

O objeto de pesquisa como temporalidade e autobiografia

Guilherme Augusto Rezende LEMOSⁱ

Resumo

O que trago hoje para vocês é o relato da construção de um itinerário de pesquisa que, ao modo de um lego, vai sendo constituído ao longo de estudos cuja direção nem sempre é intuída de imediato. Os textos, e essa me parece a forma do fazer científico em Educação, vão trazendo questões que, não necessariamente, estão na narrativa estudada, mas no encontro, a partir de um conjunto de circunstâncias muito singulares, com as narrativas com as quais nos deparamos ao longo do estudo. O tema da autobiografia, como metodologia, se notabiliza no contexto do movimento da reconceptualização americana que, em movimento análogo ao já descrito por Bachelard (1986), surge em polêmica com o pensamento educacional vigente, a saber, a educação tyleriana. Willian F. Pinar (2007), nesse contexto, desenvolve o método *currere*, que inspira o presente artigo. Portanto, o convite que faço a vocês por esse texto, é tentar pensar o não-sujeito, desenhando o si próprio como um modo operatório singular da responsividade, do ato de responder às interpelações do mundo. Do meu ponto de vista, nossa tarefa mais importante enquanto pesquisadores/educadores, nos dias que correm, é contribuir, se não para o fim, para uma diminuição drástica das desigualdades sociais. Nesse movimento de tentar substituir o individualismo pela interdependência (BUTLER, 2021b), meu objeto é meu próprio magistério que mescla existência e ciência, seus paradoxos, suas aporias.

Palavras-chave: currículo; autobiografia; *currere*.

The research object as temporality and autobiography

Abstract

*What I bring to you today is the account of the construction of a research itinerary that, like a lego, is built up over the course of studies whose direction is not always immediately intuited. The texts, and this seems to me to be the way of doing scientific work in Education, bring up questions that are not necessarily in the narrative studied, but in the encounter, from a set of very unique circumstances, with the narratives we are faced with throughout the study. The theme of autobiography, as a methodology, stands out in the context of the American reconceptualization movement that, in a movement analogous to that already described by Bachelard, arises in controversy with the current educational thought, namely, the Tylerian education. Willian F. Pinar, in this context, develops the *currere* method, which inspires this article. Therefore, the invitation I make to you through this text is to try to think about the non-subject, drawing the self as a singular operational mode of responsiveness, of the act of responding to the interpellations of the world. From my point of view, our most important task as researchers/educators these days is to contribute, if not to the end, to a drastic reduction of social inequalities. In this movement of trying to replace individualism with interdependence (BUTLER, 2021b), my object is my own magisterium that mixes existence and science, its paradoxes, its aporias.*

Keywords: curriculum; autobiography; *currere*.

ⁱ Doutor em Educação. Professor Associado da Faculdade de Educação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro – UERJ. Professor Permanente do Programa de Pós-Graduação em Educação – EDU – UERJ. Apoio: Faperj – Capes – CNPq. E-mail: guilhermealemos@yahoo.com.br – ORCID iD: <https://orcid.org/0000-0002-0518-6719>

El objeto de investigación como temporalidad y autobiografía

Resumen

Lo que les traigo hoy es el relato de la construcción de un itinerario de investigación que, como un lego, se va construyendo a lo largo de unos estudios cuyo rumbo no siempre se intuye inmediatamente. Los textos, y esta me parece que es la forma de hacer un trabajo científico en Educación, plantean cuestiones que no están necesariamente en la narrativa estudiada, sino en el encuentro, desde un conjunto de circunstancias muy singulares, con las narrativas a las que nos enfrentamos. con. a lo largo del estudio. El tema de la autobiografía, como metodología, se destaca en el contexto del movimiento de reconceptualización estadounidense que, en un movimiento similar al ya descrito por Bachelard (1986), surge en polémica con el pensamiento educativo actual, a saber, la educación tyleriana. Willian F. Pinar (2007), en este contexto, desarrolla el método currere, que inspira este artículo. Por eso, la invitación que les hago a través de este texto es a intentar pensar el no-sujeto, dibujando el yo como singular modo operativo de la receptividad, del acto de responder a las interpelaciones del mundo. Desde mi punto de vista, nuestra tarea más importante como investigadores/educadores en estos días es contribuir, si no hasta el final, a una reducción drástica de las desigualdades sociales. En este movimiento de intentar sustituir el individualismo por la interdependencia (BUTLER, 2021b), mi objeto es mi propio magisterio que mezcla existencia y ciencia, sus paradojas, sus aporías.

Palabras clave: currículo; autobiografía; currere.

1 INTRODUÇÃO

A análise de currere é semelhante a um agrupamento fenomenológico; a distanciação de cada um do passado e do futuro funciona de maneira a criar um espaço subjetivo de liberdade no presente.

W. F. Pinar

Essa citação de William Pinar (2007, p. 67) que trago como epígrafe é no mínimo intrigante, criar um espaço de liberdade no presente talvez equivalha a dizer que criamos tanto o passado como o futuro, onde o processo da criação, de certa forma, da invenção, mesmo que crivado do rigor das fontes primárias, que dão veracidade ao narrado, ou das estatísticas que nos permitem prever futuros possíveis, ainda assim tecem um imaginário que via de regras reputamos como realidade. Aí reside o problema: a realidade. Um imaginário que ganha tamanha materialidade que determina formas do viver.

Me permitam uma pequena digressão para uma breve associação entre ciência e realidade, já que o presente texto trata da construção de um objeto científico. Em 1934,

Gaston Bachelard constatava o surgimento de um novo espírito científico que se configurava como um ponto de interseção entre o realismo e o racionalismo; doutrinas que disputavam o fazer científico até então.

Em sua concepção, cada uma dessas doutrinas erguia-se a partir de uma metafísica, enquanto o racionalismo encontrava nas leis do Mundo as leis do nosso espírito, o realista concebia as leis do nosso espírito como uma parte das leis do mundo. *O novo espírito científico* constatava que não era possível nem um realismo nem um racionalismo absolutos e que, portanto, uma atitude filosófica não mais poderia julgar o pensamento científico (BACHELARD, 1986, p. 9-10).

Marly Bulcão (1999, p. 104), comentando O racionalismo da ciência contemporânea em Bachelard, nos diz que “A ciência não é uma especulação sobre o real imediato, mas, pelo contrário, possui uma riqueza *noumenal*”. O filósofo deforma o conceito de *noumeno* do racionalismo kantiano. Se, em Kant, o *noumeno* é o que jaz no fundo do fenômeno, em Bachelard, o *noumeno* é a racionalidade científica que produz o fenômeno técnico.

Para Bachelard, toda a aplicação científica é transcendência, ou seja, se experimentar terá que raciocinar, se raciocinar terá que experimentar. Nesse sentido, a realização científica corresponde a um realismo técnico. “Com efeito, trata-se de um realismo de segunda posição, de um realismo em reação contra a realidade habitual, em polêmica contra o imediato, de um realismo feito de razão realizada, de razão experimentada” (BACHELARD, 1986, p 12).

Em Bachelard, a ideia de objeto dado cede lugar à de objeto construído, ao mesmo tempo em que vai se modificando o conceito de ciência. O ideal de cientificidade não é mais calcado na descrição da realidade e sim na coerência racional realizada. Para se chegar à construção, porém, é necessário superar a subjetividade e vencer os obstáculos que aí interferem (BULCÃO, 1999, p. 33).

Essas afirmações de Bachelard nos dão a dimensão do paradoxo que é isso que chamamos de realidade. Para ele o que ocorreu é que substituímos as metafísicas intuitivas por metafísicas discursivas objetivamente retificadas. Me parece interessante juntar essa informação com tantas outras que foram surgindo muitos anos a frente. A crise da validação das ciências constatada por Lyotard (2006) e que o fez descrever a condição pós-moderna. A afirmação de Judith Butler (2021b, p. 63) de que o “imaginário nos ajudaria a encontrar nosso caminho em direção a uma vida ética e política na qual agressão e tristeza não se convertem

imediatamente em violência”, portanto, é preciso imaginar a partir do já imaginado. Seria o real uma metafísica discursiva objetivamente retificável? Seria o objeto científico um contributo à construção de um real discursivo?

No campo da educação, Oliveira (2018, p. 170) afirma que “A abordagem discursiva permite a observação das políticas oficiais e das práticas cotidianas que figuram a realidade da educação”, ou ainda:

É importante ressaltar que a noção de discurso/discursividade, nessa perspectiva [pós-estrutural], não se refere exclusivamente a enunciações através do código linguístico. Refere-se às regras de associação e atribuição de sentido que estruturam não somente a produção de textos verbais – orais ou escritos – mas toda forma de produção simbólica (...) e, conseqüentemente, de construção da própria materialidade do mundo (OLIVEIRA, 2018, p. 171).

Diante desse aporético “terreno/jogo” em que o real se configura como discurso seria preciso reconhecer que as “práticas de pesquisa – assim como as demais práticas científicas – não têm um fundamento natural e incontestável” (Idem, p. 170). Talvez tenham sido as práticas científicas que levaram, por exemplo, Alice Lopes e Elizabeth Macedo (2011), no já clássico *Teorias de Currículo*, a darem um sentido autobiográfico a definição e ordenação de temas ao longo da obra, ou seja, os temas surgem no livro ao sabor de uma memória não cronológica do contato das pesquisadoras com os assuntos em seus estudos pessoais.

O tema da autobiografia, como metodologia, se notabiliza no contexto do movimento da reconceptualização americana que, em movimento análogo ao já descrito por Bachelard, surge em polêmica com o pensamento educacional vigente, a saber, a educação tyleriana. Willian F. Pinar, nesse contexto, desenvolve o método *currere*, que inspira o presente artigo.

Currere, para quem não sabe, é um método autobiográfico criado por Willian Pinar (2007), descrito no livro *O que é teoria de currículo?*, cuja função, segundo o próprio autor, é “fornecer uma estratégia para os alunos do currículo estudarem as relações entre conhecimento acadêmico e história de vida, no interesse da autocompreensão e reconstrução social” (PINAR, 2007, p. 65). Nada modesto, reputa que seu método é revolucionário, porque “reconceptualiza o currículo de objetivos de curso para a conversação complexa consigo próprio”.

Do ponto de vista de Pinar (2007, p. 69), “A autobiografia é uma versão singular e na primeira pessoa da cultura e da história como elas estão personificadas no indivíduo

concretamente existente na sociedade e num período histórico”. Para ele, a confissão autobiográfica se constitui como parte importante de um movimento psicopolítico que pode criar passagens para fora e para longe da estase do presente histórico.

Embora esse texto de Pinar seja originalmente de 2004 e se refira a uma pesquisa de mais de década antecedente, ele continua trazendo possibilidades importantes para os dias que correm, aprisionados que estamos no individualismo e na competição, elementos operatórios do que denominamos neoliberalismo. A mim continua interessando contribuir para a criação de passagens para fora e para longe da estase do presente histórico.

2 O TAL OBJETO

O que trago hoje para vocês é o relato da construção de um itinerário de pesquisa que, ao modo de um lego, vai sendo constituído ao longo de estudos cuja direção nem sempre é intuída de imediato. Os textos, e essa me parece a forma do fazer científico em Educação, vão trazendo questões que, não necessariamente, estão na narrativa estudada, mas no encontro, a partir de um conjunto de circunstâncias muito singulares, com as narrativas com as quais nos deparamos ao longo do estudo.

Também por narrativas a que somos levados por força dos cursos que surgem, como aparente necessidade para os nossos alunos, dos temas das bancas que nos aparecem, por demandas do trabalho de orientação, das palestras que assistimos, das conversas de corredor, dos livros e textos que saltam em nossas mãos, das estantes físicas ou não, como que por vontade própria. Entrar numa livraria, numa biblioteca ou no Google é sempre um risco, de vida, eu diria.

Nesse sentido, o texto que se segue intercala as primeiras pessoas do plural e do singular. Do meu ponto de vista a arquitetura teórica é sempre coletiva, contextual e circunstancial, mas há um modo de dizer que me parece singular. O ponto de partida é a suposição de que tudo é linguagem, é como efeito de linguagem que nos inventamos sujeitos, é no dizer próprio de cada um que esse sujeito se revela, temo que mais assujeitado do que subjetivo. A pesquisa vai se tecendo num ponto de interseção entre as demandas externas e as circunstâncias internas sobre as quais as demandas incidem.

Temos entendido por currículo a produção de representações ou sentidos (MACEDO, 2016, 2017) que têm como marca o imprevisto ou a imprevisibilidade (LEMOS, 2014, 2017), sendo a docência o entrelugar onde tais representações se processam imprevisivelmente (LEMOS, 2014). Tal posicionamento nos insere no contexto do pós-estruturalismo, onde a subjetividade configura-se como hibridação (BHABHA, 2003), apesar dos sujeitos, e não como produto da ação ou autodeterminação de um ou mais sujeitos.

Tendo por princípio esse currículo como produção de sentidos, começamos a vislumbrar a ideia de autobiografia como uma metodologia possível. Vou lhes contar um pouco dessa trajetória, aquela que vivi.

3 A CONSTRUÇÃO DO OBJETO

No ano de 2014, publiquei na *Transnational Curriculum Inquiry*, uma resenha do livro *O que é teoria de currículo?* De Pinar (2007), intitulada *Autobiografia não-narcísica na teoria de currículo de William Pinar*¹, obviamente que o título dessa publicação está em inglês, mas aqui cabe o bom português ou brasileiro, como queiram. Nele me detive na compreensão de como o autor, em seu método currere, operava o deslizamento do projeto autobiográfico do mito de Narciso para o mito de Anteu.

Explico: ao invés de uma narrativa que constrói uma autoimagem, que é objeto da paixão do próprio autor/narrador (narcisismo); o trabalho do intelectual público e privado é manter seus pés bem fincados no chão para não se afogar nas águas da autoimagem. Para Pinar (2007, p. 88), a questão concreta do eu autobiográfico não é “quem sou eu?”, mas “onde pertencço eu?”. “A questão da identidade do eu torna-se a questão da localização do eu num mundo, uma questão de lugar”.

Foi assim que a autobiografia apareceu na minha vida. Ficamos e nos despedimos amorosamente. Esse estudo entrou num estado de dormência. O ano da publicação dessa resenha é 2014, mas ela havia sido escrita dois anos antes, quando me encontrava em pleno processo de finalização da minha tese de doutorado: *O sujeito descentrado e a educação como estética*, defendida em fevereiro de 2014, sob a orientação de Elizabeth Macedo. No início de 2015, ingresso como professor adjunto na Faculdade de Educação da UERJ,

emendando o vazio pós-tese com a ansiedade pré-concurso e a docência, em nível de graduação.

Mesmo não estando mais, como aluno, na pós-graduação, continuei frequentando as reuniões do Grupo de pesquisa *Giros curriculares: Currículo, cultura e diferença*, liderado por Elizabeth Macedo, do qual, já professor da EDU/UERJ me tornei vice-líder, ainda em 2015. A época, os estudos de Laclau e Mouffe, Foucault, Bhabha e Appadurai começavam a ceder lugar aos textos de Jacques Derrida e Judith Butler.

Compreender os processos de produção da diferença, dotar a análise discursiva de um modo operatório desconstrutivo e compreender a dinâmica da normatividade, tanto serviam para subsidiar os processos de doutoramento em gestação no grupo, como surgiam como possíveis saídas para algumas lacunas nos estudos sobre hibridismo e hegemonia. Essas lacunas não devem ser lidas como falhas dos autores, mas como crises de relação entre o estudioso e o estudado. É que os estudos ao invés de darem respostas, suscitam perguntas. Havíamos feito uma pequena incursão nas teses de Lacan, mas os interesses em torno do tema da cultura, naquele momento, se sobrepujaram a temáticas mais psicanalíticas.

Como, na graduação, eu trabalhava com Didática para o curso de Pedagogia, propus em 2016 o projeto *A transposição didática como espaço-tempo de produção de sentidos*, com o qual fui contemplado com um APQ1 da Faperj. Com o Estado em crise, naquela época, com atrasos nos salários, inclusive, acabei não recebendo os recursos até hoje.

Não trago isso como uma reclamação, mas para ilustrar os muitos fatores que orbitam o fazer científico, e que interferem tanto na execução como na produção do pesquisador. Só no final de 2019 vieram recursos de outro edital da mesma Faperj. Mas tinha uma pandemia no meio do caminho. Outros fazeres, outras demandas, outros aprendizados se sobrepujaram ao planejamento inicial. Fazer ciência no Brasil pressupõe insistência, persistência, insurgência, insolência e desobediência, mas sobretudo criatividade.

A ideia de uma transposição didática como abordagem enunciativa, como a forma singular com que cada professor opera a apresentação/explicação de um dado conteúdo, resgatava o conceito de self, o si próprio: aquilo que define a pessoa na individualidade e subjetividade; tanto presente na minha tese quanto naquela resenha que jazia amortecida desde

2014. Esse modo operatório singular, de cada professor, fazia emergir a suspeita de que as tentativas de controle externo dos currículos escolares, fossem sempre fracassadas.

Não adiantava uniformizar os conteúdos, eles não chegariam da mesma forma a todos, nem no que tange a compreensão, nem no que se refere a afeição, tanto dos alunos quanto dos professores, a conteúdos e disciplinas. Uniformizar o processo educativo surgia como a possibilidade de um grande equívoco, uma política educacional equivocada; o que levou à questão: se não é possível uniformizar, como é possível pensar uma política pública para a Educação a partir de particularidades? Essa suspeita pressupunha um *gap* na tentativa de construção de uma realidade discursiva capaz de ser igualmente intuída por todos.

A empiria dessa pesquisa foi feita junto às minhas turmas de didática do Curso de Pedagogia da Faculdade de Educação da UERJ. Trabalhando com seminários, onde os alunos e alunas apresentavam temas de pedagogia em grupo, era perceptível que o mesmo texto não suscitava as mesmas ênfases, ou seja, cada aluno do grupo atribuía importância a fatores diferentes do texto. Além disso as formas diversas de apresentação produziam reações diversas nas turmas. Um mesmo grupo, trabalhando o mesmo texto, na mesma aula, para a mesma turma, produzia abordagens diferentes. Acho que isso não é muito difícil de se constatar também no chão da escola.

Isso não diferia do que vivia no interior do grupo de pesquisa. O tema motriz do grupo Giros curriculares: currículo, cultura e diferença são as políticas de currículo, onde eu figurava, por vezes, um pouco dissonante, sempre mais interessado em filosofias de currículo, obviamente devido a minha formação em filosofia, particularmente interessada no ser e fortemente influenciada por Martin Heidegger e Gaston Bachelard. Minhas ênfases sempre pareciam caminhar em outra direção, quando da análise dos textos.

É nesse sentido que me referi no início desse texto às particularidades do encontro de cada um com o texto. O texto é o mesmo, mas as questões que emergem da sua leitura diferem de leitor para leitor, as circunstâncias, o tal “lugar a que pertencço eu”, são determinantes para os efeitos produzidos pela leitura. Isso um pouco que junta com aquela ideia de transposição didática, segundo meu entendimento muito particular, com pouca ou nenhuma relação com as proposições de Chevallard. O que quero dizer é que, a título de empiria, o grupo de pesquisa também acabou sendo um dos meus lugares de observação.

Nesse período publiquei dois artigos: *Currículo, conhecimento e discurso: uma experiência estética* (2015), na Revista Geo-UERJ, onde tento pensar a educação como estética e como fruição; *A educação escolar e o imprevisto* (2015), na revista Hispanista, onde reflito sobre a impossibilidade (?) de se planejar o futuro; ambos compostos de partes da minha tese. Só em 2019 escrevo *Transposição didática: conhecimento, afeto e circunstância* (2019), na Práxis Educacional, onde investigo a pergunta: é possível intervir na transposição didática dos professores? Pensando no contexto das proposições da OCDE via BNCC e PISA.

Como podem observar, minhas preocupações giravam em torno da constituição dos discursos, da imprevisibilidade acerca de projetos de médio e longo prazo, das relações afetivas na escola, como fator importante da experiência educativa e seu caráter sempre circunstancial. Mas não darei um salto tão grande no tempo.

Como relatado por mim e Elizabeth Macedo em a *Incalibrável competência sócio-emocional*, na Revista Linhas Críticas (2019), em 2016, o CNPq lançou um edital para a área de humanidades e ciências sociais (CNPq, 2016) com uma demanda clara por intervenção. Descrito como tendo por objetivo produzir “conhecimento de modo a subsidiar a elaboração, implementação e avaliação de políticas educacionais, capazes de contribuir para a elevação da qualidade da educação brasileira” (CNPq, 2016), o edital ecoava as políticas para o *homo oeconomicus*. Pareceu-nos o momento ideal para explicitar que queremos – e sempre o quisemos – participar “do esforço nacional de melhoria da educação básica” (CNPq, 2016), entendendo-o em outras bases. Ao invés de soluções – sempre fáceis para problemas complexos – o compromisso de seguir intervindo na contingência e no desconforto, sempre.

Tratava-se de um projeto de intervenção junto a escolas públicas por um conjunto de pesquisadores de quatro universidades, a saber, UERJ, UFRJ, UFMT e UEBA, com pesquisas muito distintas, concepções, propósitos e contextos teóricos diferentes, unidos apenas pela palavra currículo (quem sabe definir isso?). Uns atuavam com o ensino fundamental, outros com o ensino médio e, outros ainda, com redes de ensino. Como congregar a diferença?

Me lembrei de Bruno Latour (2000, p. 12): “*Por onde podemos começar um estudo em ciência e tecnologia? A escolha de uma porta de entrada depende crucialmente da escolha do momento certo*”. O momento certo para nós da UERJ era nossas boas relações com a Fundação Municipal de Educação de Niterói, e foi por lá que começamos.

Cabe aqui um parêntese, o que faz um grupo tão heterogêneo se unir em torno de um mesmo projeto? A necessidade de carrear recursos para equipar a Universidade e subsidiar as pesquisas de base. “Incerteza, trabalho, decisões, concorrência, controvérsias, é isso o que vemos quando fazemos um flashback das caixas-pretas certinhas, frias, indubitáveis para o seu passado recente” (LATOIR, 2000, p. 16).

Nos dividimos em quatro municípios (Niterói (RJ), Rio de Janeiro (RJ), Rondonópolis (MT) e Cachoeira (BA), cada grupo com seu interesse e sua dinâmica próprias, essa foi a forma que encontramos de congregar estudos distintos para um único propósito, qual seja, intervir nas políticas públicas de educação.

No nosso caso, o projeto junto aos professores e às escolas das redes foi antecedido por algumas experiências realizadas em turmas de didática e currículo dos cursos de formação inicial de professores da UERJ, por mim e por Elizabeth Macedo. Em tais cursos, partimos da necessidade de relacionar possibilidades teóricas com dados concretos, o que nos parece ser a demanda mesma de um campo como o das políticas públicas.

Trata-se de um exercício lúdico de “inventar uma escola em dado lugar”, partindo de questões “concretas”. Em um primeiro momento, os alunos são levados a estudar uma comunidade do Rio de Janeiro, considerando aspectos econômicos, históricos e culturais, dados demográficos, mapas religiosos e geografias locais. Busca-se, com isso, construir um quadro tão complexo e profundo quanto possível, evitando generalizações e tematizando os preconceitos.

Nesse momento do curso, costumo fazer com os alunos algumas contas simples. Os dados econômicos apontam que, em média, a renda familiar nas comunidades é algo em torno de um salário-mínimo. Desse modo, calculamos quanto é necessário para que um hipotético núcleo familiar de quatro pessoas sobreviva minimamente: locomoção de uma pessoa para o trabalho, alimentação, gêneros de primeira necessidade, vestuário etc.

Constatamos que não só o tal salário-mínimo é insuficiente, como cada parede construída numa favela se constitui como um verdadeiro milagre. Suspeitamos que a economia gerada pelo tráfico de drogas, isto é, a lavagem do dinheiro e manutenção de um agrupamento humano que tem recursos, mas que está aprisionado nessas comunidades (roupas, festas, toda sorte de serviços), tem papel importante na existência dessas comunidades. Trata-se de uma suspeita.

O segundo momento é dedicado a uma viagem panorâmica sobre teorias clássicas e contemporâneas, dos campos da didática, do currículo e da teoria social. A ideia é que, a partir do contato com uma literatura acessível e de qualidade, criem-se diferentes propostas de ensino-aprendizagem, vislumbrem-se didáticas possíveis, surjam temas diversos a serem tratados. No próprio movimento de “aprender com a teoria”, fica explícito que a ação didática de cada professor está atrelada ao seu “modo de ser” e, portanto, o quanto proposições públicas regulatórias oficiais se desconectam do chão da escola.

Esse momento é importante para conversas mais significativas acerca das formulações teóricas, como, por exemplo, a retirada de Paulo Freire de um conjunto de ditos, de palavras de ordem, para a fascinante aventura que é a construção da palavra geradora. A criação de um ponto de interseção entre os diferentes, capaz de conduzir uma turma da visão sensível para o irreversível mergulho no abstrato em que se constitui o ato de ler e escrever; criar o mundo e as coisas a partir de signos e símbolos e compreender o que é o trabalho da abstração sobre a tela vazia que é a produção dos reais.

Por fim, os cursos terminam com as turmas sendo levadas a pensar o planejamento da escola fictícia: a organização do espaço escolar e das turmas; a escolha das didáticas/pedagogias a serem utilizadas; a adequação dessas e do currículo instituído pelos documentos regulatórios à clientela local; entre outros aspectos. Não menos importante, os alunos são levados a pensar a conciliação das personalidades ali em jogo, as diferenças/divergências próprias dos ajuntamentos humanos a produzir *différance*, outro “santuário” do imprevisto a desconstruir futuros.

É este foco na *différance* que buscamos destacar nas atividades de pesquisa colaborativa (MILLER, 2005) que vimos realizando junto a professores das redes. O planejamento em situação real, mais do que uma tarefa técnica de implementação da BNCC, atualmente, se pretende um processo que mobiliza toda uma rede intersubjetiva. Colocar em xeque as ideias preconcebidas e estigmatizadas sobre a comunidade, antepondo-as às condições existenciais daquelas populações, cria uma imensa multiplicidade de possibilidades de ação pedagógica.

O mesmo se aplica a cada um dos alunos, a cada turma. Singularidades que as categorizações por vezes não nos permitem perceber. Nesse sentido, o que temos chamado de

planejamento para o presente é um momento de abertura para a produção de sentidos, tanto simbólicos como existenciais; talvez seja ali o momento em que o currículo emerja, dando sentidos múltiplos àquilo que chamamos mundo, tanto o do professor quanto o dos alunos.

O planejamento do currículo, impregnado de pessoalidades, não é a mera ação pedagógica do professor, mas uma rede imbricada e complexa de ações e de vidas. O outro existe como um exterior constitutivo de nós mesmos, o outro é o fator surpresa de nós mesmos, a imprevisibilidade da existência a botar por terra planejamentos tecnicamente bem urdidos e currículos nacionais. O aluno é o “outro” do professor a produzir incômodos cotidianos, o professor é o “outro” do aluno, sempre deslocando-o de sua “área de conforto”, ruindo suas crenças, apresentando outros mundos. Tudo isso com um agravante, nós nos modificamos ao longo de nossa trajetória individual, produzindo um outro de nós mesmos.

E a autobiografia com isso? Desde a reconceptualização dos estudos curriculares americanos, na década de 1970, currículo e autobiografia se interceptaram, na ideia de currere como “aquilo que o indivíduo faz com o currículo, a reconstrução ativa da sua passagem através das estruturas sociais, intelectuais e físicas” (GRUMET, 1976, p. 111 *apud* PINAR, 2007, p. 101), fazendo para o currículo a experiência existencial, ampliando, assim, a noção de conhecimento, termo que parece difícil de apartar do currículo.

Se as perspectivas feministas e pós-estruturais complicam a noção de sujeito, trazemos da reconceptualização essa crença na irredutibilidade da experiência educacional à mesmidade, essa aposta no sentido, imprevisível, dessa experiência para cada um. Talvez pudéssemos dizer o sentido socioemocional da experiência escolar.

Por experiência escolar, estamos entendendo uma rede complexa de interrelações, não entre pessoas – como sujeitos previamente constituídos, assumindo lugares sociais –, mas entre múltiplos fatores que constituem a subjetividade, incluindo o linguístico, o racial, o material, o sociocultural e as preferências sexuais, dentre outros (HEKMAN, 2014).

Planejar para o presente é, ao nosso ver, o próprio produzir incessante dessa experiência, que apenas pode ser narrada, talvez e parcialmente, em retrospecto. O que temos produzido com os docentes na pesquisa é nada mais do que vida vivida ali onde nos encontramos. Como método, apenas o compromisso para com a alteridade que nos põe alerta contra toda e qualquer tentativa – sempre lá – de impedir o fluxo da *différance*.

Mas já não é isso que os professores e todos nós fazemos, viver a vida como dá? Para que precisamos de uma ação, que se pretende política pública, para fazer exatamente o que já é feito e, pelos diagnósticos oficiais, parece não dar resultado? Com Derrida (2010, p. 55) aprendemos que o cálculo está sempre a espreita e é capaz de aproximar ideias “incalculáveis e doadoras (...) do mal, ou do pior”. Por isso, uma ação desconstrutiva segue sempre sendo necessária, para deixar emergir o excesso constantemente reprimido.

Como prática representacional, a educação produz e está cheia de sentidos, incontrolláveis e excessivos, mas também reprimidos por uma norma que, se produtiva, é também controle. Definir competências a serem medidas é apostar no controle que, justamente, dificulta a visibilidade do excesso que habita e dá vida a nossas práticas.

Até aqui, o objeto que vai se desenhando não se alinha a uma teoria específica de um dado pensador sobre o qual eu devesse me debruçar, no importante trabalho da leitura seguida de comentário. Os autores surgem como co-autores num diálogo de muitas vozes. O que me interessa é a paradoxal singularidade no manejo da língua, que parece surgir numa circunstancialidade, na ação de responder às demandas do mundo, produzindo um efeito de subjetividade num contexto de assujeitamento.

Do meu ponto de vista, o que fazemos o tempo inteiro é responder às demandas do mundo (assujeitamento), mas de modo singular, posto que ninguém vive a vida de ninguém. O conjunto de circunstâncias presentificadas, na banalidade do cotidiano, acionam o que chamamos de subjetividade, que não é pessoal, mas coletiva: respondemos com e no mundo. O magistério não está fora disso. Um professor apaixonado responderá a mesma demanda de modo circunstancialmente diferente daquele que está amargurado. Esse tipo de subjetividade não se submete a nenhuma técnica.

Em 2019, ingresso, como professor permanente, no Programa de Pós-graduação em Educação – ProPEd, ainda com o mesmo projeto da Transposição Didática. Entretanto, no segundo semestre desse mesmo ano, um conjunto de leituras feitas no interior do grupo de pesquisa foram cruciais para o meu direcionamento rumo ao tema da autobiografia, como projeto. A começar pelos estudos de Danilo Marcondes (2005) “Em defesa do uso pragmático da língua”.

Retomando os atos de fala de Paul Austin e os Jogos de linguagem de Wittgenstein, entre outros autores, Marcondes nos alerta que numa análise pragmática da linguagem a noção de ação deve prevalecer sobre o contexto. O ato de fala pode modificar contextos. De outro lado, a análise deve levar em conta o caráter fragmentário, indireto, implícito e variável da linguagem.

Pensar nos efeitos que os usos falados ou escritos da língua produzem em seus interlocutores, me pareceu fascinante. Os constituintes elementares do uso e da compreensão natural são atos de fala, para o sucesso e a felicidade, para a sua realização e não a preocupação com as condições de verdade. Pinar já falava muito apressadamente dos atos de fala de Austin, mas confesso que naquela época não dei muita atenção, o que levanta outro aspecto importante na construção do objeto: o momento existencial da leitura.

Alguma coisa me dizia que, na escrita autobiográfica, os atos de escrita tinham alguma similitude com os atos de fala. Eram tão performativos quanto. Mas isso levanta questões: quem performa? Como performa? Não era mais possível pensar o autobiógrafo como um sujeito fundante e autodeterminado. Lembremos do mito de Anteu, um gigante imbatível cuja força residia no ato de nunca tirar os pés do chão. Nesse sentido, a autobiografia não é a construção de uma autoimagem, não importa o eu, Guilherme, mas onde está Guilherme, em que chão está pisando.

Como relatado por mim e Elizabeth Macedo em *Escola, pedagogia e desassossego*, publicado na Revista Debates em Educação, em 2020. Partimos de uma pesquisa sob a óptica de uma das atividades realizadas na cidade de Niterói (RJ), em 2019. O projeto aposta na produção local de currículos como política pública e, entre outras atividades, promoveu rodas de conversas sobre currículo e escola com professores e professoras da rede de ensino.

Em tais conversas, partíamos do “vazio” como a totalidade de possibilidades de tornar-se. O que ali “seria”, antes era o vazio, era nada. Portanto, interessava-nos o tornar-se: como do vazio emergia, precipitava-se o sentido, ou o que ganhava forma para desfazer-se em outro vazio que se tornaria outra forma fluida a esvaziar-se, derramar-se em totalidade de possibilidades. Neste texto, a partir de excertos de falas de professoras e professores durante a atividade, discutimos o paradoxo da subjetividade atravessada pelo desejo de fundamento e, pela consequente, busca por identidade.

Essa intervenção assume que educação e subjetividade são inseparáveis e que, portanto, todo currículo é autobiográfico. Dialoga, portanto, com essa teoria curricular que, na avaliação de Miller (2014), parece cada dia mais invisibilizada, razão pela qual julgamos necessário trazer algumas crenças que animam essa intervenção. Não se trata de tarefa fácil, posto que o projeto é uma ação colaborativa integrando pesquisadores de universidades brasileiras e, com redes escolares e escolas dos quatro municípios. Como já dissemos: Niterói e Rio de Janeiro, no Estado do Rio, Rondonópolis, no Mato Grosso e Cachoeira, no Recôncavo Baiano.

Nossa ação disruptiva tomou a direção que assume o currículo-currere como a possibilidade de fazer aparecer as formas de projetar-se e precipitar-se de cada um que vivia no ambiente escolar, ainda que a condição de aluno e professor possa ser tida como universal. Há um enorme risco de que o “produto final” de tal currículo seja um esquizofrênico *patchwork* de particularidades inconciliáveis, mas a ação docente é, a nosso ver, isso mesmo: um eterno bordar de sentidos sobre telas inconciliáveis. Nesse sentido, o currículo – e seu planejamento – é autobiográfico, não porque seja a culminância das experiências vividas até então, mas porque é uma experiência humana, um devir.

As conversas que tivemos com os professores foram detonadas por uma espécie de “anamnese”, a partir do lançamento de perturbações existenciais evocando dois temas visceralmente ligados aos discursos sobre a escola: a utilidade da escola e a força dos afetos. Com os professores de educação infantil, arguimos sobre as relações afetivas produzidas no cotidiano escolar, pela importância do preparo afetivo para lidar com crianças de tão tenra idade e em tempo integral. Com os professores do ensino fundamental, cujo cotidiano é impregnado pelo sentido do útil – ensinar a ler e escrever – a pergunta inicial, um tanto quanto capciosa, foi “pra que serve escola?”.

Em ambos os casos, as falas fluíram, de certa forma, à deriva da pergunta. A resposta de um instigava o pensamento e contaminava a resposta do outro, fazendo a conversa migrar para campos impensáveis, mas que, globalmente, faziam emergir um conjunto de sintomas que permitiam certa “anamnese”: a totalidade de possibilidades². Essa estratégia só foi possível porque os encontros foram filmados, o que também oferece, a futuros interessados, a possibilidade de reinventar o caminho.

Analisando os excertos das falas dos professores, percebe-se que há muita coincidência dos sintomas nos dois grupos. Não temos a pretensão de esgotar as possibilidades de explorá-los, ao contrário pretendemos evocar certos sentidos para lidar com os paradoxos e aporias de que são feitas as escolas, as pedagogias e os currículos.

Que fique claro que, também para nós, o que importa não é o resultado, mas o caminhar, essa busca constante e pensante pelo ato criativo, pela experiência estética que é a relação ensino-aprendizagem a que todos estão submetidos no ambiente escolar, dentro e fora das salas de aula. Aliás, esse é um ponto para mim fundamental. Acredito que se ao invés de pensarmos a educação escolar para um resultado, planejado, esperado e nunca conquistado, o pensássemos como uma aventura do aprender sem saber pra quê, como um espanto ante a possibilidade do saber, talvez fôssemos menos angustiados, ansiosos ou violentos. Talvez.

As primeiras falas dos professores de Educação Infantil são, ainda, supostamente, contaminadas pela pergunta acerca dos afetos – *Desconstruir; Prática diferente de teoria; Não somos ouvidos; Construir; Educação infantil é muito diferente; Escuta sensível: o que as crianças propõem?; Refletir sobre a existência; Encontrar um terreno fértil: é aqui que tudo começa.*

De imediato, se percebe que uma pergunta só direciona a resposta quando a condiciona a opções previamente dadas. Se oferecido o vazio, tudo dali pode surgir, a imprevisível totalidade de possibilidades. A primeira palavra, desconstrução toma por referência a ideia derridiana em que desconstruir não significa desmontar, mas escavar o modo do construto de certa visão do real. A desconstrução coloca a nu as idiosincrasias de algo a que, no senso comum, atribuímos logicidade e concretude.

Mas falávamos de afeto, talvez a noção de desconstrução tenha sido “pescada” na nossa fala introdutória ou sugira o afeto como desconforto, mas independente de seu contexto de aparecimento, essa fala é seguida que algo que a contesta – *prática diferente de teoria* – esta é seguida de um protesto – *não somos ouvidos* – depois retoma-se o tema da pergunta – *Escuta sensível: o que as crianças propõem?* – espraia-se ao infinito – *refletir sobre a existência* – e desce ao patamar do útil – *Encontrar um terreno fértil: é aqui que tudo começa.*

Essa sequência de falas é reveladora dos sentidos conflitantes que povoam o cotidiano das escolas, todas elas possuem caráter persuasivo e o desejo do bem, do certo, como quem revela ao outro um aspecto da paisagem que não está sendo observado, ou que não está

recebendo o devido valor. Todas as falas carregam consigo o desejo de ser causa, de ser verdade, pois só no fundamento, mesmo que precário e inverossímil encontram sentido e logicidade.

A escola, nesse sentido, revela-se como um *pathos*, como um sentimento pulsante de muitos reais que se auto afetam, como o lugar da *differánce*, onde difiro de mim mesmo o tempo todo. Naquele espaço escolar, tudo se precipita em afeto e, talvez, essa seja a sua riqueza e não o seu desvario. O afeto é persuasivo, tanto para acolher quanto para afastar.

No grupo de professores do Ensino Fundamental, as falas abordam outras paragens, mas não diferem na complexidade que apresentam: *Conviver melhor; Acesso ao conhecimento historicamente construído; Encontro e acolhimento; Garantia de direitos; Troca cotidiana da experiência vivida*. Se a pergunta detonadora da discussão foi de caráter eminentemente pragmático – pra que serve a escola? –, o sentido do útil que se revela é de uma multiplicidade desconcertante. Ele aborda a convivência despretensiosa, o usufruto da herança cultural da humanidade, o serviço social, a cidadania e, por fim, o vazio dos vazios, talvez o próprio “inútil” – *troca cotidiana da experiência vivida* – ou a totalidade de possibilidades, posto que indefinível.

A fala de uma professora do Ensino Fundamental insinua bem o que vimos desenvolvendo e que nos interessa como tema de estudo: *fazer o outro acreditar na importância da escola*, persuadir. A escola parece precisar ser um credo inabalável, um sentimento, um valor moral identitário, para garantir sua existência e persistência. A escola precisa ganhar ares de universalidade ética e talvez seja este o trabalho das pedagogias: dar cientificidade ao culto da escola.

A escola se essencializa em sua trajetória existencial, faz de si totalidade de possibilidades, de tal forma que o que mostra como inteireza é uma pequena nuance de uma das suas infinitas possibilidades, amanhecendo sempre inesperada e paradoxal. A escola nos ensina a mostrar, não a verdade ou a luz, mas aquilo que as circunstâncias nos exigem, ela nos ensina a persuadir, como quem paga com um cheque sem fundos. Por isso mesmo é necessária, posto que desmascara nossa pretensa autonomia.

Essa experiência demonstrou, pelo menos pra mim, o quanto o ambiente mental, circunstancial, de cada um age sobre as demandas da exterioridade trajada de subjetividade,

mas que é a todo momento assujeitamento seja ao conjunto das circunstâncias internas, seja ao conjunto das circunstâncias externas. Vejo o mundo da minha janela e reajo àquilo que vejo circunstancialmente. Cada resposta contamina a outra resposta ao modo de reação.

Nosso projeto de intervenção avança, em 2020, para um curso de especialização (lato sensu) em currículo, oferecido para o corpo graduado de uma escola municipal de Niterói, que fica no bairro do Caramujo. Um belo e bem cuidado CIEP, municipalizado em 2014, e que funciona em regime de horário estendido, com Ensino Fundamental II.

Não fosse a pandemia, esse curso seria ministrado na escola, mas acabou acontecendo pelas ondas da web, durante parte do horário de planejamento que reúne todos os professores às quartas feiras pela manhã. Não sendo obrigatório, tivemos uma adesão de 80% do corpo docente, incluindo a própria direção e uma merendeira, formada em serviço social, que faz um trabalho muito interessante com as crianças no refeitório.

No módulo de Integração Curricular, ministrado por mim e Alice Lopes, propusemos como tarefa um projeto coletivo de integração curricular que não poderia ser nem pluri nem multidisciplinar. Eles deveriam pensar a escola a partir da trans e da interdisciplinaridade, a partir de um projeto de livre escolha, era um desafio.

Propusemos as professoras Talita Vidal e Isabel Ortigão que trabalhassem o módulo Avaliação, parte subsequente do curso, a partir do que por eles havia sido pensado. O máximo que conseguiram pensar foi um conjunto de atividades conjuntas extraclasse. Foi difícil sair cada um do seu quadrado, o que é no mínimo um sintoma.

Nos três últimos módulos do curso Eu, Elizabeth Macedo, Verônica Borges e Maria Santos retomamos a proposta, nos termos daquela experiência que eu Elizabeth Macedo tínhamos realizado nos cursos de didática e currículo para a graduação. Era experimentar na real, no caso, a re-invenção da escola. Fizeram um trabalho primoroso e se surpreenderam com o retrato que eles mesmos construíram.

Não conseguiram romper as “paredes” da sala de aula, mas passaram a pautar toda o planejamento da escola a partir daqueles dados; construíram salas ambientes para as disciplinas e estão cada vez mais abertos a ações interdisciplinares. As reuniões de planejamento se tornaram reuniões de estudo e demoveram a Prefeitura de Niterói da implantação de um projeto, construindo uma contraproposta a partir do conjunto dos trabalhos de conclusão de curso, agora no início de 2022.

Persistentes que somos, ganhamos no final de 2021 um edital da Faperj para Melhoria das escolas públicas e propusemos a essa mesma escola o projeto *Intervenção na E. M. Antineia Silveira Miranda: educar (com) os sentidos - arte, corpo e estesia*. Sob minha coordenação, contando com Elizabeth Macedo, Verônica Borges e Anna Paula Lemos, sob supervisão de Janet Miller e Roberto Conduru, contando com outros pesquisadores associados, doutorandos, mestrandos, bolsistas de TCT e IC.

A proposta apresenta, duas vertentes propositivas que inspiram este projeto: educar com os sentidos e educar os sentidos (Conduru, 2013). Educar com os sentidos – audição, visão, paladar, olfato e tato – pressupõe acessar os dispositivos de aprendizagem, a partir de outros caminhos que não aqueles atrelados ao desenvolvimento da cognição e da racionalidade, propugnado pelas disciplinas escolares mais tradicionais.

Através dos sentidos é possível associar “faculdades como memória, percepção, raciocínio, intuição, imaginação” (CONDURU, 2013, p. 375). Educar os sentidos é um “processo que não visa apenas ao domínio de outros modos de fazer compreender e fruir [...] Mais do que aprender outros meios de comunicação, múltiplas linguagens, trata-se de permanente educação dos modos de sentir e de sua inserção no viver” (CONDURU, 2013, p. 376).

Um dos temas articuladores surgidos na discussão foi a cultura e a educação sensível. Mas essa é uma história ainda a ser contada, pois ainda não foi vivida, não sabemos no que vai dar, temos como propósito pensar junto, a partir dos desejos da própria escola.

4 CONCLUSÃO INCONCLUSA

Retomo o Pinar (2007) que justifica a invenção do método currere, como ponto de sustentação do estudo sistemático da auto-reflexão dentro do processo educativo. Trata-se de apontar os elementos temporais e cognitivos do estudo autobiográfico da experiência pedagógica. Influenciado pela teoria literária feminista, Pinar (2007, p. 66) nos diz que “currere procura compreender a contribuição dos estudos acadêmicos para a compreensão de cada um da sua vida (e vice-versa) e como ambos estão imbricados na sociedade, na política e na cultura”.

Percebam que algumas peças foram se juntando, mas ainda não formavam um objeto em si. A ideia de uma transposição didática performativa, que quer dizer e influenciar o contexto, associada a uma história de vida que não se desatrela da experiência pedagógica, me dizia alguma coisa que eu ainda não sabia dizer do que se tratava. Eu não estava exatamente interessado nas histórias de vida dos professores, não era isso. Minha preocupação se dirigia a algo como: o que quer expressar, em termos de vida, uma dada abordagem de um dado conteúdo escolar, num dado momento circunstancial? O objeto não se forma, ele é fluido e gerúndio, é sempre aporia.

Vou abrir aqui um parêntese para relatar acerca de um texto que me caiu nas mãos na semana que antecede a primeira escrita desse texto. Às vezes parece haver um certo espiritismo na pesquisa científica. Surgem vozes inesperadas. Pois bem, entrei na Livraria da UERJ, aquele ato de desatino, me deparei com recente tradução, coordenada por Karla Rodrigues (2021), de um livro de 2015 de Judith Butler, intitulado os sentidos do sujeito, que reúne textos acerca do tema, escritos pela filósofa, ao longo de 20 anos e que registram suas mudanças de perspectiva nesse período de tempo.

No texto introdutório, onde tenta dar certo fio condutor, se é que ele existe, ao conjunto de escritos, uma coisa me chama atenção, diz Butler (2021a, p. 17): “essa criatura que sou é afetada por algo que está fora de si mesma, entendida como anterior, que ativa e informa o sujeito que sou. Quando uso o pronome de primeira pessoa [eu] nesse contexto, não estou exatamente falando de mim mesma”.

Ou seja, antes de dizer “eu” já se está afetado por uma exterioridade. Pinar dedica uma sessão de seu tratado a autobiografia de alteridade. Reparem que não é autobiografia E alteridade, mas autobiografia DE alteridade. Nessa sessão, Pinar elenca uma série de autores e suas perspectivas acerca da autobiografia, mas alguns me chamam a atenção, como é o caso do historiador George Gusdorf, para quem o pecado da autobiografia é, primeiro, um pecado de coerência lógica e racionalização. O significado da autobiografia está para além da verdade e da falsidade. Para Gusdorf, o propósito da autobiografia é revelar o esforço do autobiógrafo em dar significado ao seu próprio conto mítico.

Do meu ponto de vista, nossa tarefa mais importante enquanto pesquisadores/educadores, nos dias que correm, é contribuir, se não para o fim, para uma diminuição drástica das desigualdades sociais. Não é mais concebível um mundo

majoritariamente miserável, tanto material como espiritualmente. Desse modo, arguir o conceito de indivíduo é mais que necessário, se desejamos alcançar aquilo que Judith Butler (2021b) belamente nos propõe em seu *Força da não-violência: uma igualdade radical para uma democracia radical*.

Para que uma igualdade radical se constitua, é necessário que construamos um novo imaginário para um novo real, um imaginário que reconheça nossa interdependência, o que pressupõe reconfigurarmos o estatuto e a geografia do “eu”, o lugar do sujeito e a arquitetura do indivíduo, circunstancialmente capitalista e neoliberal. Meus estudos sobre autobiografia, ainda em fase primária, caminham nessa região de fronteira entre o imaginário que reputamos como realidade e o novo imaginário para um mundo não-capitalista e não-neoliberal. Leiam esse “não”, não como um contra onde um outro modo de produção se enunciaria como saída, mas como um fora, um outro lugar onde as relações econômicas não sejam a viga mestra ou o fundamento do ser.

Não é mais possível assistir a imensa produção de lixo no planeta, principalmente da comida que uma massa inumerável não vê chegar aos seus estômagos; os números alarmantes do genocídio racista, que vamos naturalizando como se nada houvesse; o feminicídio cotidiano, ainda muito silenciado; as políticas de extermínio trans, homo e etnofóbicas, ainda justificadas teologicamente; o desperdício dos recursos naturais e as guerras de toda sorte em nome do lucro e do poder desmedido. Penso que essa revolução começa por incluímos, como o mais grave dos problemas, essa concepção de mundo onde nos vemos como sujeitos de ações individuais, independentes e autodeterminadas, esse “cada um por si e (se existir) Deus por todos”.

A propósito desses arremedos fundamentalistas, me parece que tanto o “Cada um por si” quanto o “Deus por todos” são credos equivocados. Se levássemos ao pé da letra o “cada um por si”, nenhum de nós teria sobrevivido à primeira infância, nem eu estaria escrevendo esse texto, mesmo tendo magicamente sobrevivido. Abrir os olhos todas as manhãs é abrir as janelas da interdependência (BUTLER, 2021b). Mesmo os dejetos que um eremita despensa no mato depende de toda uma flora microbiana que os transforme. Nesse mundo ninguém come ou se movimenta sem a ação de muitos outros humanos ou não.

Essa ideia de um Deus cuja única tarefa é tomar conta meticulosamente da vida humana e alheia é no mínimo despropositada. Que importância têm esses seres ensimesmados que desaparecem da visão a qualquer mil metros de altura, rastejantes num planetinha mínimo, que gira em torno de uma estrela de quinta categoria, perdida na periferia de uma galáxia descomunal e que não é a única, são bilhões delas, num universo supostamente em expansão. Tenham a santa paciência, Deus tem mais o que fazer, Ele não se ocuparia da nossa mesquinha. Nem a vida, concedida por Deus, é nossa em particular, mas trajetória nessa coisa impensável que é a eternidade e a infinitude da poeira cósmica.

É preciso que nos libertemos desse pensamento que acumula capital, que se alimenta de valor agregado, que pauta a existência como poupança e que se sente livre pelo consumo. Talvez o inferno não sejam os outros, uma ironia sartreana, mas nós mesmos, imersos que estamos nessa ilusão de que somos adultos, independentes, autodeterminados e autossuficientes, como nos convenceu o pensamento liberal (BUTLER, 2021b). É nesse ponto que a autobiografia surge como potência, principalmente quando nos coloca de frente com a emergência do self, do si próprio, uma operação singular que acreditamos subjetiva.

Acreditar-se sujeito, subjecto, solo de onde as coisas se erguem, princípio e causa de todas as coisas, quando pensado a priori; ou sujeito como algo assujeitado a fortiori, portanto carente de emancipação, condição para o desassujeitamento e retorno ao subjecto originário, nos imputa um lugar de decisão. Não há opressor sem alguma aquiescência do oprimido. Mesmo que nos pensemos como classe ou categoria, ainda assim as concebemos a imagem e semelhança do indivíduo/sujeito.

Portanto, o convite que faço a vocês por esse texto, é tentar pensar o não-sujeito, desenhando o si próprio como um modo operatório singular da responsividade, do ato de responder às interpelações do mundo. Mesmo esse corpo aparentemente individual pode ser pensado a imagem e semelhança de Deus: um imenso universo onde cada partícula concorre para o funcionamento do todo. O que somos nós, se não um conglomerado atômico? O que é um átomo? Não se trata mais da menor partícula insecável e indivisível, mas de circuito elétrico interdependente, energia pura. Tudo, em última instância, é energia, é vontade de potência, é totalidade de possibilidades. A obra de Deus é interdependente, onde nada nem ninguém tem mais importância, tudo é necessário e interdependente.

Nesse movimento interdependente, meu objeto é meu próprio magistério que mescla existência e ciência, seus paradoxos, suas aporias. A perscrutação continua acerca de que lugar pertencço eu na relação com meus alunos, meus colegas e comigo mesmo. Desejo um magistério inútil, mas prenhe de curiosidades, dúvidas, questões que suscitem o desejo de viver coletivamente, que recuse o preconceito e o negacionismo. A ciência é uma aventura que quer responder perguntas e as perguntas que surgem na sala de aula ou na bancada constituem o conteúdo do dia, redesenham o objeto. Amanhã? O Sol nascerá novamente, num eterno retorno ao diferente.

Neste lugar estou eu.

REFERÊNCIAS

- BACHELARD, Gaston. **O novo espírito científico**. Lisboa: Edições 70, 1986.
- BULCÃO, Marly. **O racionalismo da ciência contemporânea: uma análise da epistemologia de Gaston Bachelard**. 2. ed. Londrina: UEL, 1999.
- BUTLER, Judith. **Os sentidos do sujeito**. Belo Horizonte: Autêntica, 2021a.
- BUTLER, Judith. **A força da não violência**. São Paulo: Boitempo, 2021b.
- CONDURU, Roberto. **Pérolas negras, primeiros fios: experiências artísticas e culturais nos fluxos entre África e Brasil**. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2013.
- DERRIDA, Jacques. **Força da lei**. São Paulo: Martins Fontes, 2010.
- LATOUR, Bruno. **Ciência em ação: como seguir cientistas e engenheiros sociedade afora**. São Paulo: UNESP, 2000.
- LE MOS, Guilherme Augusto Rezende. **O sujeito descentrado e a educação como estética**. 2014. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2014.
- LE MOS, Guilherme Augusto Rezende. A educação escolar e o imprevisto. **Hispanista** (edição em português). v. XVIII, p. 1-17, 2017. Disponível em: www.hispanista.com.br/artigos autores e pdfs/557.pdf. Acesso em: 24 out. 2022.
- LOPES, Alice Casimiro; MACEDO, Elizabeth. **Teorias de currículo**. São Paulo: Cortez, 2011.
- LYOTARD, Jean-François. **A condição pós-moderna**. 9. ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 2006.

MACEDO, Elizabeth. Base Nacional Curricular Comum: a falsa oposição entre conhecimento para fazer algo e conhecimento em si. **Educação em Revista**, v. 32, n. 2, p. 45-68, 2016. Disponível em: <https://redalyc.org/journal/3993/399361529004/html/>. Acesso em: 09 out. 2022.

MACEDO, Elizabeth. Mas a escola não tem que ensinar? Conhecimento, reconhecimento e alteridade na teoria do currículo. **Currículo sem fronteiras**, v. 17, p. 539-554, 2017. Disponível em: <http://www.curriculosemfronteiras.org/vol17iss3articles/macedo.pdf>. Acesso em: 09 out. 2022.

MARCONDES, Danilo. Em defesa de uma concepção pragmática de linguagem. **Gragoatá**. Niterói, II, 18, p. 11-29, 1. sem. 2005. Disponível em: <https://periodicos.uff.br/gragoata/article/view/33273>. Acesso em: 24 out. 2022.

MILLER, Janet L. **Sounds of silence breaking**. New York: Peter Lang, 2005.

MILLER, Janet L. Teorização do Currículo como antídoto contra a cultura da testagem. **Revista e-Curriculum**, São Paulo, v. 12, n. 3, p. 2043-2063, dez. 2014. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum/article/view/21679>. Acesso em: 24 out. 2022.

OLIVEIRA, Gustavo Gilson Sousa de. Provocações para aguçar a imaginação/invenção analítica: aproximações entre a teoria política do discurso e análise do discurso em educação. In: LOPES, Alice Casimiro; OLIVEIRA, Anna Luiza A. R. Martins de; OLIVEIRA, Gustavo Gilson Sousa de (Orgs.). **A teoria do discurso na pesquisa em educação**. Recife: UFPE, 2018. p. 169-216.

PINAR. Willian F. **O que é a teoria de currículo?** Porto: Porto, 2007.

NOTAS:

¹ The Possibility of a Non-narcissistic Autobiography in William Pinar's Curriculum Theory. *Transnational Curriculum Inquiry*.

² Toda resposta é sempre inesperada, trabalhar com a ideia de totalidade de possibilidades é pensar a partir do imprevisto, ao contrário da sempre tentativa de prever a ação futura.

Recebido em: 25/10/2022

Aprovado em: 28/11/2022

Publicado em: 31/03/2023



Esta obra está licenciada com uma Licença [Creative Commons Atribuição 4.0 Internacional](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/)

que permite o uso irrestrito, distribuição e reprodução em qualquer meio, desde que a obra original seja devidamente citada.