

AS TRAMAS DOS PROCESSOS FORMATIVOS ENTRE DUAS NARRATIVAS DE PROFESSORES REFERENTES À CRISE NA EDUCAÇÃO*

Rogério Rodrigues ¹

Resumo

O objetivo deste ensaio é colocar em debate o conceito de crise na educação a partir dos pensamentos de Jorge Larrosa (2004), Jacques Rancière (2022) e Hannah Arendt (2011), os quais colocam em evidência as dificuldades do ensinar e do aprender numa perspectiva emancipatória com igualdade entre os sujeitos. Neste contexto, o espaço escolar é uma oportunidade para que os indivíduos possam ampliar sua experiência de vida para além das formas restritivas do consumo alienante. A metodologia utilizada neste ensaio encontra-se no campo da teoria crítica, tomando como aporte teórico a Filosofia da Educação, como forma de interpretar os processos formativos entre duas narrativas de professores referentes à crise na educação. A nossa conclusão se refere diretamente em apresentar o espaço escolar como um local para a realização da cidadania em oposição ao modelo da sociedade instrumental, que segmenta a relação do sujeito com o espaço e, primordialmente, com o outro. Essa perda da condição de existir na sociedade com o outro é que caracteriza a perda do vínculo e constitui o nosso conceito de crise na educação.

Palavras-chave: Educação Escolar, Crise na Educação, Ensinar, Aprender, Cultura Escolar.

THE PLOTS OF THE FORMATIVE PROCESSES BETWEEN TWO NARRATIVES OF TEACHERS REFERRING TO THE CRISIS IN EDUCATION

Abstract

The purpose of this essay is to debate the concept of crisis in education based on the thoughts of Jorge Larrosa (2004), Jacques Rancière (2022) and Hannah Arendt (2011), which highlight the difficulties of teaching and learning in a emancipatory perspective with equality between subjects. In this context, the school space is an opportunity for individuals to expand their life experience beyond the restrictive forms of alienating consumption. The methodology used

* Agradecimento especial aos alunos Antônio Carlos Antunes Junior e Jhully Anne Barros Carvalho Ribeiro do curso "Escrito sobre Educação" (2022) no processo de entrevista dos professores da Educação Básica. O referido artigo está relacionado ao projeto de pesquisa intitulado - As narrativas dos professores sobre os métodos de ensino e as tramas da crise na educação básica – o ensino médio (PVDI235-2022).

¹ Doutor em Educação pela Universidade Estadual de Campinas, São Paulo, Brasil; estágio pós-doutoral na Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, Brasil; professor titular da Universidade Federal de Itajubá, Minas Gerais, Brasil; coordenador do Grupo de Pesquisa em Educação Interdisciplinar (GEPEI/UNIFEI/CNPq). E-mail: rrunifei@hotmail.com



in this essay is in the field of critical theory, taking the Philosophy of Education as a theoretical framework, as a way of interpreting the formative processes between two narratives of teachers referring to the crisis in education. Our conclusion refers directly to presenting the school space as a place for the realization of citizenship in opposition to the model of instrumental society, which segments the subject's relationship with space and, primarily, with the other. This loss of the condition of existing in society with the other is what characterizes the loss of bond and constitutes our concept of crisis in education.

Keywords: School Education, Crisis in Education, Teaching, Learning, School Culture.

1 Introdução

[...] as pessoas sabem aquilo que elas fazem; frequentemente sabem porque fazem o que fazem; mas o que ignoram é o efeito produzido por aquilo que fazem (RABINOW & DREYFUS, 1995, p. 206).

A partir da epígrafe acima, torna-se importante definir o nosso objetivo neste ensaio que é: interpretar criticamente a crise na educação, a qual se apresenta nas tramas dos processos formativos entre duas narrativas de professores que atuam diretamente em sala de aula. Portanto, não se trata de pesquisa quantitativa, em que se coletam diversas informações sobre determinada questão. O nosso foco de análise é qualitativo, no sentido de colocar em evidência que na singularidade de duas narrativas pode-se apresentar aspectos universais referentes à questão da representação da crise na educação.

Desse modo, partimos do pressuposto de que no campo das atividades educativas, os professores dizem que sabem e, principalmente, sabem porque fazem, em sala de aula, o que é referente aos procedimentos didáticos do ensinar para o outro aprender. Entretanto, torna-se possível identificar nas atividades de ensino escolar que ocorrem diversas situações que levam a se defrontar com os problemas de aprendizagem, mas que muitas vezes são elementos em que se ignoraram os efeitos por aquilo que fazem (RABINOW; DREYFUS, 1995).

Assim, podemos afirmar que no conjunto dos modos de fazer das atividades educativas se apresentam dificuldades pedagógicas que, primordialmente, impedem o ensinar de se efetivar no aprender, uma vez que:

Há ocasiões em que a aventura da palavra se dá em num ato de ler em público. Em tais ocasiões, e especialmente quando esse ato

de ler em público tem lugar em uma sala de aula, costumamos dizer que se trata de uma lição. [...] uma lição é esse ato de ler em público que está explicitamente implicado ou envolvido num ensinar e aprender (LARROSA, 2004, p. 139).

Dessa forma, a lição em sala de aula é o aspecto do funcionamento do ensinar e do aprender a partir da autoridade do professor, ou seja, aquele que diz algo sobre o mundo. Nesse viés, é possível afirmar que a falência do educar é resultado da destituição do papel da autoridade do professor no campo escolar, em que a lição deixa de existir como lugar do sujeito se implicar com o mundo. A perda de sentido da lição escolar em sala de aula passa a existir como mero mecanismo burocrático para atender uma demanda não desejante do saber.

Para além do estar implicado com o saber deve-se se construir uma educação escolar que possa efetivamente resultar numa sociedade democrática, numa perspectiva de plena igualdade perante o outro. Para tanto, torna-se de fundamental importância a realização do processo de escolarização básica para todos os comuns, no sentido pleno da realização da cidadania, em que:

A igualdade não é uma meta que os governos e as sociedades deveriam alcançar. Estabelecer a igualdade como uma meta a alcançar a partir da desigualdade é instruir uma distância que a operação mesma da sua "redução" reproduz indefinidamente (RANCIÈRE, 2022, p. 39).

Temos como hipótese de trabalho deste ensaio que, diante da perda da autoridade do professor e nos engodos da igualdade que não se realiza, constrói-se a representação da crise na educação. Em nossa modernidade, essa crise produz o sofrimento dos sujeitos em sala de aula, em decorrência da culpa imputada aos professores e aos alunos por não conseguirem desenvolver amplamente o conteúdo escolar e apresentarem resultados insatisfatórios nos processos avaliativos. Geralmente, a solução pedagógica para o problema educacional aponta para a necessidade, respectivamente, na "capacitação docente"; na "recuperação escolar"; na "alteração curricular"; na "modernização dos instrumentos de ensino"; enfim, um conjunto de ações que muitas vezes resultam na banalização do problema educativo, principalmente na descaracterização da função do professor como intelectual que fica subordinado ao uso das tecnologias de ensino como pseudo aparência na melhoria da qualidade na educação.

Compreendemos que o elemento central do problema educacional é o de reproduzir a crise na educação em todas as instâncias que, por um lado, anula-se quase por completo a presença do sujeito intelectual e, por outro lado, anula também a presença de todos aqueles que não dispõem de recursos financeiros para se inserirem no consumo desses instrumentos tecnológicos, primordialmente os equipamentos eletrônicos. Portanto, temos instaurado no ambiente escolar uma concepção reducionista em que os sujeitos ficam

posicionados, sobretudo, como instrumento ou excluídos dos processos de escolarização, em que:

Em 2019, cerca de 4,3 milhões de estudantes em todo o país não tinham acesso à internet, seja por razões econômicas ou indisponibilidade do serviço na área em que vivem. Desse total, 4,1 milhões são alunos da rede pública. Os dados são da Pesquisa Nacional por Amostras de Domicílios (Pnad) (LOPES, 2023, n.p).

É necessário destacarmos, que no uso dos instrumentos de ensino, essas tecnologias não são neutras, e instauram no ambiente escolar uma determinada concepção de mundo e ciência que se pauta pela submissão alienante do sujeito perante esses objetos que, em última instância, apresentam-se como formas de consumo, e pouco se atinge aquilo que é essencial para a melhoria da qualidade na educação.

Diante deste fazer pedagógico reificado no campo das tecnologias de ensino, que se encontram difusos no campo escolar, é que devemos estabelecer uma crítica pertinente, ou seja, restabelecer o sujeito como elemento central nos processos de ensino e aprendizagem. O nosso ponto inicial para essa proposição é colocar em evidência duas narrativas referentes à crise na educação, as quais se produzem nas tramas dos processos formativos e resultam nas dificuldades apresentadas pelos professores no exercício da atividade educativa.

Sendo assim, torna-se possível constatar que, no campo escolar, muitas vezes, os processos formativos giram em torno de narrativas que também banalizam por completo o modo de compreender as dinâmicas da realidade perante o problema educativo. Trata-se também de compreender essas narrativas como formas espontâneas de representação referente à questão da crise da educação e que, muitas vezes, mantêm-se na superficialidade das questões, pois “[...] ignoram é o efeito produzido por aquilo que fazem” (RABINOW; DREYFUS, 1995, p. 206).

Partimos também da perspectiva teórica de representação da “crise na educação” a partir da referência de Hannah Arendt, no texto intitulado “Entre o passado e o futuro” (2011), que coloca em destaque a ocorrência de uma experiência única na transmissão do saber, a qual se apresenta como forma de ligação entre gerações. Para tanto, o ensinar e o aprender são algo que:

Não se pode educar sem ao mesmo tempo ensinar; uma educação sem aprendizagem é vazia e, portanto, degenera, com muita facilidade, em retórica moral e emocional. É muito fácil, porém ensinar sem educar, e pode-se aprender durante o dia todo sem por isso ser educado (ARENDR, 2011, p. 246).

Isto posto, compreendemos que todo professor na posição de intelectual no campo escolar deveria diferenciar o informar, o ensinar e, por último, o educar, assim, os processos formativos educativos não podem ocorrer somente com a instrução que posiciona o sujeito na obediência cega. A autoridade do professor se apresenta no momento em que, ao ensinar, primordialmente, também educa o sujeito. A condição meramente informativa reduz a criticidade da atividade educativa, pois o professor se encontra destituído da posição daquele que sabe ensinar e educar, e os alunos se apresentam indiferentes perante o desejo de saber.

Dessa forma, consideramos que o ensinar e educar do professor é algo que se encontra diretamente também associado ao desejo de querer pensar o mundo no exercício da função como intelectual, em que se realiza uma espécie de suspensão da dinâmica da realidade. Com esse intuito, para se pensar o mundo, deve-se, em sala de aula, realizar a condição de primeiro:

[...] subtrair algumas coisas do uso, da função e da utilidade; a segunda: colocá-la à distância para estabelecer com elas uma relação ao mesmo tempo interessante e desinteressada; a terceira: chamar a atenção sobre elas e demorar-se nelas. E isso é o que se faz, ou fazia, a escola (LARROSA, 2021, p. 97).

Nessa condição de “[...] subtrair algumas coisas do uso” (LARROSA, 2021, p. 97) é que se torna possível fazer e pensar a educação como algo para além de aspectos informativos. Essa tarefa educativa deveria ser a forma e o conteúdo da atividade didática do professor em sala de aula, ou seja, em que questão central, é crucial compreender o espaço escolar como o lugar em que se realiza a função como intelectual e, portanto, realiza até as últimas instâncias a transmissão do desejo de saber no campo da cultura escolar. A função do professor em sala de aula, como intelectual, é compreender, na radicalidade que temos, que:

Em primeiro lugar, teríamos as coisas de comer [...] essas coisas com as quais nos relacionamos através da fome. Teríamos, em segundo lugar, as coisas de usar [...] essas coisas com as quais nos relacionamos através do uso. E teríamos, por último, as coisas de olhar [...] essas com as quais nos relacionamos através da admiração, mas também da palavra, do juízo e do pensamento (LARROSA, 2021, p. 83).

Nesse interim, temos como hipótese que a crise na educação é produzida na incompreensão da atividade do professor, na especificidade daqueles que subtraem os objetos do mundo, para pensar e fazer no exercício dessa possibilidade dedicada de olhar para a dinâmica da realidade. Ao analisar essa posição do professor em sala de aula é que podemos estar diante do acontecimento da perda de sua função como intelectual, quando os instrumentos

de ensino anulam por completo essa condição do olhar para o mundo. Essa condição alienante se torna ampliada na busca da solução pedagógica para o ensino e aprendizagem no espaço escolar, em que se torna possível constatar a hegemonia de discursos que constroem respostas imediatas para explicar a crise na educação, no sentido de evitar se defrontar com a precarização do processo formativo. Essa ausência de reconhecimento do problema escolar, na destituição do professor como intelectual, tem ampliado, com o passar dos anos, a crise na educação e, portanto, faz-se urgente que possamos escutar com atenção o que dois professores têm para dizer sobre aquilo que não se vê no campo escolar sobre o problema educacional.

2 Pressupostos para a análise das narrativas: O discurso para além da evidência da representação da crise na educação

Na tentativa de compreender a crise na educação e, primordialmente, opor-se ao ensino instrumental, buscamos analisar o entorno da própria atividade educativa, visto que isso se apresenta no campo escolar. Podemos identificar que essa questão referente à crise na educação se apresenta na ausência do desejo de saber, mais propriamente, em estar em sala de aula destituído do interesse na atividade do ensinar e aprender. Segundo um dos professores, foi sobre esse assunto que conversou com os alunos do curso de licenciatura no último encontro, realizado no primeiro semestre de 2022. Essa conversa ocorreu após o retorno presencial em sala de aula, em decorrência do período de isolamento no pós-pandemia, em que todos ficamos isolados em casa e trabalhando as aulas via sistema remoto.

O professor avalia que o sistema remoto produziu um efeito da indiferença da escuta, em que o estar conectado à aula não correspondia diretamente em estar presente nas relações de ensino e aprendizagem. No momento atual, o estar em sala de aula se apresenta como uma continuidade desse distanciamento da indiferença da escuta do outro. Para entender essa forma indiferente de estar em sala de aula, o mesmo perguntou para os alunos presentes por qual motivo, durante a exposição da aula, não ocorria nenhuma pergunta ou transparecia a completa indiferença sobre o assunto?

Os alunos na sala de aula sempre se apresentavam dispersos, mas conectados, com seus olhares fixos nos dispositivos eletrônicos móveis, como algo alheio ao tema da aula. Essa perda de interesse na escuta da aula se contrapunha diretamente ao modo interessante de olharem seus equipamentos eletrônicos.

Os alunos em sala de aula, perante esses equipamentos eletrônicos, constituem seus olhares fixos e se mantêm no paradoxo de estarem presencialmente relacionados com algo a distância, ao invés de interagir com o tema da aula ou com os seus colegas. Em oposição a essa situação, o docente lembra que na sua época de estudante, quando não existia internet e esses

aparelhos midiáticos, a presença em sala de aula era motivada para conversar com os outros num verdadeiro encontro entre os sujeitos.

Nesse contexto, é possível afirmarmos que isso se apresentou como uma cena estranha no interior da sala de aula, em que o aluno fica imóvel e em silêncio diante do aparelho móvel e muitas vezes barulhento em seus ouvidos, já que estão pregados com os fones. Para a surpresa do professor, a resposta que obteve, depois de diversas tentativas diante do pleno silêncio, é que grande parte dos alunos do curso de licenciatura possuem dúvidas em seguir a carreira de professor. Isso permite compreender, em parte, os motivos de estarem desconectados com o assunto em sala de aula e conectados às redes sociais, pois não desejam pensar criticamente a atividade do professor. Portanto, em relação a essa resposta, o professor ficou com o sentimento de que não estava numa sala de aula, e sim numa sala de espera. Por um lado, o entendimento de que estão esperando acabar uma graduação em licenciatura que não interessa o tema em discussão e, por outro lado, grande parte deles também ficavam esperando, em sala de aula, indiferente com o assunto, pois apenas tinham que, obrigatoriamente, aguardar o horário de saída do ônibus contratado para retornar para suas moradias em outras cidades.

Logo, o que ficou reconhecida nessa situação, na perda de sentido perante o silêncio como manifestação da indiferença em estar na sala de aula, é a ausência do desejo em querer saber. Perde-se completamente a condição da formação crítica em estar numa sala de aula em que se possa dialogar sobre o tema em questão. Produz-se o inverso, ou seja, uma deformação alienante em estar conectados, completamente dispersos nas redes sociais. Dessa maneira, no caso das redes sociais, é pertinente destacar que quem entra nessas conexões perde, em parte, a condição reflexiva de estar com o outro para viver a alienação que produz, em grande número, o conjunto daquilo que se denominam as falsidades presentes nas *fake news* (REIS; RODRIGUES, 2022).

Compreendemos que essa perda de vínculo em sala de aula num curso de formação de professor constitui na radicalidade da produção da crise na educação. Afirmamos que as diversas narrativas sobre o aprender e o ensinar giram no vazio quando evitam em colocar esse ponto em discussão, ou seja, o fato de não querer saber que não deseja ser professor. Isso se constitui numa formação alienante perante a dinâmica da realidade, e esse ponto em questão é que devemos pensar criticamente, principalmente essas narrativas no campo das representações da crise na educação.

Quando abrimos a palavra para o outro, para se manifestar sobre a ausência do desejo em querer saber isso, apresenta-se, em grande parte, a oportunidade para o convite para pensar o mundo. Diante dessa possibilidade de pensar o mundo, temos a perspectiva metodológica investigativa de que existe um distanciamento entre aquilo que se vê, daquilo que se diz, pois “[...] não adianta dizer o que se vê; o que se vê não habita jamais o que se diz” (DELEUZE; GUATTARI, 2014, p. 107).

Compreendemos que a dinâmica da realidade constitui essa disjunção entre o “dizer” e o “ver” e, no caso específico deste ensaio, coloca em evidência

o paradoxo do ensinar sem aprender em sala de aula. Portanto, a nossa abordagem de escuta não é querer encontrar algum fundamento de verdade naquilo que se diz, mas compreender o distanciamento daquilo que diz e se vê na atividade do ensinar e aprender. Desse modo, o nosso foco de análise referente às narrativas se relacionam aos modos de representação da dinâmica da realidade educacional, a qual correlaciona-se em colocar em efetiva discussão o problema educacional na representação da crise da educação naquilo que diz o professor por aquilo que se vê.

Diante do fato da realidade educacional, o que se deveria colocar como problemática no processo formativo dos futuros professores seria, em parte, discutir algumas premissas básicas sobre a instituição de ensino escolar. Ao tratar sobre essas premissas, podemos encontrar nas palavras de Nietzsche (2000), no seu prefácio para cinco livros não escritos, intitulado "Pensamentos sobre o futuro de nossos institutos de formação", em que diz:

O leitor do qual espero alguma coisa deve ter três qualidades. Deve ser calmo e ler sem pressa. Não deve intrometer-se, nem trazer para a leitura a sua "formação". Por fim, não pode esperar na conclusão, como um tipo de resultado, novos tabelamentos (NIETZSCHE, 2000, p. 33).

Para realizar essas proposições educativas precisamos compreender o espaço escolar como um lugar de produção de subjetividade, em que todos, inclusive os alunos e os professores do curso, encontram-se mergulhados no processo formativo, portanto:

Os professores precisam compreender essa forma de controle como uma demonstração perturbadora da relação inversa entre a prática da liberdade e as devastações de um olhar que, em parte, é auto-imposto e que molda e monitora nossa identidade. (PIGNATELLI, 1995, p. 135).

Diante da complexidade da questão referente à crise na educação, observamos que prevalece como hegemonia a tendência em não querer saber, na radicalidade, a questão do problema escolar faz com que se produzam os acontecimentos em que a sala de aula se torne no paradoxo da sala de espera. Apesar dos alunos se posicionarem, naqueles que esperam somente o tempo passar no interior do espaço escolar o professor busca enriquecer esse momento com apontamentos, na expectativa de encontrar outros elementos que possam permitir compreender criticamente a nossa modernidade. Em termos práticos, é destituir a alienação perante a vida e tornar-se sujeito ativo reflexivo para pensar o campo escolar.

Nessa perspectiva analítica, temos como exemplo o documentário intitulado "Prova Escrita" em que uma professora busca pesquisar a evasão

escolar pelos escritos que os alunos deixam nas mesas e portas de banheiro – prova escrita (FERRAZ, 2021). Ao pedir para os alunos do curso de licenciatura assistirem ao documentário, o docente obteve o seguinte comentário:

Cada estudante é um ser humano complexo com suas próprias aptidões, dificuldades e peculiaridades, e um mesmo método de ensino sempre terá graus de sucesso diferentes quando aplicado com alunos diferentes. Por isso, conhecer os alunos é fundamental para que o professor consiga ser eficiente em seu trabalho (ALUNO A).

No comentário acima, ainda prevalece alguns conceitos, como por exemplo, “ser humano complexo”, “aptidão”, “sucesso”, “eficiente”, enfim, uma forma de representação da atividade educativa como modo de melhor adequar o trabalho do professor na relação com o aluno. Neste contexto, aqui se abre uma perspectiva metodológica de observarmos essas modalidades de ações educativas no sentido de indicar a questão central referente à crise na educação. Para tanto, devemos olhar para o nosso entorno e colocar em discussão a representação da crise na educação como uma paisagem comum, como algo que não se explica apenas pela evidência dos fatos que ocorrem em sala de aula.

Compreendemos, que as circunstâncias do problema educacional são fundamentais para a representação da crise na educação, pois é preciso se afastar das respostas imediatas que se apresentam como explicações. No caso da evasão escolar, a ausência das circunstâncias pauta-se em naturalizar a questão da evasão escolar, em que os alunos abandonam a escola pelo simples motivo de que não gostam da escola ou de que a evasão é algo que sempre acontece todos os anos.

As formas de naturalização do problema escolar impedem a posição crítica do sujeito no exercício do pensamento. Passamos a concordar com aquilo que se apresenta estabelecido como algo no campo do senso comum. Aqui, abre-se o convite para que possamos, a partir dessas representações referentes à crise na educação, avançar para proposições de discordar para se pensar o problema educacional na radicalidade.

A questão é compreender por qual motivo o sujeito deixa de estar presente na escola como forma do trabalho crítico do pensamento. Nessa perspectiva, é pontual colocar em discussão as narrativas sobre a crise na educação:

Portanto, assumir a identidade e a posição de pesquisadores num local de trabalho com o qual eles estão, tipicamente, muito familiarizados, dá aos professores um acesso incomum à escola e, de forma igualmente importante, uma oportunidade para interrogar criticamente seus papéis, seu *status* e sua identidade. (PIGNATELLI, 1995, p. 141).

Neste sentido, compreendemos a perspectiva filosófica como modo de colocar em discussão alguns elementos em conjunto com o outro produtor da narrativa, como maneira de que se tornem pertinentes para pensarmos a nossa modernidade. Tudo parece indicar que buscamos encontrar um sentido para o entorno da nossa realidade. Entretanto, na ausência de sentido em determinadas circunstâncias, o que podemos dizer ao observar em nossa realidade, como por exemplo, por qual motivo tinha no píer a beira-mar um bloco de concreto?

Isso parece ser algo fora do assunto para discutir a crise na educação, mas ficar esperando em sala de aula é também estar fora do assunto, portanto, discutirmos, na realidade, a função do píer beira-mar serve de metáfora para pensarmos os paradoxos da nossa realidade, em que buscamos estabelecer a construção do pensamento crítico no exercício da função do professor em sala de aula.

Figura 1: Os blocos no píer.



Fonte: Acervo do pesquisador (2022).

Figura 2: Os Blocos no píer.



Fonte: Acervo do pesquisador (2022).

O despertar para o desejo de saber fez com que algo banal (bloco de concreto no meio do píer), para muitos, pudesse se apresentar como tema de aula no programa de pós-graduação, para se discutir o desenvolvimento social. O fato que interessa analisar é justamente apresentar outras narrativas que distanciam daquilo que é comum referente a essa representação do bloco de concreto no meio do píer. Assim, discutir esse elemento que se encontra banalizado em nossa realidade torna a função do professor como intelectual, pois coloca em evidência a atividade crítica do pensamento para compreender as contradições da realidade e, portanto, discordar daquilo que já se apresenta como parte da paisagem, como forma de elemento natural.

Compreendemos, que o ato radical do pensamento ocorre ao analisar o entorno da dinâmica da realidade em que o bloco de concreto colocado no meio do píer, pois permite elaborar o pensamento crítico em termos de implicar ou se indignar com a realidade no conceito de desenvolvimento social e qualidade de vida. Aquilo que, em grande parte, passa-se como algo despercebido para todos, em termos de interdições, ao colocar o bloco de concreto, é algo que se apresenta conjunto a tramas no campo dos processos formativos. Insistimos na pergunta: por qual motivo se constrói um píer que serve de acesso para as pessoas embarcar e em seguida se coloca um bloco de concreto para ninguém passar? Essa imagem do bloco no píer se apresenta como similitude, em que o caminho de passagem de um lugar para o outro se encontra interdito e isso passa a fazer parte da paisagem como algo comum.

Ao colocarmos em evidência que no meio do píer tem um bloco de concreto para impedir a passagem dos sujeitos isso pode motivar o pensamento crítico para a análise da dinâmica da realidade, pois o primeiro movimento seria

colocar em questão o estranhamento que isso produz na relação entre a forma e o conteúdo. Ou seja, conteúdo *pier* tem que ser construído para uma forma de uso que permita o trânsito dos sujeitos. Portanto, o bloco de concreto se apresenta como verdadeiro paradoxo por dois motivos: o *pier* é construído justamente para que seja lugar de passagem dos sujeitos para avançar sobre as águas do mar e o referido *pier* não se encontra com a obra concluída.

Cabe destacar que ocorreram outras tentativas do poder público de impedir a passagem no *pier*, na construção de uma parede, mas que foi demolida pela população local. Podemos interpretar que esse ato pode se apresentar como a população local contesta a referida obra incompleta.

Ao perguntar, aleatoriamente, para os sujeitos, como pensam essa imagem do bloco de concreto no meio do *pier*, o professor obteve a resposta que expressa uma parcialidade da questão, ou seja, que os mesmos servem para proteger ou isolar a área. Essa mesma falta de relação entre o acontecimento e a imagem também se apresenta ao perguntar para os alunos do curso de graduação, direcionado para a formação de professores, como pensam a crise na educação, na qual tivemos o conjunto de resposta que indicam que: “alunos que não são críticos e participativos”; “a necessidade de melhorar”; “evitar de serem manipulados”; enfim, as respostas apresentadas são superficiais, pois se encontram desconstituídas no campo das relações do sujeito com a vida em sociedade. Compreendemos, que a crise na educação se apresenta quando perdemos a condição de pensar criticamente as dinâmicas da nossa realidade, ou seja, perdemos a condição de existir como sujeito intelectual no campo da cultura em sala de aula e devemos resistir às formas hegemônicas que se impõem e naturalizam o fracasso escolar.

3 As narrativas dos professores ou o impossível modo de representar a crise na educação

Para se analisar “as tramas dos processos formativos entre duas narrativas de professores referentes a crise na educação” partimos da concepção da escola como espaço importante na realização da tarefa educativa. O impedimento da ação da autoridade do professor em sala de aula é algo que pode construir as representações da crise na educação.

Neste contexto, para abordar a referida questão da representação sobre a crise na educação, referente aos problemas de ensino e aprendizagem, realizamos a escuta de duas narrativas distintas, de dois professores que possuem a significância de expressar em sua singularidade, aspecto universal referente à representação da crise na educação. Dessa maneira, avaliamos que, a partir dessa escuta singular, torna-se possível estabelecer a representação do conceito de crise na educação numa pluralidade entre aqueles que se encontram diretamente trabalhando em sala de aula.

As entrevistas desses dois professores foram realizadas em duas escolas de educação básica do Ensino Médio. As escolas selecionadas seguiram o critério

de comparação entre o melhor e o pior desempenho no município, indicado pelo Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) que segundo dados do INEP, foram selecionadas as escolas A e B, respectivamente, com as notas 4,8 e 3,1 (BRASIL, 2022a). Cabe destacar que a referida coleta de dados ocorreu no ano de 2022, por meio de entrevista direta, com questionário aberto em escola pública sobre a questão central referente à representação da crise na educação em sala de aula.

O foco de análise na escuta dos professores do Ensino Médio refere-se sobre a representação da crise na educação na experiência vivida em sala de aula perante as dificuldades de ensino e aprendizagem dos alunos. Portanto, trata-se de compreender como os alunos se inserem na dinâmica escolar em sala de aula na transmissão da cultura escolar.

A nossa abordagem no campo dessa pesquisa, em termos de análise, pelo viés qualitativo, na escuta dessas narrativas, em que se apresentam na representação dos professores referentes à crise na educação que “[...] poderíamos chamar de análise dos discursos. [...] uma tendência a tratar o discurso como um conjunto de fatos linguísticos ligados entre si por regras sintáticas de construção” (FOUCAULT, 1996, p. 9). A partir desses discursos, apresentam-se as tramas que tornam possível identificar elementos da experiência vivida do professor em sala de aula, na pertinência para que se possa compreender a relação entre a diferença sobre aquilo que se diz e aquilo que se vê (DELEUZE; GUATTARI, 2014) e, primordialmente, aquilo que se sente por aqueles que trabalham diretamente na atividade educativa em sala de aula. Afirmamos, que ao conversamos com os professores estamos diante de duas narrativas em que se constituem como:

[...] uma forma artesanal da comunicação. Sua intenção primeira não é transmitir a substância pura do conteúdo, como o faz uma informação ou uma notícia. Pelo contrário, imerge essa substância na vida do narrador para, em seguida, retirá-la dele próprio. Assim a narrativa revelará sempre a marca do narrador, assim como a mão do artista é percebida, por exemplo, na obra de cerâmica. (BENJAMIN, 1975, p. 69).

A partir dessa referência, podemos analisar as narrativas dos professores como lugar em que se pode identificar as marcas dos pequenos avanços e as grandes dificuldades que se apresentam no campo dos processos formativos no ambiente escolar.

Apesar dessa perspectiva de análise qualitativa do discurso referente à questão da representação do professor sobre a crise da educação, temos que levar em consideração que a referida questão também se revela numa base quantitativa, em que os números apontam para o problema educacional quando, por exemplo, aborda-se a questão da evasão escolar, em que:

Atualmente, há pouco mais de 10 milhões de jovens entre 15 e 17 anos. Deste total, 15% não se matriculam na escola no início do ano letivo: “Ou seja, antes mesmo do início das aulas, 1,5 milhão de jovens já está fora da escola” (BRASIL, 2022b, n.p).

Para avançarmos na compreensão da representação da crise na educação, as referidas narrativas se apresentam como apontamentos do trabalho em sala de aula. A análise desses discursos, presentes no campo educacional, são como o estado da arte como forma de representação dos problemas educacionais que se apresentam na realização das práticas educativas. Portanto, compreendemos essas narrativas como fotografias que trazem elementos que têm a importância fundamental ao indicar o assunto em questão referente ao problema educacional no distanciamento entre aquilo que se diz e aquilo que se vê no campo das atividades educativas em sala de aula. Entretanto, resta compreender como ocorre o paradoxo em que as ações práticas produzem o problema educacional e evitam uma abordagem radical dos elementos pertinentes do ensinar e aprender.

A partir das narrativas dos professores conseguimos constatar que temos uma abordagem importante para se pensar a crise na educação. Entretanto, como podemos, efetivamente, avançar nessas questões para além das abordagens que se revelam superficiais quando os sujeitos que a expõem perdem por completo a capacidade crítica perante a dinâmica da realidade? Grande parte daquilo que é dito sobre o problema educacional se apresenta numa abordagem que não evidencia os elementos contraditórios, pois:

A dialética trata da “coisa em si”. Mas a “coisa em si” não se manifesta imediatamente ao homem. Para chegar à sua compreensão, é necessário fazer não só um certo esforço, mas também um *détour*. (KOSIK, 1976, p. 9).

Para tanto, o exercício da crítica é o esforço e o *détour* (rodeio) ao fazer a escuta dessas narrativas dos professores num contexto também relacional entre aquilo que se diz e aquilo que se faz com o outro no campo da prática educativa, em que se elaboram as tramas que envolvem os processos de ensino e aprendizagem daqueles que se encontram presentes em sala de aula para além do imediatismo explicativo. O ponto primordial da escuta é compreender o conjunto dessas proposições como parte das soluções indicadas pelos professores, além de sua consistência e sua coerência na aplicação do método de ensino.

Essas narrativas dos professores permitem compreender a representação da crise da educação, que se apresentam nas soluções dos problemas de ensino e aprendizagem como forma discursiva inserida numa concepção de mundo e de ciência, que se reduz ao tecnicismo pedagógico que simplifica a solução, basicamente pautada em dois pressupostos – ausência de capacitação docente e, principalmente, de equipamentos para o uso em sala de aula. Entretanto, em

entrevista com os professores que atuam em sala de aula como atividade dos alunos do curso Escrito Sobre Educação ofertado no segundo semestre de 2022 na Universidade Federal de Itajubá (UNIFEI). Nesta entrevista, foi possível identificar outros pontos que determinam a crise na educação, como a falta do envolvimento do aluno, pois:

Essa crise se agravou devido a pandemia, antes da pandemia não era tão grave quanto agora. Os alunos perderam o hábito de estudar, devido a pandemia, e agora com a volta às aulas presenciais eles não conseguem estudar e nós estamos readaptando-os a isso. Esse ano nós não estamos conseguindo atingir nosso objetivo. Nós conseguimos dar aula, mas não conseguimos fazer com que o aluno vá para casa, estude e volte com aquilo que esperávamos (PROFESSOR A).

Essa representação de crise na educação da escola de melhor desempenho (Escola A) tem o mérito de identificar o problema educacional, apesar de o professor identificar como algo que se apresenta somente no aluno. É importante fazer o esforço no reconhecimento que o professor também se encontra envolvido com a questão da ausência do conteúdo escolar. Não seria oportuno dizer que não se deve esperar algo do outro e, portanto, constituir o ambiente escolar como o lugar da cultura científica? O que caracteriza a perda de sentido é uma escola que se esvazia do conteúdo e se apresenta na reclamação da falta do conteúdo escolar, já que:

Principalmente no ensino médio, porque o que acontece é que o aluno do terceiro ano, por exemplo, ficou com falha no primeiro e no segundo ano. Tem matéria que você vai dar e o aluno fala “essa aula aqui nós não tivemos”, na verdade ele até teve online, mas não participou, aí o que fazemos é retornar sempre nas matérias do primeiro e segundo ano. Todos aqui na escola estão fazendo isso (PROFESSOR A).

O que se pode constatar é que, apesar do professor não ir na radicalidade referente à questão da crise na educação, o mesmo constitui uma teoria sobre o problema escolar, que permite mobilizar para ação. Essa forma de se implicar com o problema faz com que a referida unidade escolar possa manter determinada qualidade na educação no campo da avaliação escolar. Entretanto, outra unidade de ensino entrevistada não possui o mesmo desempenho avaliativo (Escola B), pois ao buscar o processo de entrevista, o professor se recusa a conversar sobre esse assunto, ao dizer:

A professora se apresentou brevemente, contou um pouco de sua jornada como professora e disse gostar de receber os alunos [...]. Após as apresentações, primeiramente explicamos qual era nosso

objetivo, uma entrevista cujo foco seria discutir a crise na educação, e em seguida falamos sobre a disciplina de Escritos Sobre a Educação e quais os assuntos que debatemos em sala, focando na crise da educação no ambiente escolar. Nesse momento notamos uma breve mudança na recepção, a professora repetiu ao menos duas vezes que no ano anterior havia feito uma entrevista semelhante via WhatsApp e logo após disse que ali, presencialmente, dificilmente conseguiríamos entrevistá-la sem interrupções. Chama a atenção a calma que a escola se encontrava naquele momento em que poucas pessoas transitando pelo espaço onde estávamos. Dito isso, a professora nos deu a opção de realizarmos a entrevista via WhatsApp, questionamos se realmente seria a melhor opção já que seria um trabalho extra para ela ao chegar em sua casa, ela insistiu e nós então pegamos seu telefone e nos retiramos da escola. Portanto, não houve entrevista, nossa visita durou não mais que dez minutos e sentimos que após comunicarmos o tema da entrevista o tom de receptividade mudou suavemente (PROFESSOR B).

Aqui, ocorre uma plena distinção entre essas duas narrativas, ou seja, entre aquela que diz algo sobre a crise na educação se apresenta como unidade escolar como melhor desempenho e a outra em que o professor entrevistado não quer dizer sobre o problema em questão possui desempenho inferior. Observamos essa distinção para além de mera casualidade, pois indica algo necessário, que se encontra entre o querer dizer e na ausência do dizer como algo significativo sobre o problema educativo. Dessa maneira, o modo de representar e acolher a demanda do questionamento sobre a crise na educação significa, em parte, querer pensar sobre o assunto. Isso condiz com o primeiro momento de enfrentamento da questão para a busca de solução no campo das atividades educativas. A ausência em não querer dizer é a plena recusa do pensamento para compreender o problema educativo e conduz para a prática cega, a qual amplia ainda mais o problema educativo.

4 Conclusões

Podemos constatar que na escola A, o atendimento do professor ocorreu em pleno acolhimento para a realização da entrevista. Na escola B, não teve o mesmo acolhimento para a realização da entrevista. Essa distinção se apresenta numa relação em que a escola A tem melhor desempenho do que a escola B na avaliação do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB). Partimos do pressuposto de que essa distinção é importante para se colocar em evidência, uma vez que educar algo relacionado com o trabalho de cuidar do outro.

Torna-se impertinente essa ausência de cuidado com o outro para aqueles que trabalham na escola. Vivemos numa sociedade que se impõe a hegemonia da explicação mesmo para a ausência de cuidado para com o outro,



como é o caso do relato do professor da escola B. Essas narrativas ordenam o mundo e, primordialmente, naturalizam as formas como a realidade se apresenta. Em termos de conclusão, é importante retomar a tese de Adorno (1995), em que afirma:

Como hoje em dia é extremamente limitada a possibilidade de mudar os pressupostos objetivos, isto é, sociais e políticos que geram tais acontecimentos, as tentativas de se contrapor à repetição de Auschwitz são impelidas necessariamente para o lado subjetivo (ADORNO, 1995, p. 121).

Essa proposição conduz a nossa reflexão sobre a importância de analisar a representação do professor referente à crise na educação, em que prevalece uma distorção entre o que se diz e o que se vê (DELEUZE; GUATTARI, 2014). Podemos observar que entre aquilo que se diz, diante a crise na educação, o que se vê é a perda simbólica do lugar da escola como lugar em que ocorre o processo de ensino e aprendizagem, primordialmente, a destituição da autoridade do professor como intelectual no campo da cultura escolar. Isso ocorre, em grande parte, pela ausência das políticas públicas que não favorecem propostas para evitar o problema escolar no investimento em melhores salários para os profissionais da educação.

A questão salarial é algo fundamental no sentido de valorizar o espaço do trabalho escolar para aqueles que pensam a crise na educação, pois devem estar preparados para enfrentar a mesma todos os dias em sala de aula. Portanto, precisam ter tempo disponível para pensar e olhar o mundo e, principalmente, para que se efetive a melhor dedicação para o trabalho em sala de aula. O ponto central é a existência de tempo livre para o exercício do pensamento crítico, o qual se encontra distante da lógica do mercado, que determina aspectos da produtividade no uso do tempo do trabalho.

Em aspecto do pensamento crítico, o ponto central a ser resolvido no âmbito da crise na educação é por qual motivo o sujeito não aprende o conteúdo referente à cultura escolar científica na forma como é apresentado em sala de aula? Em relação à função explicativa que banalizam a questão da crise na educação, Leandro de Lajonquière (2009) afirma que no campo educativo pode-se encontrar afirmações de que o aluno não aprende porque:

[...] “ainda não está maduro para uma tal atividade” e o “método utilizado revelou ser pouco eficaz” [...]. Sendo essa tese da *conaturalidade* que funciona como algoritmo do raciocínio pedagógico, é possível escutar por aí afirmações singulares do tipo: “é por causa da falta de motivação”, “porque é filho de pais separados”, “porque é uma criança favelada”, “porque a lousa é preta e não verde”, “porque, no lugar de dar o intervalo no meio, o professor deu no fim da aula”, “porque, no lugar de fazer uma aula de uma hora, fez uma aula de uma hora e meia e as pesquisas

psicológicas alertam para o fato de se produzir estafa psíquica depois de uma hora” (LAJONQUIÈRE, 2009, p. 28).

Dessa forma, pensar criticamente o campo educacional requer outro entendimento sobre a crise na educação, numa concepção de mundo que rompe com as perspectivas de causa e efeito. Para tanto, devemos analisar esses elementos dos discursos em que se possam buscar na radicalidade outros sentidos para se compreender o problema escolar referente à ausência da aprendizagem ou na dificuldade de ensinar. Entretanto, o que seria pensar na radicalidade a crise na educação?

Para caminharmos na construção da resposta a essa questão, partimos do pressuposto de que algo se encontra naturalizado na questão da representação da crise da educação, na perda de entendimento por quais motivos o outro não aprende. Além disso, ocorre também a perda do reconhecimento do outro, em que se apresenta nos tênues vínculos que se constroem no campo dos processos formativos, no desejo de saber.

Torna-se oportuno destacar que pouco se analisa sobre a questão da falta de vínculo com o outro e a ausência do desejo de saber, pois isso seria algo completamente “fora do assunto”, como, por exemplo, aquilo que se pode colocar em evidência no bloco de concreto que interdita as passagens em nosso cotidiano. Isso coloca em discussão as diversas formas de interdições que se encontram presentes em nossa realidade.

Ao olhar para essa forma de construção surge uma necessidade de colocar em discussão o modelo de desenvolvimento social que resulta desse paradoxo, ou seja, constrói-se uma estrutura para não ser usada e se apresenta interdita com blocos de concreto. Para muitos, isso pode ser algo natural numa sociedade que se pauta na desigualdade. Entretanto, isso pode se apresentar como rico material de pesquisa para se discutir como a nossa sociedade investe errado, mais propriamente, a partir de interesses particulares, os recursos públicos e sem responsabilidade como algo que qualifica países subdesenvolvidos. O inverso seria o uso de recursos financeiros públicos na perspectiva de interesses coletivos, em ações com responsabilidade, como algo que qualifica países desenvolvidos.

Portanto, no campo dos processos formativos, trata-se de fundamental importância colocar em evidência a falta de entendimento da função do professor como intelectual, como aquele que realiza a atividade educativa. Torna-se importante esse exercício reflexivo de desnaturalizar o que se encontra presente como suposta verdade estabelecida, em que a melhoria da qualidade na educação ocorre por meio dos equipamentos. Em outros termos, é dizer que somente a posição do professor como intelectual que torna possível destituir a condição de banalidade os elementos da dinâmica da realidade e promover a crítica radical em que o trabalho do pensamento se apresenta como ato do pensamento filosófico, em que:

[...] não se propõe a enxergar a mais que outros. Ela não acredita que pode alimentar vanguardas. Ela está longe de achar que a tarefa da filosofia é “tirar o véu” do real, descobrindo sua verdade, ou acreditar que pode “fabricar” o real, produzindo sua verdade. A filosofia como desbanalização do banal não procura a “realidade por detrás da ilusão”. [...] No trabalho que faço, o que importa é contar uma boa história, é produzir uma boa narrativa, é contar alguma coisa sobre as nossas práticas diárias que possa ser posta na mesa, no leque das outras perspectivas que estão sendo necessariamente geradas por outros (GHIRALDELLI, 2022, n.p).

Essa condição de criticidade filosófica significa produzir, em sala de aula, a dinâmica do olhar e pensar o mundo a partir do desejo de saber, como algo que possa permitir abrir uma fissura naquilo que já se encontra constituído como forma de verdade nas ações práticas sobre o problema escolar e, por isso, a necessidade de colocar em evidência a questão do desejo de saber que:

A coincidência entre a luta política e a análise do desejo implica, desde então, que o “movimento” permaneça na escuta constante de qualquer pessoa que se exprima a partir de uma posição de desejo, mesmo e, sobretudo que ela se situe “fora do assunto”, “fora do sujeito”. Em família, reprime-se uma criança que se exprime “fora do assunto”, “fora do sujeito”, e isto continua na escola, no quartel, na fábrica, no sindicato, na célula do partido. É preciso se estar sempre “no assunto”, “no sujeito” e “na linha”, mas o desejo, por sua própria natureza, tem sempre a tendência de “sair do assunto”, “sair do sujeito” e derivar (GUATTARI, 1981, p. 177).

Concluimos, assim, que a crise na educação é a ausência do vínculo com o outro perante a questão do desejo de saber. Para inverter essa situação, é importante o pleno reconhecimento da falta de ser e estar no mundo com o outro. Isso se apresenta como algo pouco analisado no campo escolar, pois colocar isso em evidência apresenta um grande incômodo no campo das relações humanas para o ensino e aprendizagem. Referente a esse incômodo de estar com o outro, é importante colocar em discussão a ausência do desejo dos sujeitos (professor e aluno) em sala de aula para serem direcionados para algo comum a todos, que é o ensinar e aprender a cultura escolar científica. Logo, desejamos uma escola em que todos os comuns possam compartilhar o espaço escolar nos processos formativos do ensinar e aprender para que se rompa com os elementos que constituem a crise na educação ou de como podemos evitar o bloco de concreto no meio da sala, que interdita pensamentos, palavras e ações emancipatórias.

REFERÊNCIAS

ADORNO, Theodor. Educação após Auschwitz. In: ADORNO, Theodor. **Educação e Emancipação**. Trad. Wolfgang Leo Maar. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.

ARENDT, Hannah. **Entre o passado e o futuro**. Trad. Mauro W. Barbosa. São Paulo: Perspectiva, 2011.

BENJAMIN, Walter. **O narrador**. Trad. Erwin Theodor Rosental. São Paulo: Abril Cultural, 1975.

BRASIL. **Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP)**. Disponível em: <http://ideb.inep.gov.br/resultado/> Acesso em: 29 ago. 2022a.

BRASIL. Ministro quer parceria da sociedade no combate à evasão e ao baixo desempenho escolar. In: **Ministério da Educação e Cultura**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/ultimas-noticias/211-218175739/74881-ministro-quer-parceria-da-sociedade-no-combate-a-evasao-e-ao-baixo-desempenho-escolar> Acesso em: 21 de set. 2022b.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **Mil Platôs: capitalismo e esquizofrenia**. Trad. Ana Lúcia de Oliveira. Rio de Janeiro: Editora 34, 2014.

FERRAZ, Luís Gustavo. **Prova Escrita. Brasil**: Canais Globo/Outros Olhos, 2020. 56 min. Disponível em: <https://globosatplay.globo.com/futura/v/8753026/> Acesso em: 28 ago. 2021.

FOUCAULT, Michel. **A Verdade e as Formas Jurídicas**. Trad. Roberto Cabral de Melo Machado e Eduardo Jardim Morais. Rio de Janeiro: Nau, 1996.

GHIRALDELLI JR, Paulo. **A Filosofia como desbanalização do Brasil**. Disponível em: <https://link.ufms.br/Ok7R4> Acesso em: 04 out. 2022.

GUATTARI, Félix. Micropolítica do fascismo. In: GUATTARI, Felix. In: **Revolução Molecular**: pulsações políticas do desejo. Trad. Suely Belinha Rolnik. São Paulo: Brasiliense, 1981.

KOSIK, Karol. O mundo da pseudoconcreticidade e a sua destruição. KOSIK, Karol. **Dialética do Concreto**. Trad. Célia Neves e Alderico Toríbio. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976.

LAJONQUIÈRE, Leandro de. **Infância e Ilusão (Psico) Pedagógicas**: escritos de psicanálise e educação. Petrópolis: Vozes, 2009.

LARROSA, Jorge. **Pedagogia Profana**: danças, piruetas e mascaradas. Trad. Alfredo Veiga-Neto. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.



LARROSA, Jorge. Impedir que o mundo se desfaça. In: LARROSA, Jorge RECHIA, Karen Christine; CUBAS, Caroline Jaques (Organizadores). **Elogio do Professor**. Trad. Fernando Coelho; Karen Christine Rechia; Caroline Jaques Cubas. Belo Horizonte: Autêntica, 2021.

LOPES, Laísa. Pesquisa do IBGE revela que 4,1 milhões de estudantes da rede pública não tem acesso à internet. In: **BRASIL 61**. Disponível em: <https://brasil61.com/noticias/pesquisa-do-ibge-revela-que-4-1-milhoes-de-estudantes-da-rede-publica-nao-tem-acesso-a-internet-bras214687> Acesso em: 22 nov. 2023.

NIETZSCHE, Friedrich. Pensamentos sobre o futuro de nossos institutos de formação. In: NIETZSCHE, Friedrich. **Cinco Prefácios para cinco livros não escritos**. Trad. Pedro Sússekind. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2000.

PIGNATELLI, Frank. Que posso fazer? Foucault e a questão da liberdade e da agência docente. In: SILVA, Tomaz Tadeu. (Org.). **O sujeito da educação**. Rio de Janeiro: Vozes, 1995.

RABINOW, Paul; DREYFUS, Hubert. **Uma trajetória filosófica**: para além do estruturalismo e da hermenêutica. Trad. Vera Porto Carrero. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1995.

RANCIÈRE, Jacques. Prefácio ao *Le Philosophe et ses pauvres*. **Rapsódia**, [S. l.], n. 11, p. 33 - 43, 2017. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/rapsodia/article/view/143784>. Acesso em: 1 dez. 2022.

REIS, Magali; RODRIGUES, Rogério (Org). **Pós-Verdade e Educação**. São Carlos: Editora da Universidade Federal de São Carlos (EDUFSCAR), 2022.

Recebido em: 04 de março de 2023.
Aceito em: 22 de novembro de 2023.
Publicado em: 05 de dezembro de 2023.