



doi: 10.20396/rfe.v11i3.8655383

Absurdar-se na educação: um ensaio sobre a relação professor e aluno

Absurdarse en la educación: un ensayo sobre la relación profesor y alumno

Absurding yourself in education: an experience on the teacher and student relationship

Marcelo Vinicius Miranda Barros¹

Resumo:

Trata-se de um artigo de viés ensaístico em que tenta apontar a impressão de que a instituição escolar habita uma densa crise existencial. A suposição que norteia essa reflexão visa à crise na educação escolar como uma aparência que costuma continuar velada na maior parte dos discursos críticos acerca da escolarização atual: o afastamento do sentido humano ontológico-social e do significado da experiência que relacionam professor-aluno. A investigação nesta atividade será realizada a partir de conceito recentemente desenvolvido, o *absurdar-se*, em uma tentativa de aplicação desse conceito nas nossas experiências em escolas.

Palavras-Chave: *Absurdar-se*. Educação escolar. Existência. Intensidades.

Resumen:

Se trata de un artículo de sismo ensayístico que intenta apuntar la impresión de que la institución escolar habita una densa crisis existencial. La suposición que orienta esa reflexión apunta a la crisis en la educación escolar como una apariencia que suele seguir velada en la mayor parte de los discursos críticos acerca de la escolarización actual: el alejamiento del sentido humano ontológico-social y del significado de la experiencia que relacionan a profesor-estudiante. La investigación en esta actividad se realizará a partir de un concepto recientemente desarrollado, el absurdo, en un intento de aplicación de ese concepto en nuestras experiencias en escuelas.

Palabras clave: *Absurdarse*. Educación escolar. Existencia. Intensidades.

Abstract:

¹ Graduação em Psicologia pela Universidade Estadual de Feira de Santana - UEFS e mestrado em Filosofia pela Universidade Federal da Bahia - UFBA.

It is an article of essayistic bias that tries to point the impression that the school institution inhabits a dense existential crisis. The assumption that guides this reflection focuses on the crisis in school education as an appearance that usually remains veiled in most critical discourses about the current schooling: the removal of the ontological-social human meaning and the meaning of the school experience that relate teacher-student. The research in this work will be carried out, on the one hand, from a newly developed concept, to *absurding yourself*. On the other, from an attempt to apply this concept in our experiences in schools.

Keywords: *Absurding yourself*. school education. Existence. intensities.

Introdução

O termo “aluno-problema” ganhou importância redobrada em últimas décadas. Podemos destacar a Psicóloga escolar Maria Helena de Souza Patto (1999), ao discutir a respeito desse termo. Ela faz um apanhado histórico até chegar ao tal “aluno-problema”.

Seguindo o itinerário de nossos textos anteriores a esse respeito, basta perguntar a qualquer professor(a) e ele(a) possivelmente listará os estudantes que considerou difíceis de se lidar, talvez até os remeta como “alunos-problemas”. Ao sair da graduação e assumir sua própria turma é comum que um educador faça a constatação: uma classe formada por alunos e alunas “perfeitos” é uma utopia. A sala de aula do imaginário ideal², onde todos ficam quietos na carteira durante a aula expositiva, conversam apenas nos momentos de intervalo ou do trabalho em grupo, acatam as ordens e entregam todas as tarefas bem-feitas, rapidamente desaparece já nos primeiros dias de aula.

A quantidade de *alunos-problemas* passa de 10% nas salas de aula, de acordo com 60% dos professores(as) ouvidos(as) pela Organização para

² Vale destacar que seria um ideal disciplinar, burocrático e totalitário, na contramão da perspectiva de muitos docentes, especialmente aquelas e aqueles que tiveram experiências com educação popular antes de completar sua graduação. E isso tem sido mais frequente: docentes que já atuavam em pré-vestibulares comunitários em seus próprios bairros antes de finalizar seus cursos é apenas um exemplo.

a Cooperação e Desenvolvimento Econômico – OCDE. O dado é da Pesquisa Internacional sobre Ensino e Aprendizagem, que ouviu mais de 15 mil professores e diretores de 34 países. O Brasil foi o que mostrou maior índice de alunos e alunas ditos como problemas por seus professores ou professoras (OECD , 2014), isto é, “o estudo aponta que 60% dos professores brasileiros ouvidos têm mais de 10% de alunos-problemas em sua sala de aula, o maior índice entre os países participantes do estudo” (PARANÁ, 2016, p.10). Tais problemas podem ser evidenciados por

altos índices de repetência e evasão, baixo rendimento. De acordo com algumas teorias estabelecidas, a culpa pelo fracasso escolar é do aluno e suas condições físicas, cognitivas, sociais e psicológicas. Para a especialista em Psicologia do Ensino e da Aprendizagem Maria Helena Souza Patto, do Instituto de Psicologia (IP) da USP, o problema reside na “complexidade das concepções baseadas em preconceitos e práticas cotidianas da instituição escolar no processo de escolarização dos alunos” (PARRINI, 2007, s/p).

Maria Helena de Sousa Patto (1999), ao escrever o livro “A produção do fracasso escolar – histórias de submissão e rebeldia”, revelou a falta de assentimento com o processo de exclusão (evasão e repetência) nas escolas brasileiras. As relações interpessoais entre alunos(as) e professores(as) são muito complexas e, principalmente por isso, os alunos e as alunas se desinteressam pela escola e o discurso melancólico toma conta dos professores(as), discurso este contaminado pelo preconceito histórico que culmina em afirmações como “que o aluno não quer nada”, “estudante é desinteressado” etc., acarretando ainda mais a exclusão das crianças e jovens das camadas mais desprotegidas da sociedade.

A partir desse ponto nos diferenciamos de outros trabalhos nossos e não vamos buscar mais uma vez um modelo histórico – como é apresentado

pela Helena Patto –, para nos questionarmos a respeito desse tal “aluno-problema”. Partiremos, então, de outro ponto de vista.

Portanto, este artigo pretende discutir filosoficamente a questão do “aluno-problema”. Ele terá, fundamentalmente, uma perspectiva inacabada, porque está inserido no início de uma metodologia de pesquisa mais ampla, em torno do que pode ser o ser humano e as suas produções de sentidos. É aqui também que colocamos a implicação da existência igualmente do “professor-problema”, como veremos em uma conclusão mais adiante. Entretanto, estaremos elaborando a relação professor-aluno a partir das perguntas feitas pelo aluno e aluna quando estes buscam dar sentido à escola. Certamente que os professores(as) se perguntam para que servem suas aulas. Neste caso eles(as) estão buscando sentido para sua prática e para si mesmos.

No que tange ao artigo, trata-se de um de viés ensaístico que tenta apontar a impressão de que a instituição escolar habita uma densa crise existencial. A suposição que norteia essa reflexão visa à crise na educação escolar como uma aparência que costuma continuar velada na maior parte dos discursos críticos acerca da escolarização atual: o afastamento do sentido humano ontológico-social e do significado da experiência escolar que relacionam intersubjetividades professor-aluno³, os quais, estes, chamaremos de *absurdar-se*.

A investigação desse fenômeno será realizada, de um lado, a partir de conceito recentemente desenvolvido, o *absurdar-se*. De outro, a partir de uma tentativa de aplicação desse conceito nas nossas experiências em escolas.

É no contexto dessa relação professor-aluno, que pretendemos apresentar nossa conjectura conceitual. Contudo, antes de adentrarmos diretamente na questão do sentido humano ontológico-social e na acepção da experiência escolar, precisamos apresentar o conceito de *absurdar-se*,

³ Essa ideia não é consensual nem na Filosofia, nem na Educação e nem na Psicologia.

preparando-nos para nossa abordagem a respeito das relações professores(as) e alunos(as).

Assim, cabe frisar também que a nossa análise do “aluno-problema” terá respostas ainda excessivamente breves, que deverão ser mais bem desenvolvidas em outra oportunidade.

Afastando-nos de Camus

De antemão, gostaríamos de evidenciar que o conceito de “Absurdo”, aqui, não é o que é comumente conhecido. Como ainda não estamos falando do absurdo, segundo o ponto de vista do filósofo Albert Camus. Não tecemos nessa perspectiva camusiana. Cabe ainda saber que nos permitimos inclusive dar ao substantivo “absurdo” a conotação de um verbo, *absurdar-se*.

Dentre outras, a partir da afirmação “o sentimento do absurdo pode assaltar qualquer homem em qualquer esquina de rua” (CAMUS, 1965, p. 15), Camus claramente diz que o seu absurdo é “sentimento”. Mas, apesar de que andaremos na área dos sentimentos, o nosso absurdo – ou melhor: o *absurdar-se* – não é sentimento, é condição ontológica. Por isso, não se dá num arroubo de momento, é coisa que acompanha o indivíduo por toda *vida*. O absurdo camusiano tem uma inclinação estética, porque é falar de um sentimento. O *absurdar-se* tem inclinação ontológica. A partir disso temos uma diferença abissal em relação à Camus.

Camus, ao tecer sobre o absurdo, trata daquele momento em que não entendemos mais o mundo por alguns segundos. Já para nós, o absurdo ocorre o tempo todo. Desde os segundos que tudo parece perder sentido até aos momentos em que tudo há sentido. O nosso “absurdo” é uma mútua pertinência entre o ontológico e o social. O que queremos dizer, na verdade, é que o ontológico está em sintonia com o social e vice-versa. Aqui não existe absurdo sem essa sintonia, sem essa relação de mútua pertinência. O indivíduo se absurda (ou melhor: é absurdo) dentro de seu contexto existencial.

Na obra “O homem revoltado”, Camus se depara com as consequências do absurdo e vai dizer que “se não se acredita em nada, se nada faz sentido, se não podemos afirmar nenhum valor, tudo é possível e nada tem importância” (CAMUS, 2011, p. 15). Para nós, até essa afirmação é um sentido criado, porque o *absurdar-se* é ato constante. Então, a rigor, o “nada faz sentido” já é sentido.

Não se para de fornecer sentido, logo o indivíduo produz ou rediz sentidos o tempo todo. A crise existencial de que “nada mais faz sentido” é também sentido criado. Se no absurdo nada tem um porque de acontecer e o mundo não tem propósito algum, isso é ainda sentido. Aqui também nos diferenciamos de Camus.

Ainda a afirmação de que o nosso *absurdar-se* é o próprio indivíduo, é mais um ponto que nos afasta de Camus, porque o absurdo no pensamento camusiano não se encontra nem no *homem*⁴ nem no mundo, mas na relação de confronto entre ambos:

Eu dizia que o mundo é absurdo, mas ia muito depressa. Esse mundo, em si mesmo, não é razoável é tudo que se pode dizer a respeito. Mas o que é absurdo é o confronto entre esse irracional e esse desejo apaixonado de clareza cujo apelo ressoa no mais profundo do homem (CAMUS, 1965, p. 113).

Já para nós, o *homem* é essa própria relação mesma, ele é esse próprio absurdo em si, e esse absurdo como ontologia e não como sentimento. Portanto, se para Camus o sentimento de absurdo consiste nessa cisão entre o *homem* e o mundo, no qual o *homem* busca sentido frente à indiferença do mundo, para nós não há tal cisão ao se tratar de absurdo. Como já colocamos, o *homem* é absurdo. Se no pensamento camusiano há o *homem*, o mundo e a comparação desses dois; já aqui não seguimos

⁴ Em função da questão de gênero, usaremos em alguns momentos na introdução deste texto o termo “homem” para se referir ao humano, pois o teórico que utilizamos aqui faz uso desse termo. No mais, não seguiremos com essa expressão no decorrer desta nossa atividade.

especificamente esse pensamento. A procura pelo sentido das coisas e da *vida* se efetiva no *homem* ou o sentido surge no mundo através do *homem*, mas ele não está de um lado e o mundo do outro, já que tal *homem* é a relação em si.

Para facilitar o entendimento, tentaremos até dizer que não podemos pensar o *homem* fora da relação com o mundo e este, mesmo que exista sem aquele, não tem sentido algum fora dessa relação. Mas, a rigor, o *homem* é essa própria relação, por isso que o mundo não tem sentido algum fora dessa relação, já que *homem* é a produção de sentido em si. Isso é o *absurdar-se*.

O Absurdar-se

Antes de tudo, precisamos dizer o que é o *absurdar-se*, para nós. *Absurdar-se* é relação de “afetos” (ou melhor: relação de intensidades) que, por não ser tematizada, ignora o mundo⁵. Não por uma ignorância que tangencia o conhecido. Ignorar o mundo não é estar separado deste, pelo contrário, é *estar-no-mundo* no seu mais absoluto. Na verdade, não *absurdar-se* sem *estar-no-mundo*. Ele marca a minha própria presença no mundo. Se os remanescentes da experiência do *absurdar-se* estiverem órfãos de *estar-no-mundo*, por conseguinte, estarão órfãos de outrem, negando apreensão do ente ou vivente (ambos os termos se refere ao ser humano) como ser social e suas relações de intensidades.

⁵ A ideia de “afeto”, aqui, não é simplesmente colocar o indivíduo como algo a ser afetado pelo mundo ou algo, como mero reflexo deste ou uma marionete. Ele não é *afetado*, porque é a própria relação, o próprio *absurdar-se*, como já observamos. Então, afeto, para nós, não é a mesma coisa que “causar” ou “determinar”. O indivíduo não é afetado por uma relação *exterior* de afetos, por exemplo, caso contrário, estaríamos falando sobre um humano apreendido como “sujeito trans-histórico”, um humano que não seria social e histórico. Com outras palavras, afirmar que o ser humano é afetado é afirmar que há um humano preexistente as tais relações, o que seria uma incoerência. Por isso, é mais coerente considerarmos o termo “intensidade” ao invés de “afeto”, intensidade diz respeito a algo intenso e não simplesmente passivo por ser afetado por alguma coisa. Dessa forma, se viermos a utilizar o termo “afeto”, o nosso “afeto”, como veremos em diversas maneiras também aqui, não é de fato o “afeto” de Spinoza (2009).

Com efeito, discorremos de uma ignorância absoluta, pela ausência de pensamento. Não há sentidos tematizados ao *absurdar-se*. Este *fornece* senão intensidades, se é que isto pode ser dito, se é que o termo “intensidades” possui aqui algum sentido. *Estar-no-mundo*, aqui, é ser “afetado” e “afetar”. Em suma, não devemos concebê-lo como um existente dotado de tendências, então, a rigor, o *absurdar-se* é um próprio mundo frente ao mundo. O que se chama de “mundo” é somente uma palavra para designar um conjunto de afetos, intensidades. Um mundo não se dá por nenhuma forma de conhecimento ou pensamento puro. Dá-se ainda através de *intensidades* e, mesmo assim, estes só podem ser ditos no conhecimento. Cabe frisar que a intensidade, aqui, não é como uma entidade. Podemos imaginar, no máximo, que ela remete a uma entidade tematizada, e o que é tematizado se dá na esfera do conhecimento, pois é no conhecimento que algo é posto como tema. Já o *absurdar-se* para nós é antes de qualquer visão temática, antes de refletirmos sobre, antes de objetivarmos... O *absurdar-se* é, portanto, atemático, amoral. Se tentarmos descrevê-lo, o *absurdar-se* é um mundo que representa abertura aos mundos. Mais preciso: o *absurdar-se* é justamente a própria abertura.

O *absurdar-se*, como consciência própria do vivente, não é um pensamento confuso: nele nem há pensamento em absoluto. Como visto, o *absurdar-se* também não é discorrer sobre um ente sem consciência, mas é uma consciência amoral, porque, neste estado, não há moral. O *absurdar-se* é amoral, pois ele precede toda moral. O pensamento é a consciência moral, e não a consciência amoral.

O pensamento, a moral, começa, quando o *absurdar-se* realiza algum movimento, quando ele se torna consciência-moral ou realiza um *ato-sentido*, ou, simplesmente, realiza um sentido. O ato-sentido estabelece uma relação com o *absurdar-se* e a moral, aliás, a rigor, o ato-sentido é a própria moral. Como ato-sentido, o ente ou o vivente é aquele para quem o mundo existe, este não é mais ignorado. Em consequência, sua vida se explica como pensamento, moral.

O *absurdar-se* é a *condição* para um ato-sentido, pensamento, moral, ou seja, condição para uma significação. A significação, aqui, vai redundar na origem da moral ou é a moral. Essa significação enuncia novos rumos de um ente ou reafirma os mesmos. As intensidades se encontram presentes, não como conhecimento, nem como pensamento, mas como consciência amoral. Para nós, consciência não é sinônimo de conhecimento. Vale distinguir a consciência do conhecimento: o conhecimento é aquilo que o indivíduo conhece, sabe ou reflete sobre alguma coisa, ou seja, é um ato-sentido ou moral; já a consciência amoral se trata de algo que antecede a reflexão propriamente dita ou a moral, portanto, a consciência é uma espécie de “conhecimento” não tematizado. Nem toda consciência é conhecimento, há consciências afetivas, por exemplo, quando o ente é *afetado*; há consciência-intensidade.

Absurdar-se é experiência. Todo o ente se diz, legitimamente, *experiência*. A rigor, até a expressão “experiência” é imprópria, porque falta um testemunho moral capaz de reter de alguma maneira esse *absurdar-se*. Na ausência desse testemunho moral, há o *absurdar-se*: isso é tudo. Ou seja, entendemos que todo conhecimento deriva da experiência, mas esta só pode ser dita no campo do conhecimento.

Como visto, se o *absurdar-se* é estar-no-mundo no seu mais absoluto, a *criação de sentido* já é o esboço de uma *prática-sem-senso* já encarnada no corpo. Aqui, por mais que o *absurdar-se* possa ser entendido como caos – se é que se pode dizer assim – a concepção mais abstrata pode ser dispensada de todo trato do “mundo da vida”. O *absurdar-se* é *encarnado*. A etimologia da palavra “encarnado” vem de “carne” que deriva do Latim *incarnare* (tornar-se carne). No sentido mais amplo, aqui, “encarnado” seria corpo humano, este é carne viva. *Absurdar-se* é corpo, corpo em “experiência” de... Isso é tudo. Portanto, se um corpo é capaz, em comparação com outros, de agir simultaneamente sobre um número maior de coisas, ou de padecer simultaneamente de um número maior de coisas, tanto mais o vivente é capaz de fornecer um número maior de sentidos.

Então, compreendemos porque não temos de nosso corpo senão um entendimento muito confuso, ele é caos na acepção de que *absurda-se*.

O ente é capaz de fornecer vários sentidos, e é tanto mais capaz quanto maior for o número de maneiras pelas quais seu corpo pode *absurdar-se*. Sem perder Spinoza (2009) de vista, mas considerando a nossa lógica, se não *absurda-se* sem estar-no-mundo, o ente, com efeito, é intensidade de muitas maneiras, pelos outros entes, e está arranjado de modo tal que é intensidade também para os outros entes de muitos jeitos.

Portanto, não estamos na abstração, estamos nas relações concretas com o outro. Assim, todas as maneiras pelas quais um vivente *absurda-se* se seguem da “experiência” do vivente *absurdado* e, ao mesmo tempo, da “experiência” do outro que o “afeta”. Assim, a ideia de cada uma dessas maneiras envolverá o *absurdo* de ambos os viventes. Disso se segue que o vivente dá sentido, juntamente com a sua “experiência”, a “experiência” de muitos outros viventes ou, em última análise, a sociedade.

O que queremos esclarecer é que o *absurdar-se* pode ser uma espécie de caos ou “afetos” que o ente o sinaliza como “angústia”, por exemplo. E esses afetos precisam ser “esquecidos”. Mas, sempre se esquece? Se o sentido é uma invenção, quem garante que o ente estará sempre nomeando seu *absurdar-se*? Pode-se pensar que o ente é capaz de cansar de produzir sentido (ou não tematizá-lo) e, assim, sucumbir no absurdo, numa “angústia”, num “sem-sentido”, no *absurdar-se*. E isso é um preço alto a se pagar, pois tal ente não quer mais viver na “irrealidade” dos sentidos, que é invenção humana, e vem a tentativa de ser “real”, ser o que é: relação de intensidades ou *absurdar-se*. Mas, sabe-se que a relação intensidades, pela própria natureza de ser relação, está sempre em metamorfose, há novas afetações, e o ente perde certas intensidades (aquilo que o “afetou” e que o constitui), deixa “escapá-lo”, a não ser que ele cristalice um dos seus afetos, porém, isso é também criação de sentido, é viver na “irrealidade”. O ente deixa escapá-lo, porque o outro, que compõe sua relação de intensidades e vice-versa, é sempre imprevisível e o interpela

o tempo todo – os objetos qualquer não interpelam, salvo mediados pelo outro, já que eles não tem sentido *per se*. Aqui não se trata de Essencialismo. O *absurdar-se*, se é possível dizer assim, envolve essa relação de *intensidades* com o outro.

Simplesmente sou “afetado” pelo outro, e dou sentido a esse outro, mas só dou sentido a esse outro porque algo me “afetou”. Esse algo pode, num sentido, ser considerado o Outro, já que este não segue as leis do meu sentido, ele tem vida própria, trata-se de uma alteridade, pois não estou no idealismo, não o crio de fato, somente dou sentido aquela intensidade que me escapa como *absurdar-se*, e por me escapar, e por não seguir as leis do meu sentido, é que sou pego de *surpresa* e me *absurdo* mais uma vez, criando, após isso, novos sentidos. O vivente cria sentidos o tempo todo, visto que o tempo todo está *absurdando-se*⁶ devido ao fato de que o outro não segue as leis do seu sentido.

Então, a criação de sentido pode ser “irrealidade”, como vimos, mas, apesar de parecer contraditório, não a impede de ser “real” na perspectiva de que é objetiva e, assim, compõe a relação de intensidades que é o próprio vivente, arranjando os comportamentos dos entes. Em uma analogia a respeito disso: mais importante de que se Deus existe ou não, o caso é que o simples fato dos entes acharem que Ele existe e se comportarem de uma forma pelo fato de acharem que Ele existe, dá ao Deus uma existência social. Por conseguinte, um sentido “*determina*” o seu agir, ou melhor, o sentido é o seu próprio agir em função dessa pretensa existência, por exemplo. Devido também a isso que o sentido é ato na acepção de ato-sentido⁷.

Assim sendo, as ditas psicopatologias, problemas de aprendizagem, “anormalidades” passam a existir igualmente como fidelidade a uma norma única perante o social, porém, impor uma normatividade única a

⁶ *Absurdar-se* é condição para criação de sentido, como entendido.

⁷ Por isso que colocamos, desde o início, a respeito da criação de sentidos, a expressão “irrealidade” entre aspas, porque, de alguma forma, ela é “real”, pois se ela compõe a relação de afetos, ela é *real*.

expectativas do ente, parece guiá-lo no interior dos embates da existência social, ou seja, o ente tenta nomear o *absurdar-se* que é ele mesmo, tenta dar conta de si, porque para concretizar seus atos é preciso também que seu absurdo ou sua “experiência” perpassasse pelo outro, pelo coletivo, pela sociedade como nomeação, caso contrário, tende a ser barrado. É preciso que seu sentido, que busca dar conta do absurdo que ele mesmo é, materialize-se em um fluxo social. Com outras palavras, para que o sentido criado pelo ente, que tenta abarcar o seu *absurdar-se*, não seja meramente ilusório, ou melhor, para que o sentido exista como prática, ação ou se concretize – já que uma mera contemplação torna mais difícil ainda dar conta de seus afetos –, é preciso que o ente revele um sentido objetivo, isto é, um sentido que vale e exista não apenas para si, mas também para os outros no mundo que compõe o seu *absurdar-se*, já que os outros são intensidades da relação de intensidades que é o próprio ente. Em suma, a objetivação social dos sentidos, tanto do ponto de vista teórico quanto prático, é necessária tanto para fazer “humanos” os sentidos do ente quanto para criar sentidos humanos.

Tentamos dizer que a questão de saber se o pensamento humano, ou o sentido, cabe alguma objetividade não é uma questão de pura contemplação ou teoria, mas uma questão prática. É na ação, na concretização que o ente coloca em xeque o seu sentido. Uma discussão acerca da não importância ou da importância do sentido objetivo, que é isolada da prática, é um ponto quase que de uma ideia puramente *escolástica*.

Portanto, essa busca de sentidos, que podem “determinar” o próprio ente, por este tentar abarcar o seu “sem-sentido”, os seus afetos, ou melhor, o *absurdar-se* que é ele mesmo, dará sustentação e justificação às diversas práticas na relação professor e aluno, já que um é “afeto” do outro, de forma recíproca, como relação de “afetos” ou intensidades que, quando não tematizada pelo ente, configura-se como *absurdar-se*.

A relação social e existencial como professor(a) e aluno(a)

Como entendido, mais importante de que se algo existe ou não, o caso é que o simples fato dos entes acharem que existe e se comportarem de uma forma pelo fato de acharem que ele existe, dá a esse algo uma existência social. Por isso, um sentido “determina” o seu agir, ou melhor, o sentido é o seu próprio agir em função dessa pretensa existência, por exemplo.

A partir dessa lógica, ao nos voltarmos à educação, no dia em que ninguém mais quiser aula de Biologia, o professor ou a professora terá grandes dificuldades para sobreviver financeiramente e existencialmente (ou ontologicamente), pois ele ou ela não saberá fazer mais nada, a não ser dar aula de Biologia, por exemplo. Portanto, a sua existência depende do que a sua aula de Biologia conseguir oferecer, como sentido criado no fluxo social para dar conta de seu absurdo. Como entendido, é preciso que o ente revele um sentido objetivo, ou seja, um sentido que vale e exista não apenas para si, mas também para os outros no mundo, esse sentido, no caso, é se identificar como professor ou professora de Biologia.

Daí que o produto do seu trabalho, que é a sua aula de Biologia, vai conseguir, ou não, no fluxo social uma determinada valorização. E ele tanto será, mais ou menos, em função do que sua aula conseguir. O ser humano que não efetiva o seu sentido não existe socialmente. Como já podemos perceber, o *absurdar-se* é ontológico apesar de socialmente encenado.

O que o sentido conseguir no fluxo social vai *determinar* o que é esse ser humano: se sou ou não alguém e quanto eu sou. O ser humano cria uma identidade por intermédio do seu sentido que tenta dá conta de seu *absurdar-se*, este sendo relação concreta com o outro de forma não tematizada ou relação de intensidades. Portanto, sem relação, o humano não existe socialmente. Então, como entender a relação professor(a) e aluno(a) nessa perspectiva? É o que tentaremos ver a seguir.

“Alunos-problema” não se resumem à questão pessoal, é uma questão sócio-existencial

Enquanto era estagiário de Psicologia da Educação⁸, um dia estava a caminho de um Colégio Estadual da Bahia, no qual eu atuava, e estava pensando como iria ser mais um dia por lá. Penso agora como eu pensava quando era também um estudante do ensino médio de um colégio público: ver professores, que às vezes me pareciam legais, mas que tinham aulas insuportáveis. Então, surgiam indagações: “para que eu queria saber de toda a tabuada?” A professora de matemática me respondia: “é importante o cálculo mental, desenvolve o raciocínio...”. Mas a única coisa que me vinha à cabeça, depois de sua resposta, era: “mas é bobagem querer competir com a calculadora”. Assim, como iria desenvolver o tal raciocínio? Decorando tabuada? Como descobrir soluções? Decorando mais uma vez tabuada? Nada fazia sentido para mim, ou melhor, o sentido que eu criava, para abarcar a minha “angústia”/absurdar-se, não correspondia com o fluxo social em vigor representado pela tal professora.

⁸ Para nós, a escola é em si espaço de potencial conflito pelo encontro das diferenças, essas diferenças se ampliam e se tornam ainda mais acentuadas quanto mais amplas forem “as desigualdades impostas pelas condições concretas de vida” (ALVES, 2009, pp. 343-344). Assim, professores(as) e psicólogos(as) que acham que “sempre sabem” o que os alunos ou as alunas querem, poderiam recorrer à ignorância do professor(a) ou psicólogo(a) como lugar de invenção e encontro destes com os alunos e as alunas e, portanto, haveria uma contrariedade ao suposto saber, como afirmou Michel Foucault (2005), ou uma contrariedade ao “detentor” da verdade como uma teoria abstrata *a priori* que existe em detrimento do(a) aluno(a).

O que o(a) psicólogo(a) tem a ver com tudo isso? Além do que já comentamos, o(a) psicólogo(a), além de fazer o papel de mediador com alunos(as) “não adaptados(as)”, precisa ajudar o professor ou a professora a sustentar este lugar de não saber, pensando a formação de professores(as), pensando nas questões institucionais. Ajudar o(a) professor(a) a sustentar este lugar de não saber para construir uma escola que emancipe estudantes cidadãos. Este estágio teve como objetivo também a possibilidade de mostrar que a psicologia, como ciência e profissão, pode contribuir muito para pensar as relações humanas na escola que interferem em necessidades educacionais nos diferentes níveis de ensino, engendrando ações mais focadas nas instituições escolares e em seus processos interativos, superando enfoques somente individualistas/clínicos e restritos ao modelo médico (MATTOS; NUERNBERG, 2010).

Em suma, psicólogo(a) da educação precisa ressaltar a força dos afetos, mas não a contemplando, e sim como um ser implicado na força. Precisa está implicado no jogo institucional escolar, tornando-se ações essenciais para a prática docente, como para intersubjetividades entre alunos(as) e alunos(as), entre professores(as) e alunos(as), aprendendo a administrar os encontros desses corpos como busca de um aumento da potência de existir, pois como afirma Spinoza (2009, p. 99), “o corpo humano pode ser afetado de muitas maneiras, pelas quais sua potência de agir é aumentada ou diminuída”.

Para que aprender sobre Reino Protista, Reino Animal, animal invertebrado e vertebrado? A professora sempre me dizia: “vai que no futuro você vai precisar disso, então é bom saber de tudo”. Mesmo com esse argumento, isso não fazia sentido para mim. Depois que a professora me disse aquilo, sai da sala de aula, para espairar, para pensar o porquê daquilo tudo e tentar ver sentido no que a professora me dizia. Parecia óbvio o que ela proferiu, mas de fato não era. Minha preocupação ao caminhar no pátio da escola só se tornou em duas: fugir do vice-diretor que vivia pelos corredores a procura de alunos fora de sala de aula e entender o porquê de aprender tudo aquilo.

O que eu quero com essa minha experiência no tempo de escola? Dizer aqui que, no termo usado pela Maria Helena Souza Patto (1999), esses “alunos-problemas”, para nós, são na verdade alunos que buscam sentidos para existir enquanto tal, mas que só encontram definições que não correspondem com seu “sem-sentido”, com seu *absurdar-se*. Isso é uma questão importante, pois as relações de intensidades são intermediadas pelos sentidos e vice-versa, assim, quando um aluno não vê sentido no seu afazer, se evidencia ainda mais a alienação social, na perspectiva em que o aluno não se reconhece naquilo que produz.

A minha memória individual, de quando era aluno, se apresentou aqui como relato, porque também já fui considerado literalmente “aluno-problema” no tempo de escola. Não se trata, aqui, de uma imaginação sobre mim. Dado isso, se me perguntam: quais diferenças entre olhar para a memória e para o exercício profissional no tempo presente? Uma das diferenças se encontra explícita no próprio tema deste ensaio, enquanto aluno do mesmo modo não me entendia e não entendia as coisas ao meu redor, na acepção de que a escola não tinha sentido para mim. Não havia uma conexão com a minha realidade – seja ela subjetiva ou objetiva. Por isso que o indivíduo buscando sentido para o *absurdar-se* que é ele mesmo, trata-se de o sentido que não está no conteúdo da disciplina escolar em si, não existe sentido já dado que não seja “contaminado” pela subjetividade humana. Isto é, o indivíduo não é individual, pois ele é sempre social, é

relação. Não se pode pensar que existe um estado puro, imaculado, porque sua existência é parte de como constitui a sociedade, da maneira em que se reorganizam as relações sociais. Lembremos que ele é *absurdar-se* em si. Por isso, também, que a escola não é apenas conteúdo, ela está implicada pelas políticas públicas, que na nossa esfera atual é neoliberal, e que envolvem a precarização da educação. É sempre preciso pensar numa totalidade. Como vimos, *absurdar-se* é estar-no-mundo.

Para usar os termos do filósofo Baruch Spinoza (2009), há, então, a trama intersubjetiva que ocorre entre esses corpos humanos: alunos(as) e professores(as), alunos(as) e instituição escolar. Instituição também é um corpo e afeta diretamente alunos(as) e professores(as). Na verdade, não há separação da instituição, discentes e docentes. São corpos que se entrelaçam o tempo todo na relação de afetos/intensidades.

Essa falta de sentido, ou melhor, esse sentido não tematizado em forma de discurso padrão da sociedade, esse *absurdar-se* latente por parte de certos alunos e alunas, acusa que não importa a tabuada em si, a disciplina de Biologia em si, por exemplo, e sim o que podem fazer com isso dentro de sua realidade e não dentro de um discurso pronto de terceiros. E o que tais alunos(as) fazem com isso? Muitos deles ou delas não sabem o que fazer com a tabuada e com a Biologia, dentre outras disciplinas e conteúdos, a não ser para passar no vestibular, se é que vestibular pode ter algum sentido sempre. Há quem queira (ou só possa) cursos técnicos/ir direto ao mercado de trabalho, se possível.

Mesmo assim, por que empurram aos alunos(as) a importância do vestibular, se não dizem a eles ou a elas a importância das disciplinas ainda no ensino médio? Aliás, dizem sim, mas dizem para si mesmos e não para os alunos ou alunas. As nossas perguntas angustiantes de aluno ao dizer “para que serve isso?”, tem uma resposta, talvez também angustiante, do professor ou professora: “porque vai que você precisa no futuro... Vai que é tema de vestibular...”. Mas, nem o professor ou a professora sabe de fato para que serve a sua disciplina, ou melhor, o seu trabalho, pois não passa de

sentidos criados para dar conta de seus afetos, do *absurdar-se*. Ele ou ela responde para “dentro” e não para “fora”; as suas respostas não nos atingem enquanto alunos(as). Professores(as) respondem para saciarem a sua angústia, que é do tipo: “para que eu sirvo?”. A pergunta do aluno(a) “para que serve essa disciplina?” implica em uma pergunta colossal existencial que afeta o professor ou a professora. Na verdade, a pergunta melhor formulada seria: “para que o professor serve, qual o seu sentido?”. O aluno ou a aluna que questiona o professor ou a professora, dizendo “para que serve essa disciplina?”, está, de fato, a perguntar “para o que o senhor serve, professor?”, “para que a senhora serve, professora?”. Isso desmonta qualquer existência humana, porque, como já vimos, o que o sentido humano conseguir vai determinar o que é esse ser humano: se sou alguém ou não sou e quanto sou, por exemplo.

Essa pergunta do aluno(a) para o professor(a) é uma pergunta profunda. Porque está em questão a existência do aluno e aluna e a do professor e professora enquanto ser social e ontológico, está em questão um jogo de forças, de relação de intensidades entre esses corpos que precisam criar um significado, criar um sentido para que os dois – aluno(a) e professor(a) – amenizem esse caos que é o *absurdar-se*.

Também, como adendo, a pergunta da nossa própria utilidade não deixa de nos incomodar, seja como professor, professora ou como aluno, aluna. Um aluno(a) que busca entender para que tal disciplina serve, não só coloca a utilidade docente em questão, como também ele ou ela se coloca em questão como algo útil ou não. Útil aqui é o sentido que tenta dar conta do *absurdar-se* que é o próprio ente. Esta é uma visão utilitarista da escola, do conhecimento escolar. Alguns educadores consideram que o que é ensinado na escola deve ser justificado pela sua posterior aplicação ou pela continuidade dos estudos em outros níveis superiores. Mas os conhecimentos escolares podem ser justificados por si mesmos, pela sua epistemologia intrínseca e também pela sua finalidade social e cultural. Numa educação utilitarista, que sustenta uma aculturação a favor de uma economia de mercado, os princípios do humanismo – como colocar o ser

humano como preocupação central, reconhecer a diversidade pessoal e cultural, dar suporte ao desenvolvimento de conhecimento ao invés de impor – foram supridos por aqueles do profissionalismo, que no final do século XIX os estadunidenses intitularam de “vocação” – na acepção de vocação profissional. Os modelos neoliberais de ensino atuais são conduzidos como “empresas de serviços”, ou, pelo viés de Paulo Freire (2005), são os chamados mercantilização do saber, que obrigam a funcionar de acordo com as “leis” do mercado. Temos, assim, uma instituição escolar que forma cidadãos, mas estes reduzidos a indivíduos egoístas preocupados somente no seu próprio retorno econômico. Ou seja, estes modelos educacionais acarretam alunos(as) a irem à universidade para alcançar um diploma, que comporta o que comumente chamam de “vencer na vida”, somente.

Portanto, a função, o trabalho do professor e da professora perante a sociedade está em jogo o tempo todo como fundamento da sua existência. Não é fácil entender o peso de uma pergunta como essa realizada por um aluno ou uma aluna, mas é relativamente compreensível a resposta padrão que advém dos professores ou professoras, que nada se insere no mundo do tal aluno(a), pois, tais professores(as), querem encontrar a estrutura que perderam ao se defrontarem com outro corpo: o corpo do aluno(a), o corpo que interroga, o corpo subversivo, o corpo que assusta, o corpo que coloca o corpo dos professores ou professoras em questão: “para que o senhor serve, professor?” ou “para que a senhora serve, professora?”. Isso é o que observamos no nosso cotidiano escolar, enquanto atuávamos no colégio supramencionado.

Os corpos dos professores ou professoras são colocados em questão na exata medida em que os corpos dos alunos ou alunas são colocados em questão. Isso é uma relação dialética de intensidades que muitas vezes foge da esfera do conhecimento, que não é tematizada. A relação é o que realmente subsiste, e é somente porque a relação existe que os pólos da relação (nesse caso os pólos são professore e alunos) também existem. Se o ente é *absurdar-se*, então, não existe uma essência, ou substância, como

professor ou aluno, que pudesse ter sentido em si mesma, sozinha, isolada. Um pólo só tem sentido em relação ao outro e vice-versa. Por exemplo, não podemos falar de pai sem nos remetermos a existência do filho, não podemos nos remeter ao filho sem a existência do pai; não podemos nos remeter ao professor sem a existência do aluno e vice-versa, mesmo que implicitamente. São dois lados da mesma moeda.

Parece-nos difícil, pois não dominamos o mundo, não podemos prever nada dos “choques” de outros corpos sobre os nossos, e, assim, uma pergunta de um aluno abala as nossas estruturas enquanto professores, porque é um “corpo que choca” com o nosso. Um corpo que nos questiona o tempo todo. Um corpo que mesmo não perguntando verbalmente “para que serve essa disciplina?”, pergunta corporalmente no momento em que professores os vê solto pelos corredores da escola, faltando aula, não realizando lições. Um corpo pelos corredores é um corpo que questiona: “para que serve as aulas, para que serve a escola, para que serve o senhor, professor? Qual o sentido disso tudo? Diga-me! Preciso saber!”.

O vice-diretor, também em crise, na escola da qual eu atuava, respondia a tais questionamentos, dizendo: “volte para sala!”. Mas isso é resposta? Não, porque o vice-diretor também não tem a resposta. Angústia, caos, “sem-sentido”, como nomear isso? Professores sabem que repetem o clichê: “servirá-lhe um dia”, “serve para o vestibular...” etc. Mas, perguntas existenciais que extrapolam os muros das escolas, não podem ser respondidas por perguntas ordinárias, do senso comum. Professores, geralmente, não sabem a resposta, porque as idéias que temos dos corpos dos outros indicam mais o estado de nosso corpo do que a natureza dos corpos dos outros nessa relação de afetos não tematizada, que é o *absurdar-se* que somos. O grito do vice-diretor “volte para sala!”, é um grito de quem não sabe o que fazer com aquele afeto que vem de outro corpo: o do aluno faltando aula para ficar pelos corredores da escola.

Com efeito, poderemos entender a infundada culpabilização de docentes pelo fracasso escolar no neoliberalismo, pois é culpabilização da

vítima. Culpabilização do aluno pelo fracasso escolar é também culpabilização da vítima. Como dissemos, não pensemos sem a totalidade do indivíduo e suas relações. Todos são responsáveis, porque todos compõem as relações que ele mesmos são, inclusive o Estado, salientando que este não pode ser vítima, por compor, muitas vezes de forma não tematizada, a relação docente e discente. Ele é palco que permite tal relação, já que esta não pode existir como uma espécie de sobrevoo. Com outras palavras, não há comunicação entre os pólos da correlação docente e discente se não considerarmos um pano de fundo, um tecido que os permita o mínimo de ligação, ou seja, na relação professor-aluno, os seus pólos precisam estar em conexão por um nexo de interioridade, senão, nenhuma conexão do professor(a) com o aluno(a) seria possível. Portanto, parafraseando Merleau-Ponty (2004), recusamo-nos ao “pensamento de sobrevoo”. Não nos referimos mais a uma dualidade quase que cartesiana, pois são manifestações próprias inscritas no tecido de um mesmo Ser, este é uma espécie de tecido subjacente a relação que gera a correção professor-aluno. Mas, não vamos nos prolongar muito nessa discussão, pois não cabe aqui. Portanto, só se *absurda-se* ao estar-no-mundo. Isto é, a ausência de sentido está em uma posição individual do docente, por exemplo? Já sabemos que não é assim que funciona. Nessa concepção, é complexo se perguntar: “para que eu existo?”. Então, joga-se a pergunta de volta ao aluno ou à aluna, e se eles não derem conta dessa demanda tão colossal, eles são postos como “aluno-problema”. Aqui, Helena Patto discorre sobre “aluno-problema”; já nós poderemos perceber que agora há também “professor-problema”. Obviamente não se trata de qualquer “professor-problema” ou como este pode ser entendido pelo senso comum, mas sim de acordo com a nossa percepção e conceituação que foram expostas até aqui.

Conclusão

A instituição escolar, além de ser antropológica e social, ela é, acima de tudo, existencial, isto é, constitui uma estrutura existencial subjacente à realidade antropológica e à social, as quais estas são formas de expressão daquela. A escola é existencial, porque perguntas verbais e não verbais estão

sendo feitas o tempo todo e angustiando a todo o momento a quem pergunta e a quem é perguntado. A escola é existencial, porque, como na própria existência, nela tem corpos como tentativas de descrever os fundamentos, as condições, as leis, a estrutura básica, as causas ou princípios, bem como o sentido e a finalidade da “realidade” como um todo ou dos seres em geral. Daí que a pergunta “para que serve essa disciplina, professor?” é o mesmo que dizer: “para que serve o senhor, professor?”. Isso ainda é o mesmo que proferir: “para que o senhor existe?”. Sim, “para que o senhor existe” está implícita na pergunta de um aluno, mesmo que, obviamente, este não tenha conhecimento disso; e está implícita porque, como mostrado aqui, a minha existência depende do que o meu sentido (minha aula de Sociologia, Biologia, Física, Filosofia etc.) conseguir concretizar no fluxo social, isto é, como meu sentido vai ser aceito pelos outros, por exemplo.

Tais perguntas são profundas, porque o ser humano cria uma identidade por intermédio do seu trabalho, e se seu trabalho é questionado, é também questionada a sua identidade, é questionada a sua existência, questiona-se o seu sentido que tenta aplacar seu próprio absurdo que é ele mesmo.

O dito problema do aluno com o professor no âmbito escolar é um problema social, obviamente, como é também um problema ontológico. O que está em jogo é o ser humano na sua intersubjetividade, na sua relação de intensidades, seja tematizada ou não.

A educação, como entendida aqui, é sinônima de ontologia humana. Os alunos e as alunas são senhores e senhoras de questão existencial e a elaboram como base ou elemento fundamental de sua efetiva situação ontológica. Por de trás dos corpos que “faltam” aulas e que ficam nos corredores da escola, por de trás das perguntas “para que serve essa disciplina?”, há, então, a problemática ontológica, histórica e social, e isso, no geral, professores nenhum dão conta. Quem dá conta da existência? Geralmente os professores ou as professoras não respondem a essas perguntas, porque não podem prever completamente com que corpos irão se deparar, tão pouco conhecem a relação de intensidade de todos esses corpos

sobre o seu próprio corpo. Estamos tecendo aqui sobre o *absurdar-se*, no qual o sentido é que “dita” a existência do indivíduo. A pergunta “para que serve essa disciplina?” é, ao mesmo tempo, uma pergunta “para que eu sirvo?”.

Quando dissemos que o aluno ou a aluna entra em uma crise existencial, desvela-se ainda mais enquanto *absurdar-se* que o aluno e a aluna mesmos são, e, assim, perguntam ao professor ou à professora “para que serve essa disciplina?”. E quando dissemos também que essa pergunta tira o “chão” de tais professores, é porque isso vem até a estes, mesmo que não cientes, como “para que serve o(a) senhor(a), professor(a)?”, e mostra que cada corpo – aluno(a) e professor(a) – é interpelação de maneiras múltiplas, isto é, nenhum corpo (alunos(as)) é implicado da mesma forma que outro corpo (professores(as)), pois o que toca e leva um indivíduo a pensar “para que serve essa disciplina?”, no caso dos alunos ou alunas, ou, “serve para passar no vestibular...”, no caso dos professores ou professoras, sempre “se expressa de maneira singular e não genérica, embora as ideias possam ser compreendidas e compartilhadas” (NOVIKOFF; CAVALCANTI, 2015, p. 90).

Assim, ao “pensar a educação, faz-se necessário entender as causas e os resultados dos encontros de corpos – do professor e do aluno –, bem como as composições e as decomposições que esses corpos podem gerar ao se encontrarem” (NOVIKOFF; CAVALCANTI, 2015, p. 90).

Enfim, tais questionamentos feitos pelos alunos e alunas e as respostas de professores e professoras a respeito de seus trabalhos (seja estudando ou lecionando), mesmo que não ciente e ainda alienado, no geral, é buscar – entre alunos(as) e professores(as) –, uma colocação imposta pelo fluxo social vigente, pois o ser humano que não produz sentido não existe.

Referências

ALVES, Renato. *Violência na escola e da escola: desafios contemporâneos à Psicologia da Educação*. Revista Semestral da Associação

Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional (ABRAPEE), v. 13, n. 2, 2009.

CAMUS, Albert. *Le mythe de Sisyphe*. Essais. Paris: Gallimard, 1965.

_____. *O homem revoltado*. 9ª ed. Rio de Janeiro: Record, 2011.

FOUCAULT, Michel. *A verdade e as formas jurídicas*. Tradução Roberto Cabral de Melo Machado e Eduardo Jardim Morais. Rio de Janeiro: NAU editora, 2005.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do Oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

MATTOS, Laura Kemp; NUERNBERG, Adriano Henrique. *A intervenção do psicólogo em contextos de educação especial na grande Florianópolis*. Rev. bras. educ. espec., Marília, v. 16, n. 2, Aug. 2010.

MERLEAU-PONTY, Maurice. *Le visible et l'invisible*. Paris: Gallimard, 2004.

NOVIKOFF, Cristina; CAVALCANTI, Marcus Alexandre de Pádua. *Pensar a potência dos afetos na e para a educação*. Conjectura: Filos. Educ., Caxias do Sul, v. 20, n. 3, set./dez. 2015.

OECD. (2014). *TALIS 2013 Results: An International Perspective on Teaching and Learning*, TALIS, OECD Publishing, Paris, 2014. Disponível em: <<https://doi.org/10.1787/9789264196261-en>>. Acesso em: 20/10/2018.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. *Os desafios da escola pública paranaense na perspectiva do professor PDE: Produções Didático-Pedagógicas*. Cadernos PDE. Vol. II. Curitiba: SEED/PR, 2016.

PARRINI, Luigi. *Culpa do fracasso escolar gera discursos conflitantes*. Agência USP de Notícias. Universidade de São Paulo. São Paulo, 2017. Disponível em: <<http://www.usp.br/agen/?p=5934>>. Acesso em: 14/11/17.

PATTO, Maria Helena Souza. *A produção do fracasso escolar: histórias de submissão e rebeldia*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1999.

SPINOZA, Baruch. *Ética*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009.

Submetido em: 17/05/2019

Aceito em: 08/04/2020

Publicado em: 02/07/2020