para ello, considero mi experiencia como profesor de didáctica, el concepto de TD, algunos documentos oficiales, una reflexión acerca de las personalidades de la TD y la posibilidad de una planificación del futuro.

Palabras clave: Transposición Didáctica. BNCC. Formación de Profesores.

Introdução

Grosso modo, transposição didática é o processo de adequação dos conhecimentos acadêmico científicos para as matérias escolares, realizado pelos professores em suas salas de aula. Transformar algo complexo em rudimentos de abstração não é tarefa simples, ser "didático" é ainda mais complexo e de entendimento difuso: é possível ensinar? É possível transmitir conhecimento? Como se aprende? Como ensinar a todos os alunos de uma turma ao mesmo tempo? Como ensinar a todos os alunos de todas as turmas de uma mesma série? Como se organizam os conteúdos nas séries – do simples para o complexo? Há um método para ensinar? Todos os alunos estão igualmente aptos para aprender as mesmas coisas da mesma maneira? São tantas perguntas ainda sem resposta. Não obstante, as escolas aí estão, com professores produzindo transposições didáticas o tempo todo, mas os resultados desse trabalho são muito diferentes, tanto no interior da sala de aula quanto na totalidade da escola. Os resultados diferem nos municípios, estados e países. O que nos leva a crer que a transposição didática é um problema, principalmente para políticas públicas, em Educação, balizadas pelos resultados. A ideia de uma eficácia do trabalho educacional em termos de custo/benefício e de "finalidade" da escola, principalmente dos professores, tem se tornado

obstinada pelos resultados. Se tomarmos apenas os dois caminhos clássicos da escola liberal o utilitarista, que quer preparar para o mercado de trabalho, e o progressivista, que quer preparar para a democracia, só aí, já teríamos divergência suficiente para minar toda a possibilidade de univocidade sobre a transposição didática. O presente artigo dedica-se a investigação de uma única pergunta, não menos complexa: é possível intervir na transposição didática dos professores?

Qual didática?

Essa tem sido uma pergunta que tenho me feito ao longo dos cursos de Didática que ministro para as turmas de Pedagogia na Universidade do Estado do Rio de Janeiro - UERJ e, confesso, tem sido difícil responder. Pensar a Didática é sempre pensar problemas cuja solução é a produção de outros problemas. Posicionamentos diferentes do que se poderia entender por Didática, num mesmo corpo docente, apesar da mesma ementa, fazem surgir formações diferentes num mesmo curso, e isso é absolutamente legítimo, tendo em vista a liberdade de cátedra. Um curso dado para uma mesma turma produz entendimentos múltiplos entre os discentes, futuros professores.

Do meu ponto de vista, o problema central da discussão acerca da Didática é o fato de que a esfera do particular é intransponível; isso em nada quer dizer acerca de um culto ao individualismo, não se trata disso, mas da percepção de que as circunstâncias que envolvem cada indivíduo ou grupos de indivíduos, a cada momento de sua existência, incidem sobre suas condições de possibilidade de aprender, sejam elas de cunho social, afetivo, econômico ou psicológico. A inserção da criança no “mundo da cultura” em que se vê nascida é no mínimo violenta: aprender a língua sem cartilha ou cursinho; ver seu corpo dia a dia disciplinado a um *modus vivendi mutanti*. Avançar na experiência empírica da existência ao sabor da correnteza entre o pensamento, a fala e a ação impõe mergulhos intangíveis: frustrar-se, castrar-se, sublimar, sofrer o doloroso processo da construção da cognição. Todas essas questões reverberam na psique, afloram na persona e estruturam o modo da cognição e da subjetivação (LEMOS, 2014)¹.

Quando penso no nosso campo de ação didática – a educação infantil, as primeiras séries do ensino fundamental e a educação de jovens e adultos – pelo menos dois fatores

¹ Na tese, estudo várias formas de produção da subjetividade: identidade e subjetividade; o sujeito psicanalítico; o sujeito como linguagem; o sujeito como suposição; o sujeito traduzido; o sujeito como discurso estético; o sujeito como não-lugar.

emergem com bastante força, de um lado, os processos de condução à abstração e sua consequente produção de sentidos para a vida e, de outro, os processos de “desconforto” dos professores no exercício do magistério, o atual maior índice de síndrome de Bournot do mercado de trabalho brasileiro (BENEVIDES-PEREIRA, 2012; LEMOS, 2019). A Didática, independente da vertente de pensamento, é o ponto nodal da relação professor-aluno, é disso que ela trata. Nessa relação há muitas coisas em jogo e ela se encontra marcada profundamente pela diferença.

A palavra é um significante vazio. O processo de significação é o que dá sentido ao significante, preenchendo-o com uma destinação, um ser. O que nos faz pensar que o problema da diferença é o problema da significação. É na significação que o ser se mostra. Esse mostrar-se se dá pelo uso de outros significantes igualmente vazios que precisam ser preenchidos, num moto contínuo de complexa urdidura. É essa complexidade que nos faz arguir o ente acerca de sua singularidade. É possível a singularidade? Temos arguido essa singularidade ao longo de todo o trabalho. Se em muitos pensamentos o papel da Educação é suscitar a singularidade do ente em meio à cultura vigente, nos cabe arguir a singularidade em suas possibilidades. O que nos leva para dentro da discussão derridiana acerca da *différance*.

Segundo Elisabeth Rudinesco², o termo *différance*, usado pela primeira vez por Derrida num artigo de 1965 sobre Artaud, tem duplo viés: de um lado, remete ao *Nascimento da Tragédia* de Nietzsche e, de outro, à noção de heterogêneo de Georges Bataille. Nesse sentido a diferença seria “algo que não se deixa simbolizar e que excede a representação”, “uma anarquia improvisadora”. (LEMOS, 2014, p. 121)

A relação professor-aluno faz emergir tudo aquilo que está latente nas chamadas “relações humanas”, isto é, a produção de sentidos existenciais, tais sentidos são produzidos por abstração e se traduzem como um processo de significação daquilo que chamamos existência - o interstício entre o nascimento e a morte - destino e trajetória de todo ser. Sem a abstração não nos saberíamos, nem ao mundo e suas coisas, ela é a morada do nosso ser e de tudo que existe. Nas séries iniciais da educação escolar essas questões são mais centrais do que a própria questão do conhecimento em si. O ato de conhecer, processo da abstração, precede o conhecimento. Informação e experiência sensível não são conhecimento; este se caracteriza pelo que é apreendido através da abstração-significação, portanto nem todo conhecimento é científico e, por conseguinte, nem todo “conteúdo” advém das ciências, assim como nem tudo que é aprendido é apreendido.

Em dadas situações socioeconômicas vividas pelos alunos das escolas, comida é conteúdo, violência doméstica é conteúdo, racismo é conteúdo, homofobia é conteúdo, talvez

²Cf: Derrida & Rudinesco, 2008: 32-33.

mais importantes do que português e matemática. Questões dessa natureza levam a abstrações-significações, por vezes, impeditivas ao português e à matemática; por vezes impeditivas à tessitura das relações sociais mais primárias – muito se reclama de indisciplina e violência nas escolas, de dificuldades de aprendizagem.

Como havia dito em outro lugar,

[...] Didática, a meu juízo, não se configura como o mero conjunto de técnicas de planejamento escolar. Didática é a reflexão sobre a ação docente em todos os seus contextos, o que inclui as técnicas; as pedagogias; as ciências auxiliares da Educação (psicologia, sociologia e filosofia); e, principalmente, o currículo, sua razão de ser. Não há didática sem currículo, é o currículo que a forma e a deforma, é o currículo que aponta o sentido de sua ação. Currículo é um conjunto de enunciados que produz conhecimento [e sentidos existenciais], e didática o conjunto de ações que possibilitam essa produção, não há ação sem um sentido e uma intencionalidade prévios, esse a priori é dado pelo currículo, que não se realiza sem a didática, portanto didática e currículo são indissociáveis na ação docente. Por outro lado, não há ação docente sem os corpos de carne e osso. (LEMOS, 2019, p. 42-43)

Na busca de uma didática possível, pelo menos no sentido do que poderia ser uma instrumentalização para futuros professores, tenho optado pela ficção para levar os alunos a refletirem sobre as realidades e as possíveis práticas docentes. Trata-se do quarto período de Pedagogia, portanto de discentes ainda distantes do exercício do magistério ou que, minoritariamente, trabalham como coadjuvantes em creches e pré-escolas de periferias, cujas pedagogias precárias, via de regras, os relegam à condição de babás. Nosso exercício de imaginação começa por escolher umas das comunidades que circundam a UERJ para lá fundarmos uma escola de primeiro segmento do ensino fundamental.

A escolha de uma comunidade se faz por sua condição de ajuntamento humano complexo. A primeira ação é o levantamento dos dados da comunidade para a construção de um diagnóstico, o mais profundo possível, para que pensemos uma escola adequada à possível clientela. Dividimos a turma em cinco grupos para que levantem os seguintes aspectos: 1) dados econômicos; 2) dados culturais; 3) dados demográficos; 4) mapa religioso e 5) geografia local.

Ao longo dos seminários, que vamos produzindo para a leitura e interpretação dos dados, vão surgindo os primeiros percalços para as ações didáticas. Por exemplo, a percepção de que em torno de 60%³ da população de dada comunidade vive com renda familiar de até

³ Nas cinco comunidades já estudadas (Mangueira, Formiga, Turano, Borel e Macacos) esse percentual é aproximadamente o mesmo em todas elas.

um salário mínimo, tais famílias possuem por volta de quatro a seis almas que coabitam numa alvenaria de, em média, quatro cômodos. Espaço privado e comida são itens de disputas nesses núcleos familiares, soma-se a isso uma urbanização caótica para os olhos ordenados da cultura eurocêntrica, a que nossas escolas estão atreladas com suas seriações e estruturas curriculares, admitamos, ainda positivistas: ordem e progresso. A realidade precária naturaliza naquelas crianças a ideia de que a vida “não dará certo” ou que a vida estará eternamente circunscrita naquele ambiente deficitário em amplos sentidos. A promessa de “dias melhores” ou de “um lugar ao sol” propugnada pela educação escolar reverbera pouco naqueles ouvidos. Me parece que o resultado das avaliações institucionais a que submetem nossas escolas demonstra o fato.

O *ethos* das culturas locais também coloca em cheque certos aspectos da moralidade judaico-cristã. Certa convivência “promíscua”, fruto da absoluta ausência de privacidade; quebras constantes de tabus familiares; inversão de valores sociais, onde o crime determina os exemplos de ascensão social, são os aspectos sempre mais marcantes, mas não os únicos. Os resultados do diagnóstico produzem profundas discussões no seio da turma, cujos elementos se veem questionados em suas verdades dogmáticas e que resultam inicialmente, de um lado, em ações salvacionistas que de *per se* estão fadadas ao fracasso, de outro, em proposições “libertárias” destituídas de razoabilidade.

Qual didática? Como pensar uma didática desconsiderando os valores morais dos próprios professores ou como convencê-los a abrir mão de seus valores em prol da docência. Qual docência? Uma mera destreza sobre a técnica não é, definitivamente, suficiente. O debate diagnóstico possibilita também a experiência acerca da arena de disputas em que se constitui um corpo docente e, conseqüentemente, a constatação de que não há um único real, mas realidades distintas convivendo num mesmo espaço geográfico. Qual real? Essa se torna a questão fundamental cuja investigação redundaria numa ontologia da didática; qual real? Como se constitui o real? A ação didática na sala de aula é construção ontológica de reais a partir de reais outros.

Das condições de possibilidades da transposição didática

A segunda parte do curso é uma viagem panorâmica sobre diversas pedagogias clássicas e contemporâneas, cujo roteiro nos tem sido fornecido até então por Clermont Gauthier e Maurice Tardif, organizadores de *A Pedagogia: teorias e práticas da antiguidade*

aos nossos dias (2010). Textos introdutórios, sem serem rasos, e de linguagem acessível. A proposta é fazer com que os alunos percebam e comparem as diversas soluções encontradas para o fenômeno do ensino-aprendizagem, vislumbrem as muitas didáticas possíveis e, principalmente, concluam que nenhuma prática docente é possível sem o auxílio das teorias, que são pensamentos rigorosos sobre e para a práxis.

Nossa viagem teórica começa com a anteposição entre a pedagogia tradicional e as pedagogias novas. Nesse pequeno texto, Gauthier nos faz perceber que é possível conceber o “ser humano” de formas diversas e que uma pedagogia pode ter por intencionalidade a reafirmação dessas concepções, que a forma de ensinar e o conceito de conhecimento produzem uma ontologia ou constituição do ser, nesse sentido é que afirmamos o currículo como produção de sentidos existenciais. Observa-se, através da apresentação dos seminários, que a transposição didática de cada professor está atrelada ao seu “modo de ser” e esse parece um ponto de desconexão entre as proposições públicas regulatórias oficiais e o chão da escola.

Isso é bastante observado na terceira parte do curso, em que a turma é levada a pensar o planejamento da escola: a organização do espaço escolar e das turmas; a escolha das didáticas a serem utilizadas; a adequação dessas e do currículo instituído pelos documentos regulatórios à clientela local e, não menos importante; a conciliação das personalidades ali em jogo, as diferenças/divergências próprias dos ajuntamentos humanos. Tudo isso uma ficção. Nos meus 17 anos de atividade no ensino médio público do Rio de Janeiro, nunca nos foi dada essa oportunidade, nem há tempo hábil para tanto. Portanto, a transposição didática se revela como um problema para o próprio conceito de magistério.

LOPES e MACEDO (2011), relatando a construção do conceito de transposição didática por Chevallard, no âmbito das matemáticas, apontam, seguindo o autor, que o deslizamento do conteúdo científico/acadêmico para a matéria escolar, pressupõe descontextualização, descontextualização e despersonalização, produzindo uma naturalização do conceito como se verdade incontestável o fosse. Para Chevallard, “a transposição didática é precisamente a transição de um conhecimento, considerado como uma ferramenta a ser colocada em uso, para algo a ser ensinado e aprendido”. O quanto de personalidade o professor aí insere? O quanto as condições circunstanciais do momento da aula e da turma aí interferem? O quanto a ação dos afetos interfere nessa transposição?

Entretanto:

O sistema de ensino [...] é um sistema aberto. Sua legitimidade depende de sua capacidade de ensinar o conhecimento que socialmente se espera ser

ensinado. Assim, professores e professoras não controlam a transposição didática. A *noosfera* ou *intelligentsia* do sistema de ensino, condicionada pela estrutura social mais ampla, organiza e controla os modelos dessa transposição. Essa *noosfera*, para Chevallard, é composta pelos círculos intermediários entre a pesquisa e o ensino – representantes do sistema de ensino, associações científicas e sindicais, especialistas, professores militantes. É a instância onde são pensadas e prescritas as práticas pedagógicas e os conteúdos de ensino. Como instância social, não é composta exclusivamente por pessoas, mas pelas instituições às quais essas pessoas estão ligadas. (Op.cit., p. 97-98)

Não é difícil observar isso. Tomemos, como exemplo, o documento preliminar *Proposta para a base nacional comum da formação de professores da educação básica* (BNCFP), exarado recentemente pelo MEC (13/12/2018) como proposta inicial de debate sobre a adequação da formação de professores à Base Nacional Comum Curricular – BNCC.

Com transformações tão aceleradas do mundo contemporâneo, a educação precisa acompanhar o ritmo e **formar os novos cidadãos para um mundo incerto e sempre novo**. O desenvolvimento social e econômico está pautado no novo capital: o conhecimento. É ele que gera e agrega valor ao produto ou ao serviço, quando articulado a habilidade e valores.

[...] A revalorização da escola e do conhecimento, ao qual ela dá acesso, provocou o aperfeiçoamento dos processos de avaliação e dos resultados.

[...] Muitos estudos têm sido realizados a partir de dados estatísticos e de avaliações que nos permitem fazer análises mais profundas a respeito das aprendizagens.

Essas análises têm contribuído para aumentar o conhecimento de todo processo educativo e vêm produzindo evidências entre as quais:

- (a) A origem socioeconômica do aluno, sobre a qual a escola não tem controle, embora seja um fator que pese na determinação do desempenho escolar, pode ser compensada pela ação da escola;
- (b) **Os fatores que podem ser controlados pela escola ou pelo sistema educacional, dentre os quais o professor é, de longe, o que mais pesa na determinação do desempenho do aluno;** e
- (c) O papel desempenhado pelos **professores bem preparados** faz diferença significativa no desempenho dos alunos, independentemente do nível socioeconômico dos mesmos. (BNCFP, p. 4-5. Grifos meus)

A BNCFP baseia-se em relatórios da organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico – OCDE, que é quem conduz o PISA – Programa Internacional de Avaliação de Estudantes, cujos resultados produzem dados estatísticos que, acredita-se, podem melhorar os “resultados” dos investimentos feitos em Educação pelos Estados - a isso chamam “qualidade de ensino”. Parece significativo constatar que o objetivo dos investimentos feitos em Educação seja “**formar os novos cidadãos para um mundo incerto e sempre novo**” e, para tanto, supõem, faz-se necessário intervir fortemente no “desempenho” dos professores, ou

seja, na transposição didática que praticam a fim de produzir resultados “qualitativos” nas avaliações locais, nacionais e internacionais.

A OCDE, além dos dados produzidos pelo PISA, vale-se dos estudos produzidos, a partir desses dados, pela Mackinsey & Company, no que também é seguida pela BNCFP. Para se ter uma noção, em relatório de 2017, a Mackinsey debruça-se sobre a América Latina, reconhecendo a importância de certo regionalismo. Entretanto, a América Latina é vasta, plural e complexa, mas deixando esse senão de lado, parece que não é o que dizem os números, vejamos o que diz o extenso relatório, em linhas gerais e naquilo que nos interessa no momento: o controle sobre a transposição didática dos professores.

Já no prefácio do relatório, Andreas Schleicher, Diretor da área de Educação e Habilidades da OCDE, corrobora o que está inscrito na BNCFP: “*Em todos os países, há uma busca por formas de levar a educação a um patamar mais elevado, preparando os jovens para um novo século de desafios dramáticos*”. O **futuro incerto, sempre novo e dramático**, já seria mote suficiente para não buscarmos por ele e tentarmos encontrar outros caminhos de porvir para os ajuntamentos humanos.

Em 2010, a Mackinsey produziu um relatório que delineou as intervenções necessárias para a melhoria da performance das escolas. Das onze intervenções propostas, cinco incidiam diretamente sobre o trabalho do professor em sala de aula, as demais incidiam indiretamente. Muito a despeito de a história da pedagogia ter concluído pela impossibilidade do sonho do Comenius – um método capaz de ensinar tudo a todos – continua-se acreditando em técnicas capazes de fazê-lo, evidentemente que tais técnicas hodiernas se aplicam tão somente a responder às avaliações em grande escala. Esse é certamente um ponto de dissonância entre a proposta política que os organismos em tela apresentam e o pensamento que subjaz ao presente trabalho.

A Mackinsey conclui, conforme seu relatório de 2015, publicado em 2017, acima citado, que “*A mentalidade dos alunos afeta os resultados escolares quase duas vezes mais do que o contexto socioeconômico*”, tal conclusão, entretanto, não aponta os contextos em que tais mentalidades se formam:

O papel da mentalidade dos alunos no aproveitamento escolar é um campo de estudo incipiente, mas intrigante. Em seu livro de 2006, *Mindset: a nova psicologia do sucesso* [Objetiva, 2017], Carol Dweck argumentou que indivíduos com “mentalidade de crescimento” – isto é, aqueles que acreditam que seu sucesso se deve ao trabalho duro e ao aprendizado – são mais resilientes e tendem a ser mais motivados para o sucesso do que aqueles com “mentalidade fixa”, que acreditam que suas habilidades inatas

são estáticas e não podem ser desenvolvidas. Dweck também argumentou que a mentalidade de crescimento pode ser ensinada. Em 2016, a Universidade Stanford empreendeu um estudo em grande escala de todos os alunos do 10º ano no Chile – o maior estudo realizado até hoje – e descobriu que uma forte mentalidade de crescimento é tão importante quanto a condição socioeconômica em termos de prever o aproveitamento escolar. O estudo também constatou que alunos de baixa renda com forte mentalidade de crescimento conseguem atingir o mesmo alto nível de realização que alunos de alta renda com mentalidade fixa. (p. 25)

Os diagnósticos produzidos em nossos cursos de didática, a partir de dados estatísticos oficiais, demonstram que tais mentalidades são produtos do ambiente socioeconômico, me parece que esses dois itens são indissociáveis, não competem entre si, se retroalimentam. Alterar essa mentalidade requer um trabalho de toda a escola, mas esse trabalho não pode ser feito sem que antes se responda: alterar para onde? Para o que? E assumir o ônus da resposta. O relatório da Mackinsey conclui que o aluno que tem **mentalidade motivacional bem calibrada** sobe um quartil socioeconômico, mas como fazer essa calibragem?

Os estudos feitos a partir dos resultados numéricos do PISA antepõem duas formas de ação docente: a expositiva e a investigativa; obviamente que a expositiva alcança os maiores níveis do sucesso e eficácia, justificando a intervenção pesada sobre o modelo de transposição didática a ser seguido. O estudo das mentalidades considera apenas o aprofundamento do aspecto competitivo dos alunos, a subida socioeconômica é pra quem se “esforça”, não é para todos.

[...] É preciso que fique claro que a mentalidade, por si só, não é suficiente para superar barreiras econômicas e sociais. Esta pesquisa sugere que, no entanto, ela é um poderoso fator para prever os resultados dos alunos, particularmente daqueles que vivem em circunstâncias mais desafiadoras. (p. 32)

Juntando essa conclusão com o fato de estarem convencidos acerca de um futuro incerto e dramático, me parece que tal investimento é no mínimo equivocado para um país tão desigual como o Brasil e com gravíssimos problemas de sobrevivência de um percentual majoritário de sua população.

Das circunstâncias

Maria Isabel Ramalho URTIGÃO (2018) organizou uma coletânea de estudos, com importantes pesquisadores sobre *Políticas de avaliação, currículo e qualidade: diálogos sobre o PISA*. Logo na apresentação lê-se:

Nesses quase vinte anos de convivência com o Pisa, em que houve tentativas de imposição de certo domínio de perspectivas econômicas ao debate educacional, assistimos a muitos países gastarem milhões de dólares com a realização dessa avaliação. Contudo, de modo geral, as evidências de melhorias nos resultados são modestas e, em alguns casos, pouco significativas. Muitas críticas surgem às medidas utilizadas para monitorar desempenhos dos estudantes e para avaliar os sistemas educativos, em especial quando são pouco consideradas as diferenças culturais, sociais e econômicas que afetam os resultados médios de estudantes dos diversos países participantes do Programa. Há críticas também sobre as tentativas de imposição de um modelo único de formação das juventudes, pautado na ideia da existência de um sujeito ideal, situado em um mundo globalizado, em que diferenças são negadas e silenciadas em prol de um mundo melhor. (URTIGÃO, 2018, p. 11)

Nessa mesma coletânea encontramos um bem urdido artigo de Ángel Díaz-Barriga, intitulado *A prova Pisa: idealização, cidadania global, imposição cultural e ausência de impacto pedagógico didático* (pp. 19-38), no qual faz uma análise do Programa em três dimensões: política, técnica e pedagógico-didática. Para o autor, o sistema avaliativo do Pisa está longe de ser uma boa possibilidade de melhoria dos sistemas educacionais, entende que o Pisa “*constitui fundamentalmente uma estratégia de modelização das aprendizagens, dos estudantes como pessoas*”. O que corrobora aquilo que venho constatando, contrariamente, ao longo dos cursos, através da análise dos diagnósticos; que a particularidade de cada ajuntamento humano precisa ser tratada na sua particularidade, não para transformá-lo numa comunidade ideal ou num conjunto de pessoas ideais, mas para fazer emergir toda positividade daquilo que já fazem. Podemos tomar como exemplo o “milagre” da construção das casas de uma comunidade, como é possível que famílias que possuem renda total de ATÉ um salário mínimo conquistem recursos para levantar as alvenarias? Como é possível levar até o topo de morros íngremes o material necessário para tal empreitada? Não se trata de preparar para um futuro sempre novo, incerto e dramático, mas de constatar um presente sempre novo, incerto e dramático já vivido por um percentual avassalador de nossa sociedade. É preciso dar olhos de ver a essa população o quanto de empreendedorismo ali já está, o quanto de criatividade econômica para poucos recursos ali já se tem, o quanto de produção simbólica ali já se faz.

Não se trata de uma elegia da pobreza, mas do quanto essas pessoas, tendo em vista suas circunstâncias existenciais, são capazes de criar e produzir. Não obstante, são convencidas, inclusive pelo sistema educacional que os reprova em tais avaliações, de que são incapazes, indolentes e pernósticos. Pensem nas escolas de samba, esses grêmios recreativos

encontram-se abertos, funcionando e prosperando desde a primeira metade do século XX; quantas empresas conhecemos com o mesmo potencial? Esses grêmios são capazes de colocar entre três e cinco mil pessoas anualmente na avenida, vestidas e em meio a alegorias de alto padrão tecnológico e artístico; conseguem atrair para seus “negócios” profissionais de toda sorte, mas principalmente aqueles que fazem o trabalho de formiguinha, costurando, colando, recortando, montando, invisíveis no interior das comunidades. Produzem economia no seu mais amplo sentido. Mas reproduzem a desigualdade característica de sua *Noosfera*. Imaginem o do que seriam capazes se lhes fossem dadas condições mais confortáveis, não para um futuro longínquo, incerto e dramático, mas para um hoje, dando-lhes, para além da autoestima, conteúdos escolares e científicos para aperfeiçoar aquilo que já demonstram potencial no presente.

Díaz-Barriga (Op.cit) nos alerta acerca do protagonismo “que os organismos internacionais assumiram desde meados dos anos 1980” (p. 20). Alerta também que:

[...] Um governo que representa o interesse da sociedade pode assumir, por exemplo, em nome desse conjunto social, a participação na OCDE ou na prova do Pisa num país é o resultado de uma solicitação dos governos de cada nação, que, em princípio, representam os direitos dos cidadãos que a compõem. Certamente trata-se de governos formal e legalmente eleitos; nesse sentido pode-se qualificá-los como democráticos, mas na realidade representam cada vez mais só um setor social da população, cada vez mais minoritário, que é 30% ou menos do conjunto social; por isso é comum o fato de as decisões que tomam serem cada vez mais postas em dúvida. (p.21)

Além desse problema representativo onde fatos ocultam ou simulam dados reais, temos também a pretensão do Pisa de produzir, através das políticas educacionais cujos dados fomentam, uma espécie de tipo ideal que, em Max Weber, se constitui com um parâmetro de análise social regulatório, quanto mais próximo do tipo ideal, menor o desvio acerca do ideal onde se quer chegar ou se afastar. A ideia de produzir um cidadão unívoco capaz de responder a qualquer desafio, em qualquer lugar do mundo, no início de sua fase adulta (15 anos de idade) também foi comentado por Díaz-Barriga em seu ensaio, segundo o autor, trata-se de um sofisma; nunca investigou-se ou demonstrou-se documentalmente que o ensino de competências e habilidades resultasse em atitudes para a solução de situações que as requeiram, quando da vida adulta dos alunos (p. 22).

Mas qual é o “ideal” aonde se quer se chegar? Stephen Ball, num artigo intitulado *Sociologia das políticas educacionais e pesquisa crítico social: uma revisão pessoal das*

políticas educacionais e da pesquisa em política educacional, de 1997, cuja tradução nos chega em 2006, reeditado em 2011, versão aqui utilizada, nos aponta uma interessante possibilidade que versa sobre os anos de transição entre o Estado de bem estar social keynesiano para o Estado do trabalho schumpeteriano (p. 23), “*no Reino Unido, e também na maioria das outras sociedades do mundo ocidental*” (p. 22), influenciando as políticas educacionais e introduzindo esse novo “ideal” mais consoante à economia de mercado.

Esse estudo de BALL (2011), seguindo Newman e Clarke, nos aponta um viés interessante tanto para entender o “tipo ideal”, propugnado pela OCDE, quanto a “calibragem emocional”, proposta pela Mackinsey e Co..

[...] o novo gerencialismo oferece um modelo de organização centrado nas pessoas, que vê o sistema de controle burocrático como difícil de ser gerenciado, pouco produtivo para a eficiência e repressivo do “espírito empreendedor” de todos os empregados. Contra isso, é postulado que o sucesso competitivo pode ser alcançado pela restrição dos sistemas de controle (é expressivamente denominado estrutura livre-restrita), pela motivação das pessoas em produzir com “qualidade” e pelo esforço em busca da “excelência”. Com essa abordagem, gerentes tornam-se líderes mais do que controladores, provendo visão e inspiração que geram compromisso coletivo da corporação em “ser a melhor”. Esse “novo” gerencialismo enfatiza uma atenção constante para com a “qualidade”, sendo próximo do consumidor e do valor de inovação. (BALL, 2011, p. 24)

Na educação, o novo gerencialismo opera o “desmantelamento dos regimes organizacionais profissionais-burocráticos e sua substituição por regimes empresariais-mercadológicos” (p. 25) – habilidades e competências. O Ato Educacional de 1988, no Reino Unido, impôs o “cultivo da performatividade na educação e no setor público”. Isso nos remete a uma inversão do pensado por Comenius: ao invés de um método para ensinar tudo a todos, um método para transformar todos em um “tipo ideal”: esse empreendedor criativo, motivado a ser e dar o “melhor” que será capaz de enfrentar qualquer futuro incerto. A incerteza talvez se refira à negociação na busca do preço ideal, premissa da lógica do mercado, que passa a ser a “verdade” e que dá sentido a toda existência. Mas parece que o processo, no interior da cultura ocidental, que desembocou nesse sentido existencial, remonta à Idade Moderna.

Foucault (2010), analisando o Liberalismo e seu domínio sobre os corpos, nos diz que “*A política e a economia que não são nem coisas que existem, nem erros, nem ilusões, nem ideologias. É algo que não existe e que, porém, está inscrito no real, decorrente de um regime de verdade que separa o verdadeiro do falso.*” (p. 45). Em seus estudos, nos aponta que a busca do “justo preço” pelo mercado, até o século XVII, por ser justo “garantia” a ausência de

fraude, era, portanto, o lugar da jurisdição. A partir do século XVIII, o mercado não mais aparecia como sendo o lugar da jurisdição, mas como o lugar da produção da verdade.

O mercado, quando se o deixa funcionar em si mesmo na sua natureza, na sua verdade natural, permite que se forme um determinado preço a que se chamará metaforicamente o verdadeiro preço, [...] [...] é que o mercado deve ser revelador de algo que seja como uma verdade. [...] O mercado, na medida em que, através da troca, permite ligar a produção, a necessidade, a oferta, a procura, o valor, o preço, etc., constitui, nesse sentido, um lugar de verificação, ou seja, um lugar de verificação-falsificação para a prática governamental. [...] O mercado deve dizer a verdade, deve dizer a verdade relativamente à prática governamental. (FOUCAULT, 2010, p. 59-60)

Essa é a lógica governamental que subsidia as políticas educacionais, essa é a lógica que permite ao Estado intervir na transposição didática do professor, que justifica a política educacional hodierna, tão atrelada à economia de mercado e ao utilitarismo. Segundo Senellart (In: FOUCAULT, 2010, pp. 401-407), “*É esta governamentalidade, ligada ao esforço de autolimitação permanente à questão da verdade, que Foucault chama ‘Liberalismo’*”, e é esse Liberalismo que “constitui a condição de inteligibilidade da biopolítica” (p. 403). Nos termos da biopolítica e da noção de autolimitação da prática governamental, o sujeito de direito é substituído por uma população que o governo deve gerir, produzindo assim um paradoxo: enquanto a sociedade torna-se o princípio de autolimitação do governo, ela se constitui como alvo de intervenção estatal. Nos documentos que vimos acima, esse paradoxo fica bastante claro: uma política educacional que supostamente incentiva a autonomia do *homo aeconomicus*, mas o faz pela intervenção, principalmente sobre o ator que é a extensão do seu *corpo governante*: o professor.

Gostaria de voltar à conversa com Stephen Ball (2011), aumentando a lente do microscópio sobre os usos que o governo faz tanto da “autonomia prática” (LMS e GMS), quanto das técnicas de “gerenciamento de qualidade total” (HRM e TQM) pelos novos gerentes dos serviços públicos (p. 27-28), no caso, os professores.

[...] que alcançam os propósitos das políticas de Estado por meio de uma combinação de ‘práticas microdisciplinares’ e de ‘controle à distância’ (...) [onde] Profissionalismo é substituído por responsabilização e coleguismo por competição e comparação interpessoal de performances. (p. 28)

Como havia dito, na primeira citação desse texto, “Não há ação docente sem os corpos de carne e osso”, e é nesse viés que se inserem os termos do subtítulo desse texto: conhecimento, afeto e circunstância. Ball (p. 36), analisando os efeitos generativos das

políticas dos anos 1980 e 1990, observa um *hiato entre política e prática*, implícita e explicitamente representada pela “*falha de implementação por parte dos professores e das escolas*” (p. 36). Parece, lendo os atuais documentos, que a supressão desse *hiato* não é simples de realizar, não me parece aleatória a proposta do atual Governo acerca das *home-school*, trata-se de uma micropolítica que tenta superar tal hiato, e que já havia sido observado por Vincent (1996. cf. BALL, 2010: 37). Para Ball, seguindo Elmore, as políticas em circulação são muitas e a implementação de uma pode ser impeditiva de tantas outras e, por isto, inibida.

Saliento, concordando com Ball, que “*Mudanças de consciência, práticas adaptativas, artes da resistência e da manobra, ‘fluxo de valores’ (Gewirtz et al., 1995) acontecem lentamente, às vezes até de forma imperceptível ao longo do tempo*” (p. 39), acrescento, segundo as particularidades de cada ajuntamento humano. A experiência da sala de aula presencial é sempre uma experiência afetiva e muito balizada pelas circunstâncias de cada encontro. Afetos de lado a lado, professores e alunos, interferem significativamente na transposição didática. Não nos esqueçamos que, conforme apontado acima, a origem da ideia de transposição didática *pressupõe descontextualização, descontemporização e despersonalização, produzindo uma naturalização do conceito como se verdade incontestável o fosse*, entretanto, a educação escolar das séries iniciais do ensino fundamental centra-se muito mais na formação da cognição do que na apreensão dos conteúdos. Tais conteúdos surgem e se complexificam em auxílio àquela tarefa precípua. Parece-me que a tentativa de intervenção governamental na prática docente sempre produzirá o dito hiato. Professores necessitam estar instrumentalizados, em termos de conhecimento acadêmico e tecnologias, para exercerem o **seu** magistério. Professores de carne e osso são agentes políticos de seus contextos de realidade e tais contextos diferem e coexistem no mesmo espaço geográfico, navegam sob a égide do imprevisto.

Imprevisto, êxtase e vertigem

Conforme Lemos (2014, p. 151-156, ainda inédito), numa tentativa de compreensão “seca”, imprevisto é aquilo que não foi previsto, algo inesperado, mas também algo extraordinário ou inopinado. O imprevisto é aquilo que está oculto, que não é possível ver ou previamente projetar. O imprevisto é da ordem do inseguro, daquilo que não se pode nem segurar, nem assegurar. O imprevisto é a alma do jogo, é a possibilidade de quem corre o

risco, de quem se arrisca no jogo, é a condição precípua de quem joga. Por mais que se conheçam as regras de um jogo, por mais que se tenha destreza no jogar, o imprevisto é a única segurança de um jogo; o que se pode garantir àquele que entra no jogo é que o imprevisto se fará presente.

Alfonso López Quintás (1992), em seu livro *Estética*, nos diz que

A formação do homem levanta sérios problemas não só no aspecto prático, mas também teórico. Formar uma realidade, como a humana, que não é determinada totalmente pela espécie, mas que deve se fazer e se configurar a si mesma em vinculação ao meio ambiente, se apresenta como uma tarefa difícil e arriscada. (p. 14)

Independente dos senões que possamos ter a termos como “humano” e “realidade”, o que me interessa na reflexão de López Quintás é justamente aquilo que torna “arriscada” o que ele chama de formação do homem. Para ele tal formação se dá pelo encontro com o real, ou melhor, pelo encontro entre “âmbitos de realidade, não entre objetos”. A “realidade” aqui está muito distante da máxima hegeliana⁴. O jogo entre “realidades ambíguas” pressupõe assumir valores que não são próprios a nenhum dos jogadores, mas que são oferecidos pelos tais âmbitos, e, por conseguinte, mergulhar na dilemática relação entre o autônomo e o heterônomo.

Mergulhar nesse jogo, distante de uma ação racional, é seguir um processo de “êxtase” e não de “vertigem”. López Quintás opõe esses dois conceitos, seu intuito é mostrar que a experiência estética, embora própria da atividade artística, não se reduz a ela, pode contribuir para a superação das cisões dilemáticas ao levar o espírito a compreender que pode ser plenamente autônomo sendo heterônomo.

A partir de sua perspectiva peculiar, a experiência estética nos abre a um conceito mais amplo e compreensivo da verdade, da racionalidade, do saber, do homem e da realidade. Com isso nos revela de modo nítido que a personalidade humana se desenvolve através da entrega **estática** a realidades que oferecem campos de possibilidade de jogo, e é destruída quando o homem se deixa fascinar por realidades exaltantes que produzem **vertigem**. (p.13 – grifo meu)

O êxtase é a condição daquele que está emocionalmente fora de si ou tomado por sensações adversas, intensas e contundentes como: prazer, alegria, medo etc. É também um prazer vivíssimo, gozo íntimo, causado por uma grande admiração, enlevo ou pasmo. A vertigem, independente de seu aspecto patológico, é aquilo que dá a ilusão de movimento.

⁴ “Todo real é racional, todo racional é real”.

Êxtase e vertigem relacionam-se com o que está fora; o primeiro, aludindo ao estado emocional daquele que se arrisca no jogo e, a segunda, produzindo a ilusão de que se está dentro de algo que se move por si mesmo e que não sou eu.

Por isso o êxtase é a condição precípua da “formação humana”, nele o espírito se abre para compreensão de que se pode ser plenamente autônomo em meio ao heterônomo, é preciso acolher o “outro” como companheiro de jogo. Essa é a condição da liberdade que se traduz aqui como “aceitar a direção da criatividade”. Portanto, ser autônomo aqui significa estar aberto ao jogo com o outro cujo confronto suscita a criatividade. O jogo rompe as bordas dos esquemas “dentro-fora”, “interior-exterior”, “aqui-ali”, “o meu-o teu”. Na dinâmica arriscada do jogo o autônomo e o heterônomo se mesclam de forma indistinta, fazendo deslizar o conceito de liberdade da autodeterminação para o embate da criatividade. Nesse sentido, não se trata mais de uma ação rumo à saciedade do meu desejo, mas à prazerosa brincadeira de responder e produzir impulsos criativos e, por conseguinte, imprevistos. O autônomo e o heterônomo desfazem as fronteiras e se tornam condições do jogo, não se antepõem, tornam-se a condição de risco na qual o jogo se dá. Como não há autodeterminação não é mais possível a previsibilidade, tudo é imprevisto.

Por isso, desse ponto de vista, não é possível planejar o futuro, esse planejamento é da ordem da vertigem, porque pressupõe que há algo fora dos corpos e que se movimenta independentemente. O planejamento do futuro se traduz na luta dos corpos com esse “algo” que não é corpo, trata-se de uma luta desigual e que torna os corpos de carne e osso ainda mais vulneráveis, dependentes de uma “crença” ou ideologia de que suas ações planejadas alteram a trajetória desse “algo” invisível e vertiginoso. O planejamento do futuro visa o fim da luta e, portanto, o fim da vida. Já o confronto dos corpos de carne e osso (mesmo os “corpos” coletivos o são de carne e osso) é da ordem do êxtase e do estético, literalmente se tocam e têm sua carne e seu osso absolutamente visíveis e violentamente em confronto.

Reflexões finais

Macedo (2018), analisando a teoria do currículo sob certa ótica derridiana, afirma o seguinte:

Este texto está, assim, marcado pela crença de que insistir, hoje, em uma teoria curricular cujo objeto é a projeção do futuro (ou uma corrida para o futuro) é anacrônico e, mais do que isso, perigoso. [...] Aqui, quero argumentar em favor de uma teoria curricular animada pela desconstrução

para, com ela, pensar a educação como aquilo que, lidando com o futuro possível e projetado pelo poder, não acontece a não ser no futuro por vir, aquele que “só pode se antecipar na forma do perigo absoluto”. (op. cit. P. 156)

Ao falarmos de escola, currículo, prática docente não estamos falando de outra coisa se não do conhecimento e de sua produção. Temos insistido na imprevisibilidade da atividade educativa escolar, em detrimento do planejamento do futuro. Temos insistido no caráter de êxtase da experiência escolar que, a meu juízo, não se separa da vida. Por fim temos insistido na observação do conhecimento como fenômeno vivo, fruto da luta entre os corpos a resguardar suas vulnerabilidades e a romper as bordas do ambiente escolar e de toda dicotomia. A escola não se separa da vida. Mesmo o conhecimento disciplinar é da ordem do aprender e aprender é lutar, tendo em vista a imprevisibilidade e a volatilidade do que nomeamos “saber”. Nesse sentido não é possível categorizar o conhecimento. Conhecimento é vida, não há nada fora dele. Pode não se ter aprendido a operar a raiz quadrada de um número, mas se apreendeu a experiência de aprender a operar a raiz quadrada. Apreendeu-se a luta contida no interior do processo de aprendizagem. Tal luta produziu as perdas e superações próprias do embate entre os corpos. Um conhecimento não é menor ou maior que o outro, nem mais ou menos importante, mas aplicável às instâncias diversas da experiência existencial⁵. Isso não significa desprezo ao conteúdo, mas problemas da transposição didática sempre impregnada do imprevisto produzido pelo afeto e pela circunstância.

Portanto, conhecimento aqui nada tem a ver com pressupostos lógico-rationais, nem muito menos com uma intuição sem voz. Mas com aquilo que bem o define Gianni Carchia como sendo estética:

A estética nasce como tentativa de fundamentar criticamente tudo aquilo que, num primeiro momento, aparece como acidental e irracional, elevando-o a um estatuto normativo. É uma disciplina filosófica que pretende dotar de universalidade e necessidade uma determinada experiência que, em geral, se encontra privada de tais condições. Portanto, trata-se da tentativa de justificação de uma esfera para a qual, segundo Kant, não valem os juízos determinantes, típicos das ciências mecânicas da natureza, mas, pelo contrário, valem os juízos refletentes, ou seja, aqueles que se esforçam por encontrar a normalidade a partir do acidental.⁶

Essa definição de estética explicita bem o sentido de arena donde advém o conhecimento. Quando um corpo tenta fundamentar alguma coisa criticamente o faz já em

⁵ Existência aqui é tão somente a trajetória que vai do nascimento até a morte.

⁶ Apud in: *Dicionário de Estética*. Direção de Gianni Carchia e Paolo D'Angelo, p. 109-110.

luta com “outros” que não são o corpo “fundamentador”, assim como suscita outras lutas a partir de sua crítica num moto contínuo. O que rege essa fundamentação é a subjetividade como sentimento e não como vontade. Desse ponto de vista, o conhecimento não é fruto da autodeterminação, mas da sensibilidade ao confronto do indivíduo com outros indivíduos na trajetória imprevisível de sua história. Esse indivíduo pode ser tanto singular (o aluno) como coletivo (a turma). A transposição didática está absolutamente impregnada desse pressuposto.

O objeto estético, assim como o gosto, é da ordem do próprio, do individual. Conforme o parágrafo 59 da *Crítica da faculdade do juízo* de Immanuel Kant, “aquilo a que o gosto almeja é o inteligível [...] ou seja, dizem respeito às nossas faculdades superiores de conhecimento”⁷. A arena da luta entre os corpos é a comunicabilidade, o sentimento quer-se compreensível, inteligível e convincente. O estético aqui é, por conseguinte tudo aquilo que advém do sentimento dos corpos em luta, sejam eles individuais ou coletivos, e que resulta em ações de confronto, produzindo perdas, conseqüentemente luto e finalmente novas lutas que fazem com que a vida valha a pena.

Esse é o pressuposto que me faz concordar com Nietzsche quando afirma que “o homem se insere na vida pelo seu corpo. O corpo é o centro da interpretação e organização do mundo. O corpo é pensador.”⁸ Acreditar no corpo é bem mais plausível, rico e palpável do que cultuar um espírito fantasmagórico que nos assombra e nos conduz a patologia da vertigem. Pensar, para Nietzsche, é relacionar três impulsos: rir, lamentar e detestar; isto é, todo pensamento resulta da luta entre esses impulsos, essa luta é pura vontade de potência e faz da vida uma obra de arte. Faz da vida um mergulho criativo no dínamo que é a vontade de potência, a ação dos corpos em confronto. “Apreciar a ciência pela ótica da vida significa apreciá-la por sua força criadora”⁹.

Resta-nos aderir à vontade de potência, ao moto contínuo da responsabilidade ante o imprevisto. Mergulhar nesse jogo que, distante de uma ação racional, segue um processo de êxtase e não de vertigem ante o conhecimento. Resta-nos deslizar as políticas de governo para as de Estado, onde a educação escolar seja vista como investimento não-útil, como um jogo que rompe as bordas dos esquemas dentro-fora, interior-exterior, aqui-ali, meu-teu. Como um processo onde o planejamento futuro é impossível, já que é puro imprevisto.

⁷ Apud in: Idem. p. 111.

⁸ Dias. op. cit. p.50.

⁹ Idem. p.55.

REFERÊNCIAS

- BALL, Stephen J.. Sociologia das políticas educacionais e pesquisa crítico social: uma revisão pessoal das políticas educacionais e da pesquisa em política educacional. In: **Políticas Educacionais: questões e dilemas**. Org. Stephen J. Ball e Jefferson Mainardes. São Paulo, Cortez, 2011. pp. 21-53.
- BENEVIDES-PEREIRA, Ana Maria Teresa. **Considerações sobre a síndrome de burnout e seu impacto no ensino**. Boletim de Psicologia, 2012, Vol. LXII, N° 137: 155-168. Acessível em: <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/bolpsi/v62n137/v62n136a05.pdf>. Acessado em 15/12/2017.
- BUTLER, Judith. **Vida precária: el poder de duelo y violencia**. Buenos Aires: Paidós, 2006.
- DERRIDA, Jacques; RUDINESCO, Elisabeth. **De que amanhã: Diálogo**. Tradução de André Telles. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2004.
- DIAS, Rosa Maria. **Nietzsche, a vida como obra de arte**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2011.
- DICIONÁRIO DE ESTÉTICA**. Direção de Gianni Carchia e Paolo D'Angelo. Tradução de Abílio Queirós e José Jacinto Correia Serra. Lisboa: Edições 70, 2009.
- FOUCAULT, Michel. **Nascimento da Biopolítica**. Tradução de Pedro Elói Duarte. Lisboa: Edições 70, 2010.
- HEIDEGGER, Martin. **Introdução à metafísica**. 3ª edição. Tradução de Emmanuel Carneiro Leão. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1987.
- KANT, Immanuel. **Crítica da Faculdade do Juízo**. Tradução de Valerio Rohden e Antonio Marques. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1993.
- LEMOS, Guilherme Augusto Rezende. Currículo e Docência: regulação e escape. In: MACEDO, Elizabeth; MENEZES, Isabel. (org) **Currículo, política e cultura: conversas entre Brasil e Portugal**. Curitiba: CRV, 2019. pp. 41 – 56.
- . **O sujeito descentrado e a educação como estética**. (Tese). Doutorado em Educação. Rio de Janeiro: UERJ/ProdEd, 2014. Inédita. Orientadora: Profa. Dra. Elizabeth Fernandes de Macedo.
- LOPES, Alice Casimiro, MACEDO, Elizabeth. **Teorias de currículo**. São Paulo: Cortez, 2011. Apoio: Faperj.
- LÓPEZ QUINTÁS, Alfonso. **Estética**. Tradução de Jaime A. Clasen. Petrópolis, RJ: Vozes, 1992.
- MACEDO, Elizabeth. A teoria do currículo e futuro monstro. In.: **Pensando a política com Derrida: responsabilidade, tradução e porvir**. Organização de Alice Casimiro Lopes e Marcos Siscar. São Paulo: Cortez, 2018. pp. 153-177.

MACKINSEY & COMPANY. **Fatores que influenciam o sucesso escolar na América Latina.** Relatório de 2015 publicado em 2017. Acessível em:

<https://www.mckinsey.com/~/media/mckinsey/industries/social%20sector/our%20insights/whats%20drives%20student%20performance%20in%20latin%20america/fatores-qu-port.ashx>.

Acessado em janeiro de 2019.

MEC. BNCC. **Proposta para a base nacional comum da formação de professores da educação básica.** Acessível em:

http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=105091-bnc-formacao-de-professores-v0&category_slug=dezembro-2018-pdf&Itemid=30192.

Acessado em janeiro de 2019

URTIGÃO, Maria Isabel Ramalho. (Org). **Políticas de avaliação, currículo e qualidade: diálogos sobre o Pisa.** Vol. 3. Curitiba: CRV, 2018.

SOBRE O AUTOR

Guilherme Augusto Rezende Lemos

Doutor pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da UERJ - PropEd, na área de currículo, com a tese *O sujeito descentrado e a educação como estética*, sob a orientação da Professora Elizabeth Fernandes de Macedo, com estágio de doutoramento sanduíche na Universidade do Porto - Portugal, bolsa FAPERJ, agosto a dezembro de 2011. Possui mestrado em Filosofia Moderna e Contemporânea pelo PPGFIL da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (2001). Atualmente é Professor Adjunto da Faculdade de Educação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro, atuando principalmente nos seguintes temas: Educação, currículo, didática, formação de professores, cultura e filosofia. Contemplado com bolsa APQ1 FAPERJ em 2017. É vice-líder do grupo de pesquisa em currículo, cultura e diferença, liderado pela Doutora Elizabeth Fernandes de Macedo, com financiamento do CNPq, CAPES e FAPERJ. E-mail: guilhermealemos@yahoo.com.br

 <http://orcid.org/0000-0002-0518-6719>

Recebido em: 05 de fevereiro de 2019

Aprovado em: 11 de março de 2019

Publicado em: 01 de julho de 2019