

Coleção
Educação: Experiência e Sentido

Jan Masschelein
Maarten Simons

Em defesa da escola

Uma questão pública

Tradução
Cristina Antunes

2ª edição
4ª reimpressão

autêntica

extorsão que faria com que expressássemos nossa evidência em termos de valor agregado, resultados de aprendizagem e qualificações (educacionais). Queremos tentar identificar o que faz uma escola ser uma escola e, ao fazê-lo, também queremos identificar por que a escola tem um valor em e por si mesma e por que ela merece ser preservada.

O que é o escolar?

σχολή (skholé): tempo livre, descanso, adiantamento, estudo, discussão, classe, escola, lugar de ensino

Podemos, a princípio, parecer estranho investigar o escolar. Não é óbvio que a escola é a instituição de ensino inventada pela sociedade para introduzir as crianças (em) o mundo? E não é evidente que a escola tenta equipar as crianças com o conhecimento e a habilidade peculiar a uma ocupação, cultura ou sociedade? Esse ato de equipar acontece de uma maneira específica: em um grupo, com professores na frente da sala de aula, e com base na disciplina e na obediência. Dessa forma, a escola é, igualmente, o lugar onde os jovens (de acordo com um método específico) são abastecidos com tudo o que eles devem aprender para encontrar o seu lugar na sociedade. Não é óbvio que a aprendizagem é o que acontece na escola? Que ela é uma *iniciação* ao conhecimento e às habilidades e uma *socialização* dos jovens na cultura de uma sociedade? Essa iniciação e socialização não estão, de uma forma ou de outra, presentes em todos os povos e em todas as culturas? E não é a escola, simplesmente, a forma coletiva mais econômica para consegui-las, coisa que se torna necessária quando a sociedade atinge certo nível de complexidade?

Essas, em qualquer caso, são percepções comuns e generalizadas do que a escola é e faz. Em contraste com esse ponto de vista, é importante ressaltar que a escola é uma invenção (política) específica da *polis* grega e que a escola grega surgiu como uma usurpação do privilégio das elites aristocráticas e militares na Grécia antiga. Na escola grega, não mais era a origem de alguém, sua raça ou "natureza" que justificava seu pertencimento à classe do bom e do sábio. Bondade e sabedoria foram desligadas da origem, da raça e da natureza das pessoas. A escola grega tornou inoperante a conexão arcaica que liga os marcadores pessoais (raça, natureza, origem, etc.) à lista de ocupações correspondentes aceitáveis (trabalhar a terra, engajar-se no comércio e no comércio, estudar e praticar). É claro que, desde o início, havia diversas ocupações para restaurar conexões e privilégios, para salvaguardar hierarquias e classificações, mas o principal e, para nós, o mais importante ato que a "escola faz" diz respeito à suspensão de uma chamada ordem desigual natural. Em outras palavras, a escola fornecia *tempo livre*, isto é, tempo não produtivo, para aqueles que por seu nascimento e seu lugar na sociedade (sua "posição") não tinham direito legítimo de reivindicá-lo. Ou, dito ainda de outra forma, o que a escola fez foi estabelecer um tempo e espaço que estava, em certo sentido, separado do tempo e espaço tanto da sociedade (em grego: *polis*) quanto da família (em grego: *oikos*). Era também um tempo igualitário e, portanto, a invenção do escolar pode ser descrita como a democratização do *tempo livre*.¹

¹ Nesse contexto, é interessante notar que dizia-se que Isócrates, responsável por desempenhar um papel importante nessa invenção, havia oferecido "o dom do tempo" para a arte da retórica inclusa nas práticas políticas e jurí-

Precisamente por causa da democratização e equalização, a elite privilegiada tratava a escola com grande desprezo e hostilidade. Para a elite, ou para aqueles que estavam satisfeitos em permitir que a organização desigual da sociedade continuasse sob os auspícios da ordem natural das coisas, essa democratização do tempo livre era uma pedra no sapato. Assim, não só as raízes da escola repousam na antiguidade grega, mas também o mesmo acontece com uma espécie de ódio dirigido à escola. Ou, pelo menos, o impulso contínuo para domar a escola, ou seja, restringir o seu caráter potencialmente inovador e até mesmo revolucionário. Dito de outro modo: mesmo hoje, parece haver tentativas de paralisar a escola como "tempo livre" entre a unidade familiar, de um lado, e a sociedade e o governo, de outro. Por exemplo, muitos dizem que a escola, como uma instituição, deveria ser uma extensão da família, ou seja, deveria fornecer um segundo "ambiente de educação" suplementar ao provido pela família. Outra variante da domesticação da escola reza que ela deve ser funcional para a sociedade, ser meritocrática em seus processos de seleção e, assim, reforçar o mercado de trabalho e proporcionar bons cidadãos. O que, frequentemente, aconteceu e continua a acontecer – e vamos voltar a isso em breve – é que a quinta-essência do escolar muitas vezes é completamente expulsa da escola. Na verdade, podemos ler a longa história da escola como uma história de esforços continuamente renovados para roubar da escola o seu

dicas: "Longe do tribunal e fora da assembleia geral, a retórica não estava mais constringida por um senso de urgência, e, na ausência dessa restrição, não tinha que sacrificar a sua integridade artística às eventuais demandas de interesses do cliente" (POULAKOS, 1999, p. 70).

caráter escolar, isto é, como tentativas de "desescolarizar" a escola – que vão muito mais longe no tempo do que os autoproclamados "desescolarizadores"² da década de 1970 podiam perceber. Esses ataques contra a escola derivam de um impulso para tornar o tempo livre fornecido por ela novamente produtivo e, desse modo, impedir a função de democratização e equalização da escola. O que queremos enfatizar é que essas versões domadas da escola (isto é, a escola como a família estendida, ou a escola produtiva, aritocrática ou meritocrática) não deveriam ser confundidas com o que realmente significa estar "dentro da escola" e "na escola": tempo livre. O que muitas vezes chamamos de "escola" hoje em dia é, na verdade (total ou parcialmente), a escola desescolarizada. Assim, queremos reservar a noção de escola para a invenção de uma forma específica de tempo livre ou não produtivo, tempo indefinido para o qual a pessoa não tem outra forma de acesso fora da escola. O tempo fora – em casa, no mercado de trabalho – foi e é muitas vezes e de diferentes maneiras, "ocupado". Nós não tiramos tempo livre para sugerir uma espécie de tempo de relaxamento, na maneira em que frequentemente ele é entendido hoje. Na verdade, o próprio tempo de relaxamento se transformou em tempo produtivo e se torna a matéria-prima para sua própria esfera econômica. Assim, o relaxamento é muitas vezes visto como útil no sentido em que repõe a nossa energia e nos permite realizar atividades que levam à aquisição de competências adicionais. A indústria do lazer é, de modo indicativo, um dos setores econômicos mais importantes.

² O termo inglês *deschoolers* diz respeito àqueles que querem separar a educação da instituição escolar e operar através da experiência de vida do aluno, em oposição a um currículo estabelecido. (N.T.)

A escola, por outro lado, surge como a materialização e espacialização concreta do tempo que, literalmente, separa ou retira os alunos para fora da (desigual) ordem social e econômica (a ordem da família, mas também a ordem da sociedade como um todo) e para dentro do luxo de um tempo igualitário. Foi a escola grega que deu forma concreta a esse tipo de tempo. Isto significa que este – e não, por exemplo, a transferência de conhecimento ou o desenvolvimento de talentos – é a forma de tempo livre por meio do qual os alunos poderiam ser retirados de sua posição social. É precisamente o modelo escolar que permite que os jovens se desconectem do tempo ocupado da família ou da *oikos* (a *oikos*-nomia) e da cidade/estado ou *polis* (política). A escola oferece o formato (ou seja, a composição particular de tempo, espaço e matéria, que compõe o escolar) para o tempo-feito-livre, e aqueles que nele habitam literalmente transcendem a ordem social (econômica e política) e suas posições (desiguais) associadas. E é esse formato de tempo livre que constitui a ligação comum entre a escola dos atenienses livres e a coleção heterogênea das instituições escolares (faculdades, escolas secundárias, escolas primárias, escolas técnicas, escolas vocacionais, etc.) da nossa época. No que vem a seguir, não vamos discutir a rica história do formato da escola em sua totalidade, porém, em vez disso, vamos dar ênfase a algumas de suas características e ao seu funcionamento. A nossa ambição, contudo, não é esboçar a escola ideal, mas uma tentativa de tornar explícito o que faz com que uma escola seja uma escola, e, conseqüentemente, diferente de outros ambientes de aprendizagem (ou de socialização, ou iniciações). E, mais uma vez, o objetivo não é o de salvaguardar uma velha instituição, mas de articular um marco para a escola do futuro.

VI. Uma questão de suspensão (ou libertar, destacar, colocar entre parêntesis)

O alarme dispara, o relógio começa a contar. Uma tigela rápida de cereal, mobília na mão. O tempo entre o agora e o toque do sino da escola está preenchido: fechar a porta, correr para o ponto de ônibus, bem na bora, comprimir todos juntos, contar as paradas, descer, a calma antes da tempestade, colisão entre amigos e reduzir a velocidade para uma caminhada, um minuto de sobra. A escola como um limiar para um novo mundo. Aqui, nós não corremos pelos corredores. Paz e tranquilidade por um tempo. A sala de aula não é um lugar tranquilo, é um lugar que se torna quieto, é dito para ela ficar quieta. O sino nos lembra disso, e a voz estridente de Mr. Smith, o professor de matemática, vem para o resgate daqueles com memória curta. Que somos todos nós. Ele começa a sua aula com uma anedota tola, à maneira como ele sempre faz. Hoje ela é sobre um gênio matemático. Como se ele quisesse atenuar o choque que nos espera na lousa na forma de uma função cúbica. Honestamente – truque ou não – ela funciona. Deixo-me percorrer em seu universo matemático, como um estranho em um mundo de estranhos que imploram para serem conhecidos. Uma segunda equação na lousa. Um exercício. Nos é dado tempo para fazê-lo nós mesmos. Alguém solta um suspiro, todo mundo começa, acabou o tempo, alguém se atreve a pedir mais tempo, ele nos dá mais tempo. Eu acabei, olho em volta e me pergunto se o Sr. Smith também representa um professor em sua casa. Seus pobres filhos, sua pobre esposa. Você acha que ele também tem um trabalho real? Tempo esgotado.

O que o primeiro dia de escola traz à lembrança? Os pais, relutantemente, levando seus filhos para a escola, ficando por ali um minuto extra para se certificarem de que tudo está bem, deixando-os ir. Os jovens saindo do ninho familiar. Há um limiar, e o referido limiar é muitas vezes visto hoje como a causa de uma experiência quase traumática. Daí o apelo para mantê-lo o mais baixo possível. Mas não é por isso que esse limiar é, precisamente, o que torna possível o deixar ir, não é o que permite que os jovens entrem em outro mundo no qual podem deixar de ser “filho” ou “filha”? De que outra forma eles podem deixar a família, o lar? Muito simplesmente, isso significa que a escola dá às pessoas a chance (temporariamente, por um curto espaço de tempo) de deixar o seu passado e os antecedentes familiares para trás e se tornarem um aluno como qualquer outro. Tomemos, por exemplo, o hospital-escola, que oferece às crianças descanso, por mais breve que possa ser, a partir do papel do paciente doente. Como atestam os professores dessas escolas, elas “trabalham” até o último dia, mesmo para os pacientes terminais. Essas escolas são transformadoras: “Lá fora, eles são o paciente, aqui eles são o aluno. Vamos deixar a parte do ‘estar-doente’ ficar lá fora”.³ O que a escola faz é prover o tempo em que as necessidades e rotinas que ocupam a vida diária das crianças – nesse caso, uma doença – podem ser deixadas para trás.

Uma suspensão similar se aplica tanto ao professor quanto ao assunto. O ensino, como ele era, não é uma profissão séria. O professor está, parcialmente, situado fora da sociedade, ou melhor, o professor é alguém que trabalha em um mundo não produtivo ou, pelo menos, não

³ “Voordoelen met het normale, dat geeft deze kinderen kracht”, De Morgen, 10 de setembro de 2011, p.6. Tradução dos autores.

imediatamente produtivo. Muitas das coisas habituais exigidas de profissionais – no que diz respeito à produtividade, responsabilidade e, é claro, férias – não se aplicam ao professor. Pode-se dizer que ser um professor implica, desde o início, uma espécie de isenção ou imunidade. Os professores não trabalham para o ritmo do mundo produtivo. Da mesma forma, o conhecimento e as habilidades aprendidas na escola de fato têm uma clara ligação com o mundo – derivam dele, mas não coincidem com ele. Uma vez que o conhecimento e as habilidades são trazidos para dentro do currículo escolar, passam a ser matérias e, de certo modo, tornam-se separados da aplicação diária. É claro que as próprias aplicações de conhecimentos e de competências podem ser abordadas em um ambiente escolar, mas só depois de serem apresentadas como matérias. Esse conhecimento e essas habilidades são, assim, libertados, isto é, separados dos usos sociais convencionais, atribuídos na medida em que são apropriados para eles. Nesse sentido, a matéria sempre consiste em conhecimentos e competências autoindependentes. Ou, dito de outra forma: o material tratado em uma escola não está mais nas mãos de um grupo social ou geração particulares e não há nenhuma conversa de apropriação; o material foi removido – liberado – da circulação regular.

Esses exemplos nos levam a um primeiro aspecto do escolar: que a construção de uma escola implica suspensão. Quando ocorre a suspensão, os requisitos, tarefas e funções que governam lugares e espaços específicos, tais como a família, o local de trabalho, o clube desportivo, o bar e o hospital, já não se aplicam. Isso não implica a destruição desses aspectos, no entanto. A suspensão, tal como a entendemos aqui, significa (temporariamente) tornar algo inoperante, ou, em outras palavras, tirá-lo da produção, liberando-o, retirando-o de seu contexto normal. É um

ato de desprivatização, isto é, desapropriação. Na escola, o tempo não é dedicado à produção, investimento, funcionalidade ou relaxamento. Pelo contrário, esses tipos de tempo são abandonados. De um modo geral, podemos dizer que o tempo escolar é o tempo tornado livre e não é tempo produtivo.

Isso não quer dizer que a suspensão descrita acima é, na verdade, operativa na educação atual. Pelo contrário, o oposto parece ser verdadeiro. Tomemos, por exemplo, a tendência contínua de fixar os alunos aos seus antecedentes sociais e culturais, ou o impulso de moldar os professores na forma de um “verdadeiro profissional” sensível às demandas de produtividade e com a intenção de tornar a matéria mais (economicamente) relevante. Como discutiremos mais tarde, essas tendências podem se originar de um medo de suspensão e podem ser vistas como uma tentativa de domar o tempo escolar.

Pensamos que o *formato* muito concreto da escola pode desempenhar um papel importante na possibilidade de retirar o peso da ordem social – suspensão – no interesse de criar *tempo livre*. A forma específica de salas de aula e *playgrounds* apresenta, no mínimo, a possibilidade de, literalmente, se tornarem separados do tempo e do espaço da família, da sociedade ou do mercado de trabalho e das leis que os presidem a esse respeito. Isso pode ser alcançado não só através da forma construída na sala de aula (a presença de uma mesa, o quadro-negro, a disposição das bancadas de trabalho de tal maneira a facilitar a interação tátil, etc.), mas também através de todos os tipos de métodos e ferramentas. E, evidentemente, o professor também tem um papel importante.

Nesse sentido, Daniel Pennac (2010), em seu livro *School Blues*, é particularmente instrutivo. Ele enfatiza essa

suspensão, dizendo que o professor (pelo menos se ele estiver "trabalhando" com êxito em uma sala de aula) atrai os alunos para o *tempo presente*, isto é, para o aqui-e-agora. *School Blues* é uma obra literária em que Pennac conta a história de suas desventuras intermináveis como um estudante desiludido, desmotivado e completamente difícil. A história é seguida por uma narrativa de sua carreira (de sucesso) como professor de francês em escolas dos subúrbios franceses, onde continuamente encontrava o tipo de aluno que ele mesmo fora um dia. Seu relato contém observações muito precisas sobre a capacidade da escola e do professor para "libertar" os alunos, isto é, para permitir aos alunos se separarem do passado (que os oprime e os define em termos de [falta de] habilidade/talentos) e do futuro (que é, ao mesmo tempo, inexistente ou predestinado) e, portanto, se dissociarem temporariamente de seus "efeitos". A escola e o professor permitem que os jovens reflitam sobre si mesmos, separados do contexto (antecedentes, inteligência, talentos, etc.) que os conecta a um determinado lugar (um caminho de aprendizagem especial, uma aula para os alunos de reforço, etc.) Pennac expressa isso dizendo que o professor deve garantir que "um alarme dispare" cada lição. Esse alarme deve ser bem sucedido em fazer com que os alunos saiam do que ele chama de "pensamento ilusório", isto é, o pensamento que "os aprisiona em contos de fadas" e planta ideias de incompetência nas suas "mentes": "não posso fazer nada", "tudo vai dar em nada" "por que tentar?". Esse alarme também dissipa contos de fadas inversos: "tenho que fazer isso", "é assim que isso deve ser", "esse é o meu talento", "isso é adequado para mim" ...

Talvez isso seja o que é ensinar: prescindir do pensamento ilusório, garantindo que cada aula é uma chamada de despertar. Claro, eu sei que esse tipo de declaração pode

parecer irritante para os professores estorvados com as classes mais difíceis nos *banlieues*. E, sim, essas fórmulas podem realmente parecer banais de um ponto de vista considerado sociológico, político, econômico, familiar ou cultural... Ainda assim, o pensamento ilusório desempenha um papel que não deveria ser subestimado quando se trata da tenacidade do aluno relapso para ficar enterrado no fundo de sua própria existência. E tem sido sempre assim, qualquer que seja seu antecedente social (PENNAC, 2010, p. 142-143).

Os nossos "maus alunos", aqueles programados para não se tornarem nada, nunca vêm para a escola sozinhos. O que entra na sala de aula é uma cebola: várias camadas de desgostos da escola – medo, preocupação, amargura, raiva, insatisfação, renúncia furiosa – embrulhadas em torno de um passado vergonhoso, um presente sinistro, um futuro condenado. Olha, lá vêm eles, os seus corpos em processo de *formação* e suas famílias nas suas mochilas. A aula não pode realmente começar até que a carga tenha sido colocada no chão e a cebola descascada. É difícil de explicar, mas apenas um olhar, uma observação gentil, uma palavra clara e firme de um adulto atencioso, muitas vezes, é o suficiente para dissolver esses desgostos, clarear essas mentes e colocar essas crianças, confortavelmente, no presente do indicativo. Naturalmente, os benefícios são temporários; a cebola assentará de volta suas camadas fora da sala de aula, e nós teremos que começar tudo de novo amanhã. Mas é isso que é o ensino: começar de novo e de novo até alcançar o momento crítico em que o professor pode desaparecer (PENNAC, 2010, p. 50-51).

Dessa forma, a escola é o tempo e espaço onde os alunos podem deixar pra lá todos os tipos de regras e expectativas sociológicas, econômicas e relacionadas à cultura. Em

outras palavras, dar forma à escola – construir a escola – tem a ver com uma espécie de suspensão do peso dessas regras. A suspensão, por exemplo, das regras que ditam ou explicam por que alguém – e toda a sua família ou grupo – cai em um determinado degrau da escada social. Ou da regra que diz que as crianças de projetos habitacionais ou de outros ambientes não têm interesse em matemática, ou que os alunos do ensino vocacional são dissuadidos pela pintura, ou que os filhos dos industriais preferem não estudar culinária. O que queremos enfatizar é que é através dessa suspensão que as crianças podem aparecer como alunos, os adultos como professores, e os conhecimentos e habilidades socialmente importantes como a matéria na escola. É essa suspensão e essa *construção* de tempo livre que instalam a igualdade no escolar, desde o início. Isso não significa que vemos a escola como uma organização que garante que todos alcancem o mesmo conhecimento e habilidades uma vez que o processo esteja concluído, ou que adquiram todo o conhecimento e as habilidades de que precisam. A escola cria igualdade precisamente na medida em que constrói o tempo livre, isto é, na medida em que consegue, temporariamente, suspender ou adiar o passado e o futuro, criando, assim, uma brecha no tempo linear. O tempo linear é o momento de causa e efeito. “Você é isso, então você tem que fazer aquilo”, “você pode fazer isso, então você entra aqui”, “você vai precisar disso mais tarde na vida, então essa é a escolha certa e aquela é a matéria apropriada”. Romper com esse tempo e lógica se resume a isso: a escola chama os jovens para o tempo presente (“o presente do indicativo” nas palavras de Pennac) e os libera tanto da carga potencial de seu passado quanto da pressão potencial de um futuro pretendido planejado (ou já perdido).

A escola, como uma questão de suspensão, implica não só a interrupção temporária do tempo (passado e futuro),

mas também a remoção das expectativas, necessidades, papéis e deveres ligados a um determinado espaço fora da escola. Nesse sentido, o espaço escolar é aberto e não fixo. O espaço escolar não se refere a um local de passagem ou de transição (do passado ao presente), nem a um espaço de iniciação ou de socialização (da família para a sociedade). Pelo contrário, devemos ver a escola como uma espécie de puro meio ou centro. A escola é um meio sem um fim e um veículo sem um destino determinado. Pense em um nadador tentando cruzar um grande rio (SERRES, 1997). Pode parecer que ele estivesse simplesmente nadando de uma margem para a outra (isto é, da terra da ignorância para a terra do conhecimento). Mas isso quereria dizer que o próprio rio não significa nada, que ele seria uma espécie de meio sem dimensão, um espaço vazio, como voar através do ar. Eventualmente, o nadador, é claro, chegará à margem oposta, porém, o mais importante é o espaço entre as margens – o centro, um lugar que compreende todas as direções. Esse tipo de “meio termo” não tem orientação nem destino, mas torna todas as orientações e direções possíveis. Talvez a escola seja outra palavra para esse meio termo onde os professores atraem os jovens para o presente.

VII. Uma questão de profanação (ou tornar algo disponível, tornar-se um bem público ou comum)

Motores e carros meio desmontados são exibidos como se estivessem em um museu. Mas esse não é um museu do automóvel, é uma oficina, um atelier. Uma espécie de garagem, mas sem os clientes problemáticos e impacientes.

Essas peças não têm dono, apenas estão lá, para todos. Elas não são os modelos e motores mais recentes – mas é a essência o que conta. Montagem e desmontagem, em sua forma mais pura. Manutenção e pequenos reparos, também. Nós não falamos sobre o preço. Não agora, não aqui. As coisas devem ser bem feitas, com um olho para o detalhe, know-how também, e muito discernimento.

Não discernimento mecânico, mas o discernimento em mecânica. É eletrônica. Apenas o motor despojado parece ser capaz de dar esse discernimento, como um modelo nu em torno do qual o professor reúne seus alunos. Como se a coisa ansiasse por ser estudada, admirada, mas também cuidadosamente desmontada e cuidadosamente restaurada. Não tanto o professor, mas aquele motor requer habilidade, e é como se os motores em exposição tivessem se sacrificado para o aperfeiçoamento dessas habilidades. Eles fazem o tempo, dão tempo – e o professor garante que os alunos o usem. Para praticar, com olhos, mãos e mente. Uma mão hábil, um olho experiente, uma mente focada – a mecânica está no toque. Apenas adequado, mas felizmente não totalmente. Porque, então, não haveria mais tempo para o estudo e a prática, e, portanto, não haveria tempo para erros e novos discernimentos.

Um simples exemplo: o quadro-negro, a carteira escolar. É claro, para muitos a lousa e a carteira são a quinta-essência dos artefatos da educação clássica: armas para disciplinar os jovens, arquitetura a serviço da pura transferência de conhecimento, símbolos do professor autoritário. Não há dúvida de que muitas vezes elas funcionem dessa maneira. Mas elas também não dizem algo sobre a escola quinta-essencial? A lousa que abre o mundo para os alunos, e os alunos que

literalmente se sentam perto dela. Ou o professor que, com sua voz, gestos e presença, invoca algo do mundo na sala de aula. Algo não apenas informativo, mas também animador, trazido de tal forma que um aluno não pode ajudar, exceto olhar e ouvir. Esses são os momentos bastante raros, mas sempre mágicos, quando os alunos e os professores são arrebatados pela matéria, a qual, simplesmente sendo dita, parece assumir uma voz própria. Isso significa, em primeiro lugar, que a sociedade é, de certa forma, mantida do lado de fora – a porta da sala de aula se fecha e o professor pede silêncio e atenção (CORNELISSEN, 2010). Mas, em segundo lugar, algo é permitido no interior: um diagrama na lousa, um livro sobre a mesa, palavras lidas em voz alta. Os alunos são tirados de seu mundo e levados a entrar num novo. Assim, de um lado da moeda, há uma suspensão, isto é, uma inter-pretação inoperável, uma libertação. Do outro lado, há um movimento positivo: a escola como presente e meio termo, um lugar e um tempo para possibilidades e liberdade. Para isso, gostaríamos de introduzir o termo *profanação*.⁴

Um tempo e lugar profanos, mas também as coisas profanas, referem-se a algo que é desligado do uso habitual, não mais sagrado ou ocupado por um significado específico, e, portanto, algo no mundo que é, ao mesmo tempo, acessível a todos e sujeito à (re)apropriação de significado. É algo, nesse sentido geral (não religioso), que foi corrompido ou expropriado; em outras palavras, algo que se tornou público. O conhecimento, por exemplo, mas também as habilidades que têm uma função especial na sociedade, são tornados gratuitos e disponíveis para o uso público. A matéria de estudo tem precisamente esse caráter profano; o

⁴ Fazemos um uso "educacional" daquela noção, da forma como foi "filosoficamente" elaborada por Agamben (2007).

conhecimento e as habilidades são efetivamente suspensos dos caminhos em que a geração mais velha cuidou de colocá-los em uso em tempo produtivo, mas essa matéria *ainda não* foi apropriada pelos representantes da geração mais jovem. O importante aqui é que são precisamente essas coisas públicas – as quais, por serem públicas, estão, portanto, disponíveis para uso livre e novo – que proporcionam à geração mais jovem a oportunidade de experimentar a si mesma como uma *nova* geração. A típica experiência escolar – a experiência que é possibilitada pela escola – é exatamente aquele confronto com as coisas públicas disponibilizadas para uso livre e novo. É, por assim dizer, a prova matemática tirada do mundo e escrita no quadro-negro para que todos possam ver. Ou o livro-texto sobre a carteira. Esse quadro-negro ou carteira não são, acima de tudo, um instrumento para disciplinar os jovens, como a crítica comum admite. É algo que faz com que seja possível que as coisas tomem posse de si mesmas, desligadas e libertadas de seu uso habitual, e, portanto, publicamente disponíveis. Por essa razão, a escola sempre significa conhecimento em prol do conhecimento, e a isso chamamos de *estudo*. A linguagem da matemática consegue ser autossuficiente – o seu enraizamento social é suspenso – e, por meio disso, ela se torna um objeto de estudo. Da mesma forma, podemos qualificar habilidades em prol da *prática* de habilidades. Nesse caso, a escola é o tempo e o lugar para estudo e prática – as atividades escolares que podem alcançar um significado e um valor em si mesmas. Mas isso não significa que a escola, como uma espécie de torre de marfim ou ilha, se refira a um tempo ou lugar fora da sociedade. O que é tratado na escola está enraizado na sociedade, no cotidiano, mas transformado pelos atos simples e profundos de suspensão (temporária) e profanação. Focamos em matemática em prol da matemática, em linguagem

pelo bem da linguagem, em cozinhar por causa de cozinhar, em carpintaria por amor à carpintaria. É assim que você calcula uma média, é assim que você conjuga em inglês, é assim que você faz uma sopa ou uma porta. Mas tudo isso acontece separadamente de um objetivo a-ser-alcançado-imediatamente. Exemplos de objetivos imediatos seriam: que média tem que dar a esse cliente uma visão geral dos juros projetados; você usou inglês gramaticalmente correto para formular uma carta de reclamação para seu senhorio; essa sopa deve ser entregue à mesa sete; aquela porta precisa ser instalada na casa da Rua Baldwin. Aspectos dessas coisas podem, certamente, ser trazidos à baila em sala de aula, mas, então, como um exercício e um estudo. Em cada caso, a “economia” é o que é (ativamente) suspenso a partir das habilidades, conhecimento, raciocínio e objetivos que a penetram em tempo “normal”.

É importante destacar, como Pennac também indica continuamente, que a construção do tempo escolar (tempo livre) é acompanhada pelo fato de que, na escola, sempre há *alguma coisa* sobre a mesa. Como diz Pennac, a escola não consiste em atender às necessidades individuais; isso acontece fora da matéria escolar. Pelo contrário, consiste em acompanhar durante a aula, lidar com *alguma coisa*, estar presente para *alguma coisa*. Devemos nos limitar, diz Pennac, à matéria e às regras do jogo impostas sobre nós por praticar a própria matéria. Desse modo, algo da sociedade é *posto em jogo* ou *executado em jogo*. Isso volta a uma das palavras latinas para a escola, *ludus*, que também significa “jogo” ou “brincadeira”. Em certo sentido, a escola é de fato o *playground* da sociedade. O que a escola faz é trazer algo para o *jogo*, ou fazer alguma coisa no *jogo*. Isso não significa que a escola não seja séria ou não tenha regras. Muito pelo contrário. Isto significa que a sua seriedade e regras já não

são derivadas da ordem social e do peso de suas leis, mas, antes, de *alguma coisa* do próprio mundo – um texto, uma expressão matemática ou uma ação como arquivar ou serrar – e essa *alguma coisa* é, de uma forma ou de outra, valiosa. Consequentemente, estudar um texto requer certas regras do jogo e disciplina, do mesmo modo que acontece com os que se engajam na escrita ou na carpintaria. O importante aqui é, precisamente, que por transformar *alguma coisa* em jogo, está, simultaneamente, sendo oferecida para o uso livre e novo. Está sendo solta e colocada sobre a mesa. Ou seja, algo (um texto, uma ação) está sendo oferecido e se torna, ao mesmo tempo, separado de sua função e importância na ordem social, algo que aparece em si mesmo, como um objeto de estudo ou de prática, independentemente do seu uso adequado (em casa ou na sociedade, fora da escola). Quando algo se torna um objeto de estudo ou de prática, isso significa que exige a nossa atenção; que nos convida a explorá-lo e engajá-lo, independentemente de como ele possa ser colocado em uso.

Que a escola é o *playground* da sociedade talvez seja mais evidente naqueles lugares onde algo do mundo do trabalho está incluído sem qualquer relação imediata com a produção. Vemos isso, por exemplo, no ensino técnico e vocacional: trabalhar em um motor, carpintear uma moldura de janela. Isso é importante, mas não é diretamente uma função da vida produtiva: o carro não precisa ser entregue, a janela não precisa ser vendida. A escola é o lugar onde o trabalho “não é real”. Isso significa que ele é transformado em um exercício que, como um jogo, é realizado para seu próprio bem, mas ainda requer disciplina. Claro que, hoje em dia – onde os espaços de aprendizagem hiper-realistas são a norma e a educação orientada para a competência é saudada como a nova direção para a escola –, o que

acontece na escola é muitas vezes criticado como “não é real” ou “não realista”. E isso é muitas vezes reforçado com a crítica adicional de que se aprende melhor uma profissão fora da escola. O que precisamos, dizem, não são alunos, mas aprendizagens. Aprender um ofício deve compartilhar uma relação direta e imediata com a produção do mundo real do uso pretendido do negócio. Para nós, no entanto, há uma diferença substancial entre alunos e aprendizes – o modelo escolar *faz* algo, e através dele, a prática e o estudo são possibilitados. A escola não é um campo de treinamento para aprendizagens, mas o lugar onde *algo* – tal como um texto, um motor, um método particular de carpintaria – realmente se torna separado de seu próprio uso e, portanto, também se torna separado da função e significado que ligam aquele *algo* à família ou à sociedade. E esse trazer para o jogo, esse *transformar algo em matéria de estudo*, que é necessário, a fim de se aprofundar em alguma coisa como um objeto de prática e de estudo. Em breve, vamos mostrar que transformar algo em jogo, isto é, destacar algo do seu uso adequado, é precisamente a pré-condição para a compreensão da escola como situação inicial; uma situação em que as crianças ou os jovens podem, literalmente, começar algo novo. Antes, porém, gostaríamos de dizer algumas palavras sobre a maneira pela qual profanação e a suspensão abrem o mundo, e isso através da atenção e do interesse, em vez da motivação.

VIII. Uma questão de atenção e de mundo (ou abrir, criar interesse, trazer à vida, formar)

Ela tinha visto aqueles animais muitas vezes. Ela conhecia alguns deles pelo nome. O gato e o cachorro,

é claro — correm à solta na casa. Ela conhece as aves também. Podia distinguir um pardal de um canário-da-terra e um melro de um corvo. E, é claro, todos os animais da fazenda. Mas ela nunca pensou nisso duas vezes. É exatamente como era. Todo mundo da sua idade sabia essas coisas. Era senso comum.

Até aquele momento. Uma aula com nada além de estampas. Sem fotos, sem filmes. Estampas bonitas que transformaram a sala de aula em um zoológico, só que sem as gaiolas e as barras. E a voz da professora que comandava a nossa atenção, porque ela deixava as estampas falarem. As aves tinham um bico e o bico, uma forma, e a forma falava sobre a comida: comedores de insetos, comedores de sementes, comedores de peixe...

Ela foi atraída para dentro do reino animal, tudo se tornou real. O que antes parecia óbvio tornou-se estranho e sedutor. As aves começaram a falar de novo, e, de repente, ela podia falar sobre elas de uma maneira nova. Que algumas aves migram e outras ficam quietas no lugar. Que um quivi é um pássaro, uma ave não voadora da Nova Zelândia. Que as aves podem se extinguir. Ela foi apresentada ao dodó. E isso em uma sala de aula, com a porta fechada, sentada em sua carteira. Um mundo que ela não conhecia.

Um mundo ao qual ela nunca tinha prestado muita atenção. Um mundo que apareceu do nada, invocado por estampas mágicas e uma voz encantadora.

Ela não sabia o que a surpreendia mais: esse novo mundo que tinha sido revelado a ela ou o crescente interesse que ela descobriu em si mesma. Isso não importava. Caminhando para casa naquele dia, algo havia mudado. Ela havia mudado.

A escola é, repetidamente, acusada de ser muito distante do mundo. De que ela não consegue lidar com o que é importante na sociedade; que ela se ocupa com conhecimentos e habilidades desatualizados ou estéreis; que os professores estão muito preocupados com detalhes e com o jargão acadêmico. Em resposta, queremos argumentar que a profanação e a suspensão tornam possível *abrir o mundo* na escola e que ela é, de fato, o mundo (e não necessidades ou talentos individuais de aprendizagem) que está sendo revelado. Naturalmente, os críticos têm um entendimento diferente do que “é o mundo”. Para eles, o mundo é um lugar de aplicabilidade, usabilidade, relevância, concretude, competência e rendimento. Eles assumem que “sociedade”, “cultura” ou “mercado de trabalho” são (e devem ser) as pedras de toque finais deste mundo. Ousamos afirmar que essas entidades são, acima de tudo, ficcionais. Será que realmente sabemos o que é esperado pela “sociedade” (muito menos a chamada “sociedade que muda rapidamente”), ou o que é realmente útil? As listas de competências que estão na moda não são apenas quimeras que perderam toda a ligação concreta com a realidade? A insistência na importância prática e utilidade não é profundamente pretenciosa, enganadora e até fraudulenta para os jovens? Isso não quer dizer que as competências e as práticas na sociedade ou no mercado de trabalho não servem para nada. Mas mesmo que elas criem as instruções de funcionamento ou pontos de orientação, a escola faz outra coisa. A escola não está separada da sociedade, mas é única, visto que é o local, por excelência, de suspensão escolástica e profanação pela qual o mundo é aberto.

Em *Trem noturno para Lisboa*, um romance filosófico de Pascal Mercier, o professor e protagonista, Gregory, relembra seu próprio professor de grego. O que ele escreve

se aplica tão bem a um professor de línguas como a um professor de matemática, geografia ou carpintaria:

A primeira aula da tarde era de grego. O professor era o diretor [...]. Ele tinha a mais primorosa caligrafia grega que se podia imaginar; desenhava as letras, principalmente as de traços arredondados, como o ômega ou o teta, ou o traço do eta que descreve um movimento para baixo. Ele amava a língua grega. "Mas amava-a de um jeito errado", pensava Gregorius no fundo da sala de aula. A sua maneira de amar era vaidosa. Não pelo fato de celebrar as palavras. Se assim fosse, Gregorius teria gostado. Mas quando aquele homem escrevia de forma virtuosa as formas verbais mais complexas e difíceis, não estava celebrando as *palavras*, mas sim a *si próprio*, como alguém que as dominava. Desta forma, as palavras se tornavam ornamentos com os quais ele se adornava, transformando-se em algo parecido com a sua gravata-borboleta de bolinhas que ele usava entra ano, sai ano. Fluía da mão em que ele usava seu anel de braço, como se também fossem uma espécie de joia, portanto, também supérfluas. Assim, as palavras gregas deixavam de ser realmente palavras *gregas*. Era como se o pó de ouro do anel descompusesse a sua essência grega, acessível apenas àquele que as amasse por sua causa unicamente. Para o diretor, a poesia era como um móvel raro, um vinho sofisticado ou um elegante vestido de noite. Gregorius tinha a sensação de que, com a sua presunção, o diretor lhe roubava os versos de Ésquilo e Sófocles. Ele parecia não conhecer nada dos teatros gregos. Não, ele conhecia tudo, vivia viajando para a Grécia, viagens guiadas das quais voltava bronzado. Mas não *entendia* nada

daquilo – mesmo que Gregorius não conseguisse explicar ao certo por quê (MERCIER, 2007, p. 39-40).

Essa passagem é particularmente expressiva por inúmeras razões, e voltaremos a ela em outro lugar. Aqui, é importante indicar com clareza o que exatamente acontece na escola quando ela "trabalha" como uma escola e o que é perdido como um resultado do egoísmo e da arrogância do reitor, nesse exemplo. Isso é *ex negativo* deduzido a partir do exemplo: *algo se torna real e passa a existir em e por si mesmo*. As palavras gregas tornam-se palavras gregas reais. E, embora isso signifique que elas não podem imediatamente ser vistas em função da sua utilidade, não significa que são supérfluas (como "joias vaidosas"). Elas passam a existir em si mesmas; não fazem nada (ou seja, nada de especial), mas são, em si, importantes. A língua se torna verdadeira língua e a língua se torna língua em si mesma, assim como em outras aulas a madeira se torna madeira real e os números, números reais. Esses *algo* começam a se tornar parte do nosso mundo em um sentido real, começam a gerar interesse e começam a nos "formar" (no sentido do conceito holandês de *vorming*). O exemplo também deixa claro que esse evento formativo não só tem a ver com a sala de aula e o professor, mas também com o amor (uma ideia à qual voltaremos).

Desse modo, entendemos a formação não como um tipo de atividade auxiliar da escola; como algo que ocorre fora das matérias de estudo atuais e que tem a ver com os valores de um ou outro projeto educacional. Em vez disso, a formação tem a ver com a orientação dos alunos para o mundo como ele é construído para existir no sujeito ou na matéria, e essa orientação diz respeito, principalmente, à atenção e ao interesse para com o mundo e, igualmente, à atenção e ao interesse para com a própria pessoa em relação

ao mundo. Pennac, pensando em seus próprios professores, tenta articular o que se passa durante as aulas:

Tudo o que sei é que três deles tinham uma paixão por comunicar seus conteúdos. Armados com essa paixão, eles me localizaram no abismo do meu desânimo e não desistiram até que eu tivesse os dois pés firmemente plantados em suas aulas, que provaram ser as antecâmaras da minha vida. [...] Esse gesto de salvar uma pessoa que está se afogando, que o agarra e puxa para cima, apesar de sua agitação suicida, a crua imagem de afirmação da vida de uma mão segurando firmemente a gola do casaco é a primeira coisa que me vem à mente quando penso neles. Em sua presença – em suas matérias – eu dei à mim mesmo: um eu, que era um matemático, um eu que era um historiador, um eu que era um filósofo, um eu que, no espaço de uma hora, esquecia um pouco de *mim mesmo*, me colocava entre parênteses, livrando-me do eu que, antes de encontrar esses professores, tinha me impedido de sentir que eu estava realmente lá (PENNAC, 2010, p. 224-225).

Aqui, o (neste caso, desanimado) “eu” é suspenso em confronto com o mundo (alçado, colocado entre parênteses), o que permite um novo “eu” em relação àquele mundo que vai tomar forma e ser fabricado. Essa transformação é o que queremos referir a como formação. Esse novo “eu” é, antes e acima de tudo, um eu da experiência, da atenção e da exposição a alguma coisa. No entanto, devemos ter o cuidado de distinguir formação de aprendizagem. Ou, dito de outra forma, a formação é típica para a aprendizagem na escola. A aprendizagem envolve o fortalecimento ou

ampliação do eu, *já existente*, por exemplo, por meio da acumulação de competências ou da expansão da base de conhecimento do indivíduo. Aprender, nesse sentido, implica uma extensão do próprio mundo da vida do indivíduo, acrescentando algo. O processo de aprendizagem continua a ser introvertido – um reforço ou uma extensão do ego, e, portanto, o desenvolvimento da identidade. Na formação, no entanto, esse eu e o mundo da vida do indivíduo são colocados em jogo constante desde o início. A formação envolve, assim, sair constantemente de si mesmo ou transcender a si mesmo – ir além do seu próprio mundo da vida por meio da prática e do estudo. É um movimento extrovertido, o passo que segue uma crise de identidade (SLOTERDIJK, 2011). Aqui, o eu não adiciona ao conhecimento previamente adquirido, e isso acontece precisamente porque o eu está, na verdade, no processo de ser formado. O eu do aluno está, assim, sendo suspenso, dissociado: é um eu colocado entre parênteses ou um eu profano e que pode ser formado, ou seja, pode se dar a ele uma forma ou configuração específicas.

Queremos enfatizar, mais uma vez, que isso torna possível para a escola, na medida em que consegue fazê-lo, abrir o mundo para o aluno. Isso significa, literalmente, que algo (palavras gregas, uma peça de carpintaria, etc.) é tornado parte do nosso mundo e (in)forma o mundo. Informa nosso mundo em um duplo sentido: forma parte do mundo (que podemos, então, compartilhar) e *in*forma, isto é, partilha algo com o mundo existente (e, dessa forma, acrescenta algo ao mundo e o amplia). Quando algo se torna parte do mundo, isso não significa que se torna um objeto de conhecimento (algo que sabemos sobre o mundo), que é, de alguma forma, somado à nossa base de conhecimento,

mas sim que se torna parte do mundo em que/pelo qual estamos imediatamente envolvidos, interessados, curiosos, e assim também algo que se torna um *inter-esse* (algo que não é nossa propriedade mas que é compartilhado entre nós). Poderíamos dizer que não é mais um "objeto" (inanimado), mas uma "coisa" (viva).

Isso é, literalmente, o que vemos acontecer no filme *O filho*, dos irmãos Dardenne. Somos confrontados com um professor em ação, Olivier, um professor muito "comum", que é mais ou menos o oposto do professor descrito acima por Gregorius. Ele consegue despertar um interesse por carpintaria em um de seus alunos completamente "derrotado" e perturbado (um jovem criminoso condenado por assassinato que veio para aprender uma "ocupação", na esperança de um dia ser capaz de voltar para a sociedade). Vemos como a madeira se torna madeira real para esse aluno e não simplesmente algo com que fazer armários ou cadeiras ou para usar como combustível na lareira, ou, para essa matéria, algo que o conduz a uma ocupação que "vai levá-lo para algum lugar" (mesmo que isso pareça ser o caso). Como antes, aqui a madeira é afastada de seu próprio lugar; torna-se madeira real, em si mesma, e, portanto, torna-se, em forte sentido, uma parte do mundo desse aluno. Começa a pertencer ao seu mundo, ao que interessa a ele e o ocupa. É algo que começa a *formá-lo*, produz mudanças nele, muda a maneira como a sua vida e o mundo realmente aparecem para ele e lhe permite começar de uma nova forma "com" o mundo. Abrir o mundo não significa apenas vir a conhecer o mundo, mas também se refere ao modo como o fechado-no-mundo – isto é, a maneira determinada em que o mundo deve ser compreendido e usado, ou a maneira como ele é, realmen-

te, usado – é aberto e o próprio mundo é tornado aberto e livre e, portanto, compartilhado e compartilhável, algo interessante ou potencialmente interessante: um objeto de estudo e de prática.

Resta ainda um ponto muito importante. Na medida em que o escolar está preocupado com a abertura do mundo, a atenção – e não tanto a motivação – é de importância crucial. A escola é o tempo e o lugar onde temos um cuidado especial e interesse nas coisas, ou, em outras palavras, a escola focaliza a nossa atenção em algo. A escola (com seu professor, disciplina escolar e arquitetura) infunde na nova geração uma atenção para com o mundo: as coisas começam a falar (conosco). A escola torna o indivíduo atento e garante que as coisas – destacadas de usos privados e posições – tornem-se "reais". Ela faz alguma coisa, ela é ativa. Nesse sentido, não se trata de um recurso, produto ou objeto para utilização como parte de uma determinada economia. Trata-se do momento mágico quando alguma coisa fora de nós mesmos nos faz pensar, nos convida a pensar ou nos faz coçar a cabeça. Nesse momento mágico, algo de repente deixa de ser uma ferramenta ou um recurso e se torna uma coisa *real*, uma coisa que nos faz pensar, mas também nos faz estudar e praticar. É um acontecimento, no sentido vivo da palavra, ou, como Pennac, apropriadamente, relata de novo:

Eles eram artistas em transmitir suas matérias. Suas aulas eram feitos de comunicação, é claro, mas também de conhecimento dominado, ao ponto em que quase passava por criação espontânea. Sua facilidade transformava cada aula em um evento a ser lembrado. Como se a senhorita Gi estivesse ressuscitando a

história, o Sr. Bal redescobriu a matemática e Sócrates falando através do Sr. S.! Eles nos davam aulas que eram tão memoráveis quanto o teorema, o tratado de paz ou o conceito básico que constitui sua matéria, em qualquer dia particular. Seu ensino criava eventos (PENNA, 2010, p. 225-226).

Pode-se formular esse "evento" como algo que nos faz pensar, desperta nosso interesse, torna algo real e significativo, um assunto que importa. Uma prova de matemática, um romance, um vírus, um cromossomo, um bloco de madeira ou um motor – todas essas coisas são tornadas significativas e interessantes. Esse é o acontecimento mágico da escola, o *movere* – o movimento real – que não deve ser rastreado até uma decisão individual, escolha ou motivação. Enquanto a motivação é uma espécie de caso pessoal, mental, o interesse é sempre algo fora de nós mesmos, algo que nos toca e nos leva a estudar, pensar e praticar. Leva-nos para fora de nós mesmos. A escola se torna um tempo/espço do *inter-esse* – do que é compartilhado entre nós, o mundo em si. Naquele momento, os alunos não são indivíduos com necessidades específicas que escolhem onde eles querem investir seu tempo e energia; eles são expostos ao mundo e convidados a se interessarem por ele; um momento em que a verdadeira *comunicação* é possível. Sem um mundo, não há interesse nem atenção.

IX. Uma questão de tecnologia (ou praticar, estudar, disciplina)

Muitas vezes eu tive que arrastar para a minha carteira. Os trabalhos de casa e outras tarefas estavam

apenas sentados lá esperando por mim, sempre impacientes, sempre a fonte de uma luta constante. Eu tentei me forçar e, quando necessário, me seduzir a estudar evocando o inferno ou prometendo a mim mesmo o paraíso. Mas esses diálogos íntimos nem sempre funcionavam. Eu conhecia muito bem minhas próprias fraquezas. Eu sabia qual a distração que podia me seduzir. O que me convenceu a estudar, a praticar, para dar partida nas coisas? Para ser honesto, nada e ninguém. É um comando estranho: você deve estudar, você não deve apenas enfrentar a tarefa, mas você também deve se dedicar à tarefa. Não foi uma ordem de meus pais ou professores que me levaram a ver a importância de um diploma. Suas advertências eram, na melhor das hipóteses, uma reflexão tardia inoportuna. Eu nunca encontrei uma explicação para esse comando. Nem mesmo mais tarde, como um estudante de filosofia. A exigência de estudar e praticar não é um imperativo hipotético – não está ligada a condições ou propósitos. Mas também não é um imperativo categórico – não é uma exigência derivada de um puro desejo. Um pensamento selvagem: talvez o meu ponto cego seja o ponto cego de toda a filosofia. A filosofia por e para adultos. E se a escola traz o tempo e o mundo à vida, gera curiosidade e torna possível a experiência de tirar a vida de alguém com as próprias mãos, incute o impulso para conseguir algo? Trata-se do nascimento da consciência pedagógica e do imperativo pedagógico. Uma pessoa que pode se tornar interessada, que tem que estudar e praticar, aprimorar e dar forma a si mesma. "Faça o seu melhor", "continue", "observe de perto", "preste atenção", "experimente", "comece" - esses

são os pequenos gestos de uma grande filosofia da escola.

E de onde vem o amor pela escola? Talvez devêssemos explicar o nosso esquecimento da, e talvez até mesmo ódio pela escola em primeiro lugar.

Não há nenhuma curiosidade e interesse sem o trabalho – mas isso também significa que curiosidade e interesse devem ser tornados *possíveis*, assim como o mundo deve ser processado como tal, isto é, apresentado. Nesse ponto, chegamos à dimensão técnica da escola (que existe paralelamente ao papel do professor, que será discutido mais tarde). Escola e tecnologia podem, à primeira vista, parecer ser uma estranha combinação. De fato, a partir de uma perspectiva humanista, é frequentemente assumido que a tecnologia é principalmente de interesse para o mundo produtivo e domínio da natureza e do homem. A autorrealização, argumenta-se, tem lugar na esfera da cultura, das palavras e significados, do conteúdo, do conhecimento fundamental. A tecnologia, por outro lado, pertence ao domínio da fabricação e da manufatura, do aplicável, da lógica instrumental. A partir de uma perspectiva humanista, a tecnologia é algo que deve ser mantido fora da escola ou, pelo menos, algo que deve ser cuidadosamente abordado em termos de um meio que permita à chamada pessoa bem formada alcançar seus fins humanitários: em primeiro lugar, a aquisição de entendimento e conhecimento básicos e, em segundo, a tradução disso em técnicas e aplicações concretas. Mas, dar forma à escola, ou seja, estimular o interesse por cuidadosamente criar e apresentar o mundo, é inconcebível sem a tecnologia.

Aqui estamos pensando muito simplesmente no quadro-negro, no giz, no papel, na caneta, no livro, mas também na carteira e na cadeira. A arquitetura e o arranjo

espacial da escola e da sala de aula também são relevantes. Essas coisas não são ferramentas ou ambientes que podem ser usados livremente ou que são usados de acordo com a intenção de alguém. O aluno ou o professor não assume, automaticamente, o controle sobre elas. Mais exatamente, sempre há um elemento inverso no trabalho: esses instrumentos e espaços reafirmam o controle sobre o aluno e o professor. De certa forma, a classe expulsa o ambiente imediato e torna possível que algo do mundo esteja presente. Sentar em uma carteira não é apenas um estado físico; isso também acalma e focaliza a atenção: um lugar para sentar e ficar à vontade. A lousa não é apenas uma superfície em que a matéria aparece na forma escrita. Muitas vezes, a lousa mantém o professor com os pés no chão. Passo a passo, um mundo é levado a se revelar diante dos olhos dos alunos. Escrever esboços do curso é uma clássica atividade do quadro-negro. Os resumos de aulas anteriores trazem nossas mentes de volta para o momento de sua composição – e são, normalmente, difíceis de decifrar para os alunos que perderam a própria aula. Esses instrumentos são, assim – por enquanto –, parte do que nós gostaríamos de chamar de tecnologia escolar. Mas eles não estão sozinhos. A sua força de trabalho se encaixa com uma abordagem, um método de aplicação e atos concretos. Aqui podemos falar de *métodos de ensino* e, mais particularmente, métodos que tanto geram *interesse* quanto *abrem* o mundo ou o *apresentam*. Muitos desses métodos de ensino ainda estão cravados em nossas mentes como arquétipos (conjuntos de problemas de álgebra, ditados, ensaios, apresentações de aula, etc.). Isso talvez aconteça porque esses métodos têm um forte caráter escolástico – e só são eficazes como parte de uma tecnologia escolar. Aqui, novamente, é útil trazer Daniel Pennac:

Então, o ditado é reacionário? Ele é, certamente, ineficaz se tratado negligentemente por um professor interessado apenas em deduzir notas a fim de chegar a uma pontuação final. [...] Sempre pensei no ditado como um encontro frontal com a língua. A língua como som, como história, como raciocínio; a língua como ela se escreve e se constrói, ou seja, significando conforme esclarecida por meio da correção meticulosa. Porque o único objetivo de corrigir o ditado é acessar o significado exato do texto, o espírito da gramática, a riqueza das palavras. Se a nota se destina a medir algo, é certamente a distância percorrida pelas partes interessadas nessa jornada em direção à compreensão. [...] No entanto, é grande o meu terror na infância quando aparecia o ditado – e Deus sabe que meus professores o administravam como invasores abastados sitiando o quarteirão mais pobre de uma cidade – eu sempre fui curioso sobre aquela primeira leitura. Cada ditado começa com um mistério: o que está prestes a ser lido para mim? Alguns ditados da minha infância eram tão bonitos que eles continuavam a se dissolver dentro de mim como uma gota de cera muito depois de eu ter recebido a minha ignominiosa nota (PENNAC, 2010, p. 113-115).

O ditado, como Pennac o descreve, habilmente evoca dois aspectos particulares da tecnologia escolar. Um ditado é um evento em que o mundo é comunicado – “um encontro direto com a língua” – e que desperta o interesse. Um ditado também é uma espécie de jogo. O texto é removido de seu uso comum e oferecido ao ato da escrita como tal, ou seja, ao exercício e estudo da língua como um todo. Nesse sentido, sempre há algo em risco: a língua é colocada

em jogo, e também os alunos. Eles ocupam uma situação inicial – “nesta jornada para o entendimento”.

Exatamente como qualquer outro método de ensino, o ditado torna explícito o lugar do professor como mediador que conecta o aluno ao mundo. Esse encontro permite ao aluno deixar seu imediato mundo da vida e entrar no mundo do tempo livre. Nesse sentido, um método de ensino deve, constantemente, ser conectado ao mundo da vida dos jovens, porém, exatamente para removê-los de seu mundo de experiência. As regras para um ditado são claras; todos sabem o que ele é e como ele funciona. Um ditado é um ditado. Esse é um puro método de ensino. Mas a “eficácia” dos métodos de ensino escolares repousa, especialmente, nos pequenos – frequentemente muito pequenos – detalhes que despertam a curiosidade dos jovens, proclamam a existência de novos mundos e incitam os alunos a se dedicarem a iniciar algo (ou seja, praticar e estudar). Essa minúcia implica que a curiosidade pode, rapidamente, tornar-se insegurança, que os alunos podem se recusar a jogar o jogo e que o encontro com o mundo pode ser enganoso. Em tal situação, o encontro com o ditado é experimentado pelos alunos como uma proclamação pública de sua incompetência ou ignorância. Um método de ensino escolástico não centraliza seu foco na incompetência ou ignorância do aluno. Se ele fizesse isso, um ditado se tornaria outra forma de teste ou exame e colocaria os alunos numa posição de culpa e incompetência até que provem o contrário. Acima de tudo, o método de ensino escolástico torna a experiência de fazer e aprender – a experiência de “eu quero ser capaz de fazer isso ou saber isso” – possível, despertando, idealmente, uma nova dedicação à prática e ao estudo. Pode-se

também chamar isso de “autoconfiança” e “crença em si mesmo”, mas com o importante adendo de que, na escola, essa confiança ou fé sempre envolve *alguma coisa* (do mundo). A experiência é, conseqüentemente, uma experiência de ponto de partida – uma experiência de ser capaz de fazer alguma coisa. Certamente, duvidar de si mesmo pode manifestar depois que essa experiência de ter sido capaz de fazer algo foi alcançada. Há também a tentação de resignar-se à incompetência com base em tentativas fracassadas anteriores. Mas um método de ensino bem-sucedido, assim como um ditado bem-sucedido, implica o rompimento desse elo com o passado (e suas experiências negativas de incapacidade e ignorância), permitindo, desse modo, começar a prática. Essa experiência escolar positiva pode ser descrita como a experiência de “não ser capaz de fazer algo”. O ditado e qualquer outro método de ensino lembram ao jovem exatamente isso, *na medida em que eles fazem ou efetivam a escola*. O risco de que uma experiência inicial emancipatória vai se transformar em uma rendição à incompetência existe em todas as técnicas escolares: tempo, espaço e recursos são organizados para tornar possível a experiência de ponto de partida e o evento de encontro. Permitem a experiência de estar envolvido em prática e estudo interessantes, mas não a fabricam. A aplicação correta de uma técnica não garante que os alunos irão se entregar, automaticamente, à prática e ao estudo. O registro da tecnologia escolar é, nesse sentido, mais mágico do que mecânico, mais de um tipo alquímico do que de uma cadeia de reação química (STENGENS, 2005). O que não quer dizer que tudo isso é apenas uma questão de fé cega ou de esperar para ver. Isso significa que as tecnologias escolares são de natureza experimental, para

serem sempre melhoradas por tentativa e erro, uma e outra vez. O ensino, o estudo e a prática são um *trabalho*. Encontrar a forma e formar alguém requer esforço e paciência.

Há outros numerosos exemplos de métodos de ensino. Considere a apresentação da aula sobre um tema atribuído ou escolhido. Não apenas é importante o momento em si, mas também o é o processo de preparação; é um exercício em selecionar e falar em público, mas também de estudar e escrever. Os alunos muitas vezes transformam alguma coisa de seu próprio mundo (um *hobby*, por exemplo) em seu objeto de estudo escolhido. Assumem o papel do professor – porém, não inteiramente. Observando atentamente a vítima na frente da sala, os colegas são transformados em uma plateia de professores sentados – mas não totalmente: continua a ser um jogo em que os próprios alunos e algo do seu mundo são acionados. Isso também é verdade para a redação – há algum outro termo com uma conotação mais escolástica? Aqui, também, podemos falar do “encontro frontal com a língua” que, ao mesmo tempo, também é um encontro frontal com suas próprias habilidades (de escrita). É um exercício e, portanto, ainda é, em parte, sobre fazer pelo amor de fazer. Uma vez que os jovens deixam a escola, não têm mais de escrever redações escolares. Eles têm, no entanto, de ser capazes de escrever em uma ampla variedade de estilos e sobre uma ampla variedade de assuntos. Mas na escola, a escrita é para ser praticada e o ensaio é, possivelmente, o principal significante para esse exercício total. Os testes (integrados) em programas com orientação mais técnica e vocacional são exemplos adicionais de tecnologia escolar. Aqui, é claro, a aplicação, o planejamento e a confecção de coisas concretas têm precedência. Mas os

alunos técnicos e vocacionais também são colocados nessa situação inicial que lhes permite começar com alguma coisa. Eles dão forma a algo e, ao mesmo tempo, formam a si mesmos. O mundo produtivo está situado ao longe, de modo que o planejamento, desenvolvimento, criação, invenção e apresentação tornam-se importantes em si mesmos. É principalmente um exercício para testar as próprias habilidades e conhecimentos do indivíduo; uma tecnologia escolar em que a tentativa é central. Tarefas, lembretes e conjuntos de problemas são mais uma forma tipicamente escolar de método de ensino. As tarefas são muitas vezes apresentadas como a forma ideal de tornar a matéria tangível, demonstrar sua aplicabilidade e, assim, consolidá-la como o último passo para a verdadeira aplicação à vida real. Mas a sua função escolar exerce influência sobre outra coisa. As tarefas trazem o mundo para a sala de aula, mas também o deixam do lado de fora. Oferecem a facilidade de reconhecimento, mas, ao mesmo tempo, chamam a atenção para alguma coisa. É precisamente por isso que elas são exercícios. Ao completar as tarefas – e, portanto, ao confrontar algo concreto – os alunos são antes e acima de tudo confrontados com eles mesmos. A ênfase não está na resolução de problemas sociais concretos – e a pressão e as expectativas que vêm com eles. Ao contrário, quando a fronteira entre as atribuições escolares e os problemas sociais concretos desaparece, as atribuições não são mais exercícios. Naquele momento, os alunos são, repentinamente, tratados como especialistas e as atribuições, lembretes, conjuntos de problemas, questões hipotéticas, etc., perdem a sua função de educação escolar. Não mais colocam os alunos em condições de tentar e praticar. Ou, formulado de forma mais marcante: na escola, não há problemas, apenas questões.

Também há tecnologias de educação escolar menos óbvias. Considere a memorização, por exemplo. Ou recitar um poema, copiar um texto. A aritmética mental e as tábuas de multiplicação são outros exemplos. A partir da perspectiva da aplicabilidade, essas atividades são inúteis. Certamente, é possível defendê-las apontando a sua habilidade e eficiência: a aritmética mental é útil e eficiente porque seu cérebro está sempre à sua disposição e você não precisa chegar imediatamente a uma calculadora. Mas na procura do significado dessas tecnologias de educação escolar, pode ser prudente olhar para outra direção. Talvez elas tenham um significado principalmente *formativo*, especialmente se entendem a formação como “formar alguém”. Então, tornam-se exemplos de uma espécie de ginástica escolástica. Os seres humanos praticam e estudam por meio dessas tecnologias – as quais têm uma longa história e um lugar proeminente na antiguidade grega. Elas são técnicas básicas para a pessoa experiente e culta que se esforça para alcançar e manter certo nível de vigor mental, do mesmo modo como as técnicas na educação física aprimoram o corpo em movimento.⁵ Podemos falar aqui de “técnicas do *seif*” porque os próprios alunos – não os professores – as utilizam para se colocarem numa situação inicial.⁶ Na análise final, o significado dessas técnicas não se aloja em algum fim último – elas são, de certa forma, “infinitas”. Sua importância reside, precisamente, na própria experiência de *ser capaz de começar*, que se repete de novo e de novo. Em

⁵ Ver também: Joris Vlieghe (2010).

⁶ Para uma história dessas técnicas (mesmo se seus significados formativos e pedagógicos não são enfatizados tanto quanto seu significado ético), ver: Michel Foucault (2001) e Peter Sloterdijk (2011).

suma, é a experiência de recomeço, tão típica do ato de memorização. É através desse movimento repetitivo que o eu do aluno toma forma; a palavra falada e escrita, mas também os números tornam-se incorporados no aluno. A pessoa torna-se experiente, culta, proficiente na aritmética mental. E, é claro, quando são formadas dessa maneira, elas não são imediatamente empregáveis para a realização de uma tarefa única muito específica ou de um trabalho, mas, de certa forma, estão preparadas, em forma. Pôr em dúvida a utilidade das tecnologias descritas aqui também implica pôr em dúvida o valor da preparação e do tempo livre.

A técnica definitiva de escolar que vamos discutir aqui é o exame. Podemos conceber a escola sem o exame? Provavelmente não. Mas talvez a razão para isso não seja encontrada na função de qualificação do exame. Esta função de qualificação é atribuída à escola pelo governo, em nome da sociedade: diplomas credenciados e certificados de qualificação organizam o fluxo de alunos no ensino superior e no mercado de trabalho. Ou os certificados emitidos pela escola funcionam como prova da importância do tempo coletivo que os graduados passam na escola, que, por sua vez, reafirma a importância desse tempo. A razão também não será encontrada na função normalizadora do exame. É verdade que os professores recolhem informações sobre cada aluno com base nos resultados de teste. Isso é usado, principalmente, para indicar a média ou o nível médio do conhecimento padrão, que então aciona as declarações sobre o aluno com desempenho baixo, médio e alto e, eventualmente, "normaliza" (uma vez que os resultados de testes elaborados a partir de um longo período de tempo, por múltiplos exames, se equiparam a um único resultado de teste "abrangente") as declarações sobre o aluno de baixo

desempenho, o aluno médio e o adiantado. Do ponto de vista das tecnologias de educação escolar, o exame tem, pelo menos, outro significado: a preparação para o exame. A preparação para o exame é fundamental, sendo o esforço e não o resultado o que conta. O (processo para o) exame, muitas vezes, cria um período de estar liberado (de outras tarefas) e um espaço em que os alunos podem se aplicar à matéria de uma forma concentrada. Durante esse intensivo período de estudo e prática, a preparação como tal é o que está em risco. O exame é, portanto, uma ferramenta pedagógica para *exercer pressão*. O propósito do exame não é levar o jovem ao desespero ou celebrar a ignorância do aluno, e muito menos contrapor um aluno bem preparado contra outro, visando classificá-los. O exame fornece a pressão necessária para estudar e praticar. Existe uma avaliação, é claro, mas ela é, frequentemente, de importância apenas simbólica. Não que o exame não seja importante para o professor, e menos ainda para o aluno. Muito pelo contrário. Trata-se da avaliação do teste ao qual o aluno se submeteu e de trazer esse teste a uma conclusão. É importante reiterar que o exame não é um (único) teste de um ou outro talento natural. Uma avaliação não é definitiva, ou seja, a possibilidade de um reexame está sempre presente e, com ele, uma crença em começar de novo e tentar novamente. Uma escola é concebível sem o ritual do exame? Também há, muito provavelmente, outros possíveis meios pedagógicos que exercem pressão e outras formas de completar uma carreira de educação escolar com um gesto de conquista.

Um conceito que ainda não mencionamos em defesa da tecnologia da educação escolar é a *disciplina*. Este, também, é um termo que não é, entusiasticamente, recebido

nos círculos educacionais atuais. Juntamente com termos como *autoridade*, a disciplina pertence à terminologia pedagógica que nós preferiríamos esquecer. Parece que nós, imediatamente, ligamos disciplina à opressão, subjugação, repressão, controle e vigilância, complacência e obediência. Apesar disso, queremos readotar o termo por – presumivelmente – atribuir-lhe um significado positivo de educação escolar e que expressa um componente fundamental de tecnologias da educação escolar. A prática e o estudo são impossíveis sem alguma forma de disciplina, ou seja, sem seguir ou obedecer a inúmeras regras. As regras da escola não são regras para a vida (para viver a vida boa) e não são regras políticas (padrões ou leis para a ordem/ordenar a sociedade). E, nesse sentido, elas não foram projetadas para iniciar os jovens em um grupo ou sociedade por meio da submissão. Por regras escolares queremos dizer as regras específicas para um dado método de ensino, tal como ditado, mas também as regras estabelecidas pelo professor – quer explícitas ou implícitas – com o objetivo de manter os alunos ocupados na sala de aula. Não são regras pelo bem das regras e, assim, não exigem submissão e obediência pelo bem da obediência. Essas regras escolares servem para tornar possível apresentar o mundo de uma maneira atraente: tentam focalizar a atenção, minimizar a distração e manter (ou, evitar, quando necessário) o silêncio. Elas também são as pequenas regras pessoais que orientam os alunos durante o estudo e a prática. Como poderíamos esquecer ou ler sem essas regras e formas de disciplina? Por conseguinte, queremos reservar o termo “disciplina” para seguir ou obedecer às regras que ajudam os alunos a alcançarem aquela situação inicial em que podem começar ou manter o estudo e a

prática. Dito de outra forma, deixar seu próprio mundo da vida e elevar-se acima de si mesmo requer um esforço sustentado, facilitado por respeitar as regras. Nesse sentido, a tecnologia da educação escolar e as regras ligadas a ela são o que torna possível para as pessoas jovens passarem a ser “discípulos”. Isso é disciplina como tecnologia da educação escolar – embora esteja claro que a sociedade e a política têm se tornado cada vez mais interessadas em usar essa tecnologia para dominar e domar seus cidadãos.

As tecnologias da educação escolar, como as que descrevemos acima, não são, de forma alguma, ferramentas que, quando usadas corretamente, produzem jovens bem formados, como produtos acabados saídos de uma linha de montagem. Não são tecnologias organizadas pela velha geração para manipular a nova geração, embora esse perigo, certamente, ainda exista – reformadores conservadores e progressistas, de maneira similar, têm acumulado um grande arsenal de tecnologias de educação escolar para servir às suas ideias políticas. As tecnologias da educação escolar são técnicas que, por um lado, engajam os jovens e, por outro, apresentam o mundo; isto é, focam a atenção em alguma coisa. É apenas dessa maneira que a escola é capaz de gerar interesse e, assim, tornar possível a “formação”. Uma tecnologia da educação escolar é ajustada para tornar possível o tempo livre. Mais especificamente, é uma técnica que permite o próprio “ser capaz” ou que faz a experiência do “posso fazer isso/sou capaz” ser possível. Nesse sentido, não é uma técnica que o homem aplica à natureza para manipulá-la. É uma técnica habilidosa inventada pelo homem para ser aplicada ao homem, a fim de permitir que o homem exerça influência sobre si mesmo, modele a si mesmo e adquira sua

própria forma, por assim dizer. Nesse contexto, também há uma necessidade da tecnologia da educação escolar: uma teoria de técnicas com o potencial único de induzir a atenção e o interesse e apresentar ou abrir o mundo.

X. Uma questão de igualdade (ou ser capaz de começar; in-diferença)

Conhece todos eles. As estatísticas e os artigos de jornal.

Os imigrantes que ficaram para trás antes mesmo de porem os pés em uma escola. Os filhos de pais solteiros — isso ainda é um risco. O diploma da mãe. Cuidado! O status socioeconômico; o acrônimo SES fala por si boje. Ele sabe que essas são correlações, e não relações causais.

São chances e médias. Também sabe que os jornais são rápidos em culpar e dar nomes. Conhece os números.

Mas não reconhece seus alunos neles. Talvez ele o fizesse se realmente tentasse, ou se tudo se tornasse demais para suportar, muito cansativo, ou se ele se retirasse do papel de professor — e deixasse de ser ele mesmo. Stevie está tendo problemas na sala de aula — um daqueles alunos com uma situação ruim em casa. Naomi está causando problemas; está esperando até que possa sair e encontrar um emprego, assim como seus irmãos e irmãs, seus primos e seus pais fizeram na sua idade. Seus avós também. E depois há Amir, o inteligente marroquino — a exceção que confirma a regra. Mas se ele se permite ser o seu eu bem preparado, não pensa em termos de estatísticas; não se deixa ficar preso nas regras, padrões e indicadores. Ele está irritado pela visão de pássaro que insiste em calcular a média de seus alunos e dele mesmo, o seu trabalho, em uma estatística. Isso quebra

a sua concentração. Como se alguém estivesse olhando por cima de seu ombro, obrigando-o a ver seus alunos e seu trabalho a partir de outra perspectiva. Um mundo de fantoches; capital social e outros que levanamente se acumulam sobre si mesmos e, sem piedade, reproduzem a desigualdade. Na sala de aula, durante a aula, esse mundo não existe. Ingênuo. Mas ele gosta de pensar nisso dessa maneira. Não pode ajudar a si mesmo. Os alunos merecem ser tratadas pelo nome. Ele permanece fiel à sua crença de que estar interessado não é inato e de que talento e inteligência não podem ser assumidos como ponto de partida. Essas qualidades tendem a se mostrar somente mais tarde. No que lhe diz respeito, estão prestes a estar ali para todos e ninguém em particular. E isso significa que ele, às vezes, tem que se certificar de que Stevie, Naomi, e mesmo Amir, mantêm suas mentes na aula. Mas a aula não é sobre eles. É sobre a matéria, chamando a atenção para as coisas, dando um gosto, insistindo no estudo e na prática, despertando o interesse. Em seu mundo, também há diferenças; o estudo e a prática exigem esforço, afinal. Essas diferenças têm um nome: Stevie, Naomi e Amir. Quando se trata de proporcionar novas oportunidades, apega-se à sua ingenuidade contra o (suposto) melhor julgamento de outros. Isso é exigido dele por sua matéria e seus alunos. Igualdade de oportunidades e igualdade social — essas coisas estão além de seu poder. Ele não é um titereiro.

Que a escola desativa, temporariamente, o tempo comum também significa que ela desempenha um papel específico na questão da (des)igualdade social. A este respeito, talvez

nenhuma outra visão sobre a escola tenha atraído mais análise científica do que a afirmação tantas vezes repetida de que a escola não faz nada mais do que perpetuar – e talvez até mesmo fortalecer – as desigualdades sociais existentes. De fato, desde os anos 1960, estudo após estudo tem sido publicado “provando” que a escola reproduz as desigualdades sociais existentes e até mesmo cria novas. Nesse sentido, torna-se difícil refutar a acusação de corrupção e consolidação de poder. Em nossa opinião, isso é uma deturpação; a alegação de que a escola reproduz as desigualdades sociais perverte e deturpa o conceito de escola como tal. Na verdade, talvez não haja nenhuma invenção humana mais habilitada em criar a igualdade do que a escola. É exatamente no (re)conhecimento disso que o sonho da mobilidade social, do progresso social e da emancipação – que, em todas as culturas e contextos, tem sido radicado na escola desde a sua invenção – é nutrido. (Re)conhecer essa função também explica nossa duradoura fascinação pelos inúmeros filmes feitos desde o nascimento do cinema que retratam a escola e, particularmente, o professor como agentes capazes de ajudar os alunos a escaparem de seu mundo da vida e de seu (aparentemente predestinado) lugar e posição na ordem social. Talvez não seja coincidência que esses filmes são quase tão populares como as histórias de amor. De certo modo, como veremos em breve, eles, realmente, *são* histórias de amor. Na verdade, (re)conhecer esse efeito explica, simultânea e inversamente, muito da suspeita e até mesmo o ódio direcionado para a escola. Se a escola pode ter tal efeito, então ela também é capaz de impedir e interromper os planos que avós/pais e avós/mães fizeram para seus netos/filhos e netas/filhas, do mesmo modo que pode inibir e ameaçar os planos que os líderes religiosos e

políticos (sejam eles inovadores sociais ou conservadores, estadistas ou revolucionários) têm para seus cidadãos ou seguidores. Na verdade, a escola já consegue isso sempre, apesar dos melhores esforços de pais, mães, líderes religiosos, estadistas e revolucionários para ficar em seu caminho, usando a escola para os seus próprios propósitos e ideais. A escola, nesse sentido, sempre tem a ver com a experiência de *potencialidade*.

Os elementos que “fazem” a escola – suspensão, profanação, o mundo, atenção, disciplina, técnica – estão conectados (ou, certamente, podem ser conectados) com a experiência da habilidade e da possibilidade. Pennac estava se referindo a isso quando disse que o professor deve tentar trazer os alunos para dentro do “presente indicativo” a fim de libertá-los do peso das dinâmicas sociológicas e outras que, de outra maneira, os empurra para baixo em uma psique de inutilidade. Trazê-los para o tempo presente ou chamar sua atenção para o ponto pode produzir uma situação na qual esse peso é suspenso, criando uma experiência de habilidade ou prontidão nos alunos e permitindo ao professor assumir que cada um “tem a habilidade para...”. Em outras palavras, os espaços escolares surgem como o espaço *par excellence*, em que a igualdade para todos é averiguada. Essa igualdade, então, se torna o ponto de partida, uma suposição de que o tempo é de novo e de novo verificado. A igualdade de cada aluno não é uma posição científica ou um fato provado, mas um ponto de partida prático que considera que “todo mundo é capaz” e, portanto, que não há motivos ou razões para privar alguém da experiência de habilidade, isto é, a experiência de “ser capaz de” (RANCIÈRE, 1991). Essa experiência não apenas significa que alguém pode se separar de sua posição normal (crianças se tornam estudantes/alunos de escola), mas também que *alguma coisa* pode se

separar de seu uso normal (material se torna matéria, ou seja, matéria de estudo ou material de prática). Pennac descreve esta última afirmação bastante eficazmente. Mostra que o professor que "faz" a escola faz isso por meio de uma dupla manobra: ele (o professor) diz que "isso é importante, e considero isso como meu dever ou responsabilidade de apresentá-lo a você", mas exatamente por apresentar – tornando algo presente – ele também está dizendo, "e eu não posso e não vou dizer a vocês como usá-lo mais tarde (na sociedade)". Ele libera material para o uso e é precisamente essa *liberação* que torna as coisas *públicas*, presentes, apresentadas, partilhadas. Como já indicamos, a escola é, portanto, um lugar que transforma *algo* em um objeto de estudo (o conhecimento pelo bem do conhecimento) e em um objeto de prática (a habilidade pelo bem da habilidade). O estudo e a prática são atividades que já não servem (um meio para) um fim ou um propósito final, mas sim tornam novas conexões possíveis precisamente porque elas são removidas deles. Essa situação em que alguma coisa é separada de seu suposto propósito e tornada aberta para novas conexões é, em tantas palavras, a *situação inicial* que discutimos anteriormente. É uma situação em que se experimenta a capacidade e a possibilidade de falar (de uma maneira nova, original, que cria novas ligações entre palavras e coisas), de agir, de ver, etc.

Hoje, um aparato de detecção e classificação de alcance cada vez mais longo foi desenvolvido em nome da garantia de um futuro para os nossos filhos (e nós mesmos). Este aparato transforma as crianças e os jovens em objetos de classificação e intervenção e os tranca em suas chamadas individualidade e diferenças mútuas (sua aptidão típica, seu talento único, seu nível particular de desenvolvimento,

suas limitações, as condições de seu cérebro, etc.). Usando a singularidade e as diferenças mútuas entre as crianças e os jovens como um ponto de partida, pressupõe, de uma forma ou de outra, uma efetiva desigualdade de capacidade. No entanto, a escola e o professor que visam manter as mentes dos alunos no início da aula partem do pressuposto de que todos os alunos têm igual capacidade. Nesse pressuposto, a escola e o professor proporcionam um benefício – algo que se torna um "bem público" e, conseqüentemente, coloca a todos numa posição inicial igual e fornece a todos a oportunidade de começar. Para a escola e o professor, a igualdade do aluno é uma hipótese prática – não é uma certeza científica – que alguém se esforça para verificar enquanto leciona. Naturalmente, ao realizar essa verificação, o professor pode e vai levar em consideração o aluno individual, sua situação e suas questões. Mas essa atenção às diferenças pertence ao reino do próprio ensino e é separada da construção de um sistema de ensino baseado nas chamadas diferenças e desigualdades factuais ou naturais.

Isso não significa que não pode haver diferenciação dentro da escola. O que é problemático é a diferenciação imposta pela sociedade sobre a escola em nome de uma necessidade natural ou outra qualquer. O peculiar para as formas de diferenciação de educação escolar é que elas são sempre de um caráter artificial. São convenções de educação escolar, e não imposições sociais. Não são absolutas e não predeterminam a posição e as oportunidades dos alunos. Considere o exemplo mais comum e, em alguns aspectos, a base mais "natural" para a diferenciação: a idade. Isso é, eminentemente, uma questão de convenção. Naturalmente, é tentador legitimar essa convenção em termos de um processo de desenvolvimento biológico e cognitivo – a

maturidade — dos jovens. Mas a natureza não segue o calendário humano, e, mais importante, o caráter puramente convencional do critério de idade torna-se claro quando se considera como ele se sustenta no que diz respeito às oportunidades do aluno. O caráter artificial das diferenças da educação escolar talvez seja mais evidente nas histórias familiares e fascinantes sobre a escola: a história dos alunos difíceis que perseveraram e têm êxito contra todas as probabilidades e conselhos; a história do professor cujo simples comentário toca profundamente um aluno e o mantém frequentando a escola; o aluno que, de repente, se torna interessado e se eleva acima de si mesmo. Do ponto de vista estatístico, esses são os forasteiros não significativos. Mas a razão pela qual eles ainda continuam a nos atrair é porque essas histórias expressam a singularidade da própria escola. Somos sacudidos nos nossos sentidos e, de repente, vemos que o que uma vez pensamos ser um fato inabalável ou um dado natural era, na verdade, um preconceito. Lembram-nos de que todos os critérios, classificações e diferenciações são convenções — convenções que devemos, continuamente, ousar questionar. Em outras palavras, devemos avaliar e talvez redesenhar a maneira como a escola funciona usando esses eventos de "histórias de sucesso" significativas como um pano de fundo: em função delas, é melhor apegar-se a certos tipos de conhecimentos e classificações? E, isso em contraste com a tendência a considerar as histórias de sucesso como casos estatisticamente insignificantes que legitimam a estrutura e as convenções em vigor. Alegamos que a escola tem o dever de continuar a acreditar no potencial da próxima geração: cada aluno, independentemente de antecedentes ou talento natural, tem a capacidade de se tornar interessado em alguma coisa e se desenvolver

de maneira significativa. O que acontece na escola a esse respeito é sempre "inatural", "improvável". A escola vai contra as "leis da gravidade" (por exemplo, a "lei natural" que diz que os alunos de um dado *status* socioeconômico não têm interesse num determinado tema ou coisa) e se recusa a legitimar as diferenças baseadas na "gravidade" específica dos alunos. Não porque a escola, em sua ingenuidade, negue a existência da gravidade, mas porque a escola é um tipo de vácuo no qual é dado tempo aos jovens e aos alunos para praticarem e se desenvolverem. E as "histórias de sucesso" sobre escolas, professores e alunos, recontadas em inúmeros filmes, continuam a nos impressionar porque nos lembram de todo o significado da escola. É um significado relacionado com a hipótese prática da igualdade como parte dos trabalhos da escola.

XI. Uma questão de amor (ou amateurismo, paixão, presença e mestria)

"Eu? Sou um professor?" E então, silêncio. Sei o que aquele silêncio significa: férias generosas, segurança de emprego, mas monotonia, um emprego ideal para pessoas com filhos. Admiração, também. Você tem que se empenhar em dia letivo após dia letivo — e com a juventude de hoje, que está dizendo algo. Mas eu também sinto incompreensão: quem retorna, voluntariamente, para aquele lugar amaldiçoado depois de 18 anos de ensino, sabendo que você estará seguindo o papel de alguém que você, como um aluno, nem sempre — para dizer de maneira leve — respeitou? O que eu sei agora — é uma compreensão que é imune aos costumeiros comentários sutis e não tão sutis — é que esse é um trabalho diferente

de qualquer outro. Eu amo minha profissão, meus alunos. Às vezes isso é demais para mim. Claro que é! Nesses momentos, às vezes penso: se eles só me pagassem por bora, ou pagassem o dobro por boras extras, o triplo pelo trabalho de final de semana. Mas esse pensamento é sempre, imediatamente, seguido por este: eu não faço isso por dinheiro. Obviamente. Como eu poderia? Eu moro em um lugar onde a comunidade deixa seus filhos para trás, dando-me tempo para fazer coisas interessantes com eles enquanto seus pais estão sendo produtivos em casa ou no trabalho. O primeiro dia de aula: não é só um dia especial para as crianças e jovens, mas também para nós professores. O dia nunca deixa de me fascinar; ele aciona alguma coisa, parece reunir todos. É uma espécie de festa com discursos e promessas de todos os tipos, e emocionante também; as coisas estão acontecendo, nunca intencionalmente sob controle. Estou plenamente consciente de que esses pais estão me confiando seus filhos; a sociedade confia que sou bom professor. Mas também percebo que se trata de uma confiança frágil. Talvez isso explique o desejo de segurança, de garantias de qualidade, responsabilidade estrita, o impulso obsessivo para a inovação, os padrões e os perfis profissionais mensuráveis — a profissionalização do professor como um medicamento contra as violações de confiança, uma pílula para evitar os ataques de ansiedade de uma sociedade competitiva, que insiste na máxima exploração de talentos. Percebo que não há essa coisa de confiança cega. Mas também sei que as medidas inspiradas pela desconfiança, suspeita ou medo, sejam ou não envolvidas na retórica do profissionalismo e da qualidade, são um maneira infalível para me curar do meu amor.

A escola como uma forma de tempo livre é feita e deve ser feita. Nós já mostramos que essa forma é criada por meio do estabelecimento de limites e regras: pelo tempo escolar (a campainha) e pela disciplina escolar, por fechar as portas, mas também pelos quadros-negros, mesas, livros, salas de aula, etc. Eles ajudam a permitir a abertura e compartilhamento do mundo que se deve experimentar a fim de “ser capaz de começar”. Mas, como muitos dos exemplos mostrados anteriormente, um papel importante é reservado para a figura do professor. Hoje, o professor é, evidentemente, considerado um especialista, ou seja, alguém cuja experiência é baseada em conhecimento (científico) e/ou alguém que age de forma metódica e competente. E isso, sem dúvida, desempenha um importante papel. Porém, para nós, há mais coisas nessa história. Para trazer à tona o que isso poderia ser, vamos primeiro retornar a Pennac. O que se segue é uma conversa entre um professor e um aluno chamado de “difícil”:

“Os métodos não são o que está faltando aqui; de fato, os métodos são tudo o que temos. Você passa seu tempo se escondendo por trás de métodos, quando, no fundo, você sabe perfeitamente bem que nenhum método é suficiente. Não, o que está faltando é outra coisa.”

“O quê?”

“Não posso dizer isso.”

“Por quê?”

“É uma palavra rude.”

“Pior do que *empatia*?”

“Sem comparação. Uma palavra que você absolutamente não pode dizer em uma escola primária, um *lycée*, uma universidade ou em qualquer lugar como esse.”

"Diga-nos?"

"Não, realmente, não posso ..."

"Oh, vá em frente!"

"Eu estou dizendo a você, eu não posso. Se você usar esta palavra quando estiver falando sobre educação, você vai ser linchado".

" ... "

" ... "

" ... "

"É amor." (PENNAC, 2010, p. 257-258).

Para o professor, conhecimento e metodologia são importantes, mas também o são amor e cuidado (GEBRINCK, 2011). Como o exemplo dado anteriormente por Gregorius deixa muito claro, é importante esclarecer exatamente o que se quer dizer com "amor". Seu professor de grego era, obviamente, extremamente instruído, sabia tudo que havia para conhecer a língua grega, era muito experiente e bem preparado, viajava com frequência para a Grécia e tinha uma bela caligrafia. Além disso, falava de seu amor pelas palavras gregas. Mas, no seu caso, era realmente sobre o amor a si próprio; era *tudo sobre ele* e isso é o que privou as palavras gregas de seu realismo. Por outro lado, o amor que entra em cena no "fazer a escola" é descrito como "amor pelo assunto, pela causa (ou pelo mundo)" e "amor pelos alunos". Mas, como o exemplo de Olivier em *O filho* deixa bem claro, não precisamos idealizar ou dramatizar esse amor: o amor de que estamos falando aqui não se expressa de uma maneira espetacular, mas de maneira bastante comum: em pequenos gestos ordinários, em certos modos de falar e de escutar.

Em outras palavras, expressado em termos conscientemente provocantes, poderíamos dizer que fazer a escola reside, em parte, no *amateurismo* do professor. Poderia ser que o professor nunca é totalmente um profissional, é, pelo menos parcialmente, um amador (alguém que faz isso por amor)? Um professor é alguém que ama seu tema ou matéria, que se preocupa com ela e presta atenção a ela. Ao lado do "amor pelo assunto", e talvez por causa disso, também ensina por amor ao aluno. Como um amador, o professor não é apenas versado sobre algo, também se preocupa e está ativamente envolvido nesse algo. Não só é conhecedor de matemática, mas apaixonado pelo assunto, inspirado por seu trabalho e pelo material. Esse é um entusiasmo que se mostra nas pequenas ações ou gestos precisos, expressões de seu conhecimento, mas também expressões de sua preocupação com o trabalho à mão e seu lugar nele. Esse entusiasmo, literalmente, tem a capacidade de dar uma voz ao objeto de estudo ou prática, seja ele matemática, linguagem, madeira ou estampas. Dessa maneira, é bem-sucedido em colocar os alunos em contato com a matéria e permitir que percamos a noção do tempo; isto é, consegue tirá-los do tempo comum e trazê-los a um ponto no presente onde sua atenção é exigida – uma *presença no presente*, pode-se dizer. Esse entusiasmo, essa apropriação de uma relação específica com a matéria, está ligada ao fato de que a matéria é tornada livre, torna-se liberada, é separada de seu uso pretendido e pode, assim, tornar-se um objeto de estudo ou de exercício, tanto para o professor quanto para o aluno. Como Gregorius apontou, essa é a forma como as palavras realmente se tornam palavras. Várias coisas convergem no amor pelo assunto: *respeito, atenção, dedicação, paixão*. O amor se mostra numa

espécie de respeito e atenção pela "natureza da matéria" ou pelo material com que o professor está comprometido. A madeira, por assim dizer, pede a seu artífice para ser trabalhada de certa forma, assim como o professor chama a atenção de seus alunos para a linguagem e a matemática. Esse respeito e atenção para com a matéria também implica devoção. Alguém se dedica à madeira de uma determinada maneira, ou ao idioma inglês, ou à matemática, ou a outra forma de matéria. Além disso, uma forma de paixão acompanha essa relação de respeito, atenção e devoção. O professor *amateur* é inspirado de alguma forma, ou melhor – para formular explicitamente numa forma passiva – é inspirado *por* seu assunto ou por sua matéria.

Como reconhecemos o professor *amateur*? Simplificando, isso é revelado por meio da extensão em que uma pessoa está presente no que faz e na forma como demonstra quem ela é e o que representa através de suas palavras e ações. Isso é o que se poderia chamar de *mestria* de um professor. Enquanto o conhecimento e a competência garantem um tipo de experiência, é a presença, o cuidado e a dedicação que dão expressão à mestria do professor. Ele *personifica* a matéria de uma determinada maneira e tem presença na sala de aula.

Se eu quero toda a sua atenção, tenho de ajudá-los a se ajustarem dentro da minha aula. Como fazer isso? É algo que se aprende, principalmente no trabalho, ao longo de muitos anos. Mas uma coisa é certa: para os meus alunos estarem presentes, eu tenho que estar presente, para toda a classe e para cada indivíduo que nela está, e também tenho que estar presente para a minha matéria, física, intelectual e

mentalmente, durante os 55 minutos que durará a minha aula (PENNAC, 2010, p. 105).

Você pode dizer imediatamente se um professor habita plenamente sua sala de aula. Os alunos sentem isso desde o primeiro minuto do ano letivo, é algo que todos nós já experimentamos: o professor acaba de entrar, ele está totalmente presente, isso é claro pela forma como ele olha para seus alunos, a forma como os cumprimenta, a maneira como se senta, o jeito que ele toma posse de sua mesa. Ele não abarca o mundo com as pernas, com medo da reação dos alunos; sua linguagem corporal é aberta; desde o início, faz o que precisa ser feito; ele está presente, pode distinguir cada face, para ele, a classe *existe* (PENNAC, 2010, p. 106-107).

Oh, a memória dolorosa das aulas quando eu não estava *lá*. Como eu senti meus alunos se afastando, flutuando enquanto eu tentava reunir minhas forças. Esse sentimento de perder minha classe... Eu não estou aqui, eles não estão aqui, nós ficamos desatrelados. E, mesmo assim, a hora passa. Eu faço o papel da pessoa que dá uma aula, eles desempenham o papel de ouvintes (PENNAC, 2010, p. 105).

Você também pode reconhecer o professor *amateur* por sua busca da perfeição. Aqui, o perfeccionismo não se refere a alguma atitude mental patológica. É o perfeccionismo do professor de inglês que exige respeito e atenção à língua. As coisas têm de ser corretas. Não só prepara sua aula, mas também a si mesmo. É alguém que se empolga e trabalha a sua atenção, concentração e dedicação, de modo que possa permanecer encarnado e inspirado na frente de sua classe. Essa preparação em si não garante uma aula

bem-sucedida, mas é necessária para que isso aconteça. Trata-se de estar equipado, literal e figurativamente, e de se ocupar dos pequenos e, quando visto à distância, costumes e hábitos muitas vezes tolos – sim, até mesmo rituais – que os professores observam antes de entrar na sala de aula; as pequenas coisas que o inspiram e o introduzem no momento.

Como é que o professor *amateur* se relaciona com seus alunos? É precisamente a mestria e o engajamento interessado e inspirado por parte do professor magistral que lhe permite inspirar e envolver os alunos. Na verdade, como uma criança, o aluno não quer alguém que seja (somente) interessado nele/nela, mas sim alguém que está interessado em outras coisas e assim pode gerar interesse nessas coisas. Peter Handke (2002) conta como ele odiava completamente ir para a escola quando era mais jovem e, em geral, estava totalmente desinteressado no que o professor tinha a dizer. Sua atenção só era capturada nos momentos em que o professor começava a falar como se tivesse esquecido os alunos – quando ele estava falando com ninguém em particular – levado por suas palavras. Ele não estava ausente nesses momentos, mas incrivelmente presente no que dizia, e isso permitia que seus alunos se interessassem. Talvez Handke esteja falando aqui do professor *amateur* que mostra amor pelo tema ou pela matéria, e, dentro disso, amor por seus alunos. Naquele momento, o amor por sua matéria e o amor por seus alunos estavam, inextricavelmente, entrelaçados. Dito de outra maneira: para o professor, o aspecto formativo do ensino infundido de amor é a sombra brilhante de sua mestria. A formação não é uma responsabilidade secundária; não é uma tarefa ou competência adicionais. Ao contrário, é parte e parcela

de cada aula e é invocada no decurso de cada assunto e tipo de conteúdo. É a possibilidade de interesse, atenção e, portanto, formação que é oferecida vezes sem conta em cada aula magistral, e não é resultado de algum tipo de intenção – por exemplo, “e agora vou assistir à formação, em vez de simplesmente prestar atenção ao conhecimento e habilidades relacionadas ao assunto”.

Nesse sentido, o professor *amateur* sabe muito bem que “o amor pelo assunto” não pode ser ensinado. O professor pode pedir a seus alunos para praticarem, se prepararem, tentarem se engajar. Pode dar instruções, estabelecer regras, exigir estudo, prática, perseverança e dedicação de seus alunos. E, nesse sentido, podemos falar também de uma espécie de disciplina. Disciplina que permite que algo aconteça e que traz tanto o professor quanto o aluno para o presente, fechando a porta da sala de aula por um tempo para tornar possível essa temporalidade.

Você está certo, os meus colegas têm me identificado como um personagem do século XIX! Eles acham que eu defendo o respeito da boca para fora, que as crianças fiquem em fila, em pé atrás de suas carteiras, todo esse negócio, é apenas nostalgia dos velhos tempos. É verdade, um pouco de polidez nunca é demais, mas como isso acontece é outra coisa. Ao dar aos meus alunos a chance de se instalarem em silêncio, eles são capazes de aterrissar corretamente na minha aula, para começarem a partir de um lugar calmo. Quanto a mim, eu começo a esquadriñar os seus rostos, observar quem está ausente, ver como as panelinhas estão se formando ou se separando, em suma, eu começo a medir a temperatura da classe. (PENNAC, 2010, p. 111-112)

Muitos exemplos no livro de Pennac tornam claro que as necessidades individuais não ocupam o centro do palco: isso, diz ele, está fora da matéria. Os professores se restringem ao material, às técnicas de educação escolar e às regras do jogo impostas pela prática e pelo estudo da matéria. Essas regras do jogo formam o núcleo da disciplina escolar. Para o professor amoroso, essa disciplina não é uma concha vazia ou uma armadura que o protege contra uma "impossível" nova geração. São as regras que fluem de seu amor pelo assunto e pelos alunos, e, portanto, são constantemente levadas em conta, corporificadas em suas ações e discursos, e necessárias para tornar sua aula possível e para dar aos alunos a oportunidade de estarem presentes e atentos. Uma vez que elas assumem uma vida própria, separada do professor, essas regras, de fato, tornam-se semelhantes ao "século XIX": elas perdem a sua força, surge a necessidade de novas regras para se escapar das antigas, e assim por diante. Quando isso acontece, a disciplina escolar se transforma em um sistema de reprimendas e recompensas, ou – de uma forma mais contemporânea – de gestão da sala de aula com base em incentivos e contratos. A disciplina que faz com que a prática e o estudo sejam possíveis e que é mostrada pelo professor amoroso e sua matéria é de uma ordem diferente.

É com base em técnicas escolares e disciplina escolar que o interesse e a atenção são possíveis e que as ações do professor amoroso podem ser vistas em termos de igualdade. Restringir-se à disciplina necessária para a prática e o estudo – e, assim, não se deixar desviar por necessidades individuais – na verdade, significa que o professor, uma e outra vez e talvez muitas vezes contra a sua vontade, dá

aos alunos – inclusive aos chamados "alunos impossíveis" – uma nova oportunidade.

Não que eles estivessem mais interessados em mim do que nos outros, não, eles tratavam todos os alunos da mesma maneira, bom e mau; eles, simplesmente, sabiam como reavivar o desejo de aprender. Apoiavam nossos esforços passo a passo, comemoravam nosso progresso, não eram impacientes com a nossa lenta capacidade de compreensão, nunca levavam as nossas falhas para o lado pessoal, e asseguravam que as rigorosas exigências que nos faziam fossem pareadas pela qualidade, consistência e generosidade de seu próprio trabalho (PENNAC, 2010, p. 224).

Não era apenas seu conhecimento que esses professores partilhavam conosco, era o próprio desejo de conhecimento. E o que eles me comunicaram foi um gosto para passá-lo adiante. Então, nos apresentávamos para as suas aulas com fome em nossas barrigas. Eu não diria que nos sentíamos queridos por eles, mas de fato nos sentíamos bem vistos (*não* "desrespeitados", como os jovens de hoje colocariam), um respeito aparente até na maneira como corrigiam a nossa lição de casa, onde as suas anotações eram destinadas, exclusivamente, para o indivíduo em questão (PENNAC, 2010, p. 226-227).

O foco é colocado em todos e não em uma pessoa em particular. E isso não significa que as questões e necessidades individuais não são levadas em conta ou sejam negligenciadas, porém, significa que elas não podem ser o ponto de partida para o professor amoroso. O ponto de partida é o amor pelo assunto, pela matéria, e pelos alunos; um amor que se expressa na abertura e compar-

tilhamento do mundo. Com base nisso, o professor não pode fazer nada além de assumir a igualdade, ou seja, agir a partir do pressuposto de que todo mundo é capaz de atenção, interesse, prática e estudo. Assim, ele não parte do pressuposto de que certos indivíduos são diferentes desde o início, e não vê nos resultados do exame nenhuma evidência objetiva para confirmar essa hipótese (por exemplo, "você não vê, ele não pode fazer isso; ele não tem isso dentro dele"). O amor pelo assunto e pelos seus alunos não permite tal renúncia, assim como o professor amoroso não permite que os alunos se escondam por trás das histórias de fracasso ou inépcia que contam sobre si mesmos ou os outros contam sobre eles. Em suma, o professor *amateur* ama sua matéria e acredita que deve ser dada a todos, repetidas vezes, a oportunidade de se engajarem na matéria que ele ama.

E como é que os alunos respondem ao professor amoroso magistral? Aqui queremos evocar um aspecto muitas vezes negligenciado da escola: é típico do escolar que ele envolva mais de um aluno. A educação individual, ou que foca exclusivamente nos chamados caminhos de aprendizagem individual, não é uma forma de educação escolar. Isto acontece porque, como escreveu Quintilianus há séculos, o professor não pode se expressar com tanta força, habilidade e inspiração para uma plateia de uma só pessoa como pode fazê-lo para um grupo. A razão para isso é simples, mas profunda: é só por abordar o grupo que o professor é obrigado, por assim dizer, a estar atento a todos e a ninguém em particular. O professor fala para um grupo de alunos e, ao fazê-lo, fala a cada um, individualmente; não fala para ninguém em particular e, portanto, fala a todos. Uma relação puramente individual não é possível,

ou é constantemente interrompida, e o professor é obrigado a falar e agir publicamente. Essas são as regras do jogo; é a disciplina escolar imposta pelo grupo ao professor, e garante que tudo o que ele oferecer torna-se um bem comum. E isso também significa que a experiência escolar típica da parte dos alunos – a experiência de “ser capaz de...” – é uma experiência compartilhada desde o início. É a experiência de pertencer a uma nova geração em relação a alguma coisa – sempre para os alunos – do mundo antigo (ARENDDT, 1961). Assim, esse algo gera interesse, requer atenção e consideração, e torna a “formação” possível. A comunidade de alunos é uma comunidade única; é uma comunidade de pessoas que não têm nada (ainda) em comum, mas, por confrontarem o que é fornecido, os seus membros podem experimentar o que significa compartilhar alguma coisa e ativar sua capacidade de renovar o mundo. É claro que existem diferenças entre os alunos, seja nas roupas, na religião, no sexo, nos antecedentes ou na cultura. Mas, na sala de aula, por se concentrarem no que é oferecido, essas diferenças são (temporariamente) suspensas e uma comunidade é formada com base na participação conjunta. A comunidade escolar é, nesse sentido, uma comunidade profana (ou seja, secular). Os referentes comuns que definem a comunidade (tais como identidade, história, cultura, etc.) são tornados inoperantes – mas não destruídos – e aparecem como um bem comum, passando a ser, por meio disso, abertos e disponíveis para novos usos e novos significados no estudo e na prática. É por isso que queremos enfatizar que a escola não deveria, sob qualquer pretexto, ser colocada a serviço da construção da comunidade em projetos políticos de cultivo ou de socialização. O modelo escolar contribui para a construção da

comunidade em si, e é o tempo e o lugar em que a própria *experiência* de comunidade está em jogo. E isso nos leva à questão do chamado significado social da escola.

XII. Uma questão de preparação (ou estar em forma, ser bem treinado, ser bem-educado, testar os limites)

"A missão da escola? É uma pergunta estranha para um CEO. Honestamente, um CEO não pode respondê-la plenamente. É claro que eu poderia listar as coisas que minha equipe deve saber e ser capaz de fazer e conceber um currículo com base nisso. Mas isso significaria que cada empresa deva abrir sua própria escola. E não só todas as empresas, mas cada grupo na sociedade. Isso, por sua vez, seria entender mal o lugar da escola na sociedade. Ensinar competências específicas - essa é nossa responsabilidade; é uma questão de treinamento, ou simplesmente, de aprendizagem no trabalho. E eu vou ser honesto: o que o meu negócio precisa e de quem meu negócio precisa muda tão rapidamente que eu estaria enganando os jovens, insistindo que as competências específicas fossem ensinadas na escola. No momento em que completam sua educação, todas essas competências serão apenas inúteis. Se você me perguntar qual é a missão da escola, estará se dirigindo a mim não como um CEO, mas como um membro dessa sociedade: como um cidadão. E se eu olhar para a minha empresa a partir do ponto de vista de um cidadão - e realmente, se eu olhar para todo o mundo empresarial e o que está além dele - devo dizer: o que eu procuro são jovens que incorporam um número de competências-chave, sim, mas principalmente jovens experientes na prática, que

são estudiosos e realmente interessados em uma coisa ou outra. Não bobble heads que sabem tudo, mas também têm cabeças não bem equilibradas que carecem de competências. Pessoas do mundo, pessoas equilibradas, pessoas que estão envolvidas em alguma coisa. Talvez um CEO tenha algo de útil a dizer sobre a educação escolar justamente porque estou muito consciente de que a escola não existe para servir à minha empresa. É a escola que coloca uma responsabilidade sobre mim: juntar a minha voz à conversa sobre o que nós, como sociedade, pensamos no que os jovens devem estar se engajando.

Qual é o propósito da escola? Muitas vezes falamos em termos de objetivos e funções quando se trata de caracterizar o significado da escola. Mas, ao fazer isso, estamos nos referindo a algo que está *fora* da escola, tal como sociedade, cultura, emprego ou educação superior. A escola imaginada aqui serve para proporcionar uma educação geral, que permite que a pessoa participe de forma independente e crítica na sociedade. Ou serve para preparar os jovens para o mundo do trabalho ou para outros estudos no ensino superior. De preferência, a escola faz todas estas coisas simultaneamente. Há, obviamente, muito a ser dito sobre essa formulação e, em geral, nós a apoiamos. O problema, porém, é que ela corre o risco de se esquivar da questão sobre o que a própria escola realmente faz. A tarefa da escola imaginada, explícita ou implicitamente, por tal caracterização é proporcionar pessoas que são perfeita e imediatamente "empregáveis" - prontas para trabalharem, imediatamente, numa nova atividade - na sociedade, no mercado de trabalho ou no ensino superior. Tudo isso é mais do que apenas conversa. O sucesso das iniciativas de educação baseada em competências (e, talvez, o discurso sobre aprendizagem e

aprender a aprender a si mesmo) pode ser explicado por essa implícita promessa de empregabilidade. De fato, as competências são explicitamente planejadas para se articularem com as necessidades e exigências do mercado de trabalho (por exemplo, as competências profissionais) ou da sociedade (por exemplo, competências cívicas). A pedra angular da chamada competência da educação em desenvolvimento é a articulação entre a educação e a esperada "capacidade de agir" no mundo do trabalho ou na sociedade em geral. Logo, os atores desses dois reinos devem ter uma palavra a dizer na identificação de competências desejáveis. Estas tendem a ser conhecimentos, habilidades e atitudes que podem ser efetiva e concretamente colocadas em uso. A "empregabilidade", ao que parece, é a palavra em torno da qual o discurso e o pensamento sobre a escola são orientados hoje. E isso se aplica não só aos alunos, mas também aos professores e administradores.

Deve-se considerar se uma grande ilusão está sendo criada e perpetuada aqui com base na falsa premissa de que é realmente possível realizar uma ligação efetiva entre o conhecimento escolar e as habilidades, de um lado, e o mercado de trabalho e a sociedade, de outro. A desilusão maciça tanto dos graduados quanto do "lado da demanda" parece dar a essa questão certo peso grave. Para nós, essa ilusão não constitui fundamento para recomendar uma reforma ainda mais radical da escola (o que realmente resultaria em seu desmantelamento), mas sim, e, alternativamente, constitui o ponto de partida fundamental para a elaboração de um significado mais preciso para a escola. Para nós, o problema é que essa ênfase na empregabilidade ou, em outras palavras, na maximização do potencial produtivo da educação, na verdade, esvazia os modelos escolares. No mínimo, apresenta uma mensagem ambígua: por um

lado, algo que é oferecido (conhecimento, habilidades), mas nunca é realmente liberado, cedido. A mensagem que acompanha isso, no fim das contas, é a de que é importante saber isso, mas você tem que cuidar disso desta e daquela maneira, e isso deve levar a esta ou àquela competência, caso contrário você nunca vai se tornar um membro bem-sucedido da sociedade ou encontrar um lugar no mercado de trabalho. A oportunidade ou experiência de renovar o mundo (a experiência de interesse e de "ser capaz de") não está mais ali, ou, dito de outra forma, desaparece tão logo as rigorosas necessidades de uma sociedade exigente e do mercado de trabalho são invocadas. A educação torna-se, assim, um modo de formação específica, aprendizagem, ou aprender a aprender, e não uma questão de formação.

A formação – como uma espécie de autoformação ou "entrar em forma" – consiste, na verdade, em preparação. Isso, certamente, pode assumir a forma de preparação para coisas muito concretas no ensino superior ou no mercado de trabalho, mas não é a principal preocupação da escola. Pelo contrário, é a própria preparação que é importante. Consiste no estudo e na prática, e para realmente se qualificar como estudo ou prática, a orientação para a produtividade, eficiência ou empregabilidade deve, pelo menos temporariamente, ser colocada entre colchetes ou neutralizada. A escola, poderíamos dizer, é a preparação em prol da preparação. Esta preparação escolar significa que os jovens "adquirem sua forma", e isso significa que eles são habilmente competentes e bem-educados. Essa proficiência e alfabetização não são vazias, não são competências formais; mais exatamente, sempre tomam forma em relação a *algo*, isto é, à matéria.

Por conseguinte, se quisermos levar a sério o modelo da educação escolar, não precisamos perguntar qual é a função ou significado da escola para comunidade, mas,

pelo contrário, qual é o significado que a sociedade pode ter para a escola. E isso se resume a nos perguntarmos o que achamos importante na sociedade e como trazer essas coisas "para o jogo" na escola. Não se trata de manter a sociedade (ou o mercado de trabalho) fora da escola, ou de como construir a escola dentro de uma espécie de ilha, a fim de protegê-la contra as influências perniciosas. Em certo sentido, a escola carrega a sociedade nos ombros, com o dever de determinar o que pode e deveria se qualificar como matéria adequada à prática, estudo e preparação pela geração mais jovem. Isso significa que a escola obriga a sociedade a refletir sobre si mesma de certa maneira. Ou seja, que a sociedade assume a responsabilidade, por assim dizer, de identificar representantes das coisas que são importantes naquela sociedade. Esses representantes estão isentos do mundo produtivo comum. Eles, simplesmente, entram na escola como professores e ajudam a escola a tornar possível o tempo livre. Nesse sentido, não há nada de errado com as competências (profissionais) em si mesmas. O problema surge quando as transformamos no objetivo fundamental da escola – como muitas vezes acontece – e quando começam a funcionar como resultados de aprendizagem que devem ser produzidos como produtos; em resumo, quando a aprendizagem (competências) toma o lugar do estudo e da prática. À medida que as competências (profissionais) ditarem o que é importante no mundo de hoje, o desafio, realmente, se situa na busca por matéria adequada. A matéria é o que é tratado na escola – e não perfis e competências.

Já usamos várias vezes a distinção entre aprendizagem e estudo/exercício e mostramos que a escola não consiste em aprendizagem. Isso pode soar muito estranho ou parecer absurdo. Parece óbvio pensar na escola como um lugar

e um tempo para aprender. O pensamento atual sobre a educação tende a reiterar a noção de que a escola é para a aprendizagem, e não para a educação; que a aprendizagem é ativa, não passiva; que o aprendiz deve ser o ponto de foco e que a "escola" é, na verdade, equivalente a um – de preferência, rico – "ambiente de aprendizagem". Todavia, se pararmos para pensar sobre isso por um momento, rapidamente se torna claro que equiparar a escola com um ambiente de aprendizagem nos priva da visão da *educação escolar típica*. Afinal, a aprendizagem é algo experimentado por todos, em todos os lugares e em todas as épocas (e até mesmo por *coisas*, tais como organizações ou a sociedade em si; pense na organização de aprendizagem, na sociedade de aprendizagem, etc.). E, é claro, já sabemos há muito tempo que muitas coisas podem ser melhor e mais rapidamente aprendidas fora da escola. Falar e compreender uma língua-mãe – talvez uma das coisas mais importantes que aprendemos em nossas vidas – é um excelente exemplo disso. Desse modo, afirmar que a escola é para a aprendizagem não diz nada sobre o que faz da escola uma escola. Ao mesmo tempo, isso não significa que não se aprenda na escola, mas significa que a aprendizagem escolar é um tipo particular de aprendizagem, a saber, aprendizagem sem uma finalidade imediata. Isso não é o mesmo que dizer que a escola também consiste em aprender a aprender. Trata-se de aprender *algo* (matemática, inglês, carpintaria, culinária, etc.), mas esse algo permanece sozinho. Na escola, o objetivo é focar em algo de perto e em detalhe, se empenhar em algo e trabalhar arduamente nisso. Em outras palavras, é sobre praticar e estudar algo. Como sugere o dicionário, estudar é uma forma de aprender em que não se sabe, antecipadamente, o que se pode ou se vai aprender; é um evento aberto que não tem "função". É um evento ilimitado

que só pode ocorrer se não houver propósito de fim para ele e nenhuma funcionalidade externa estabelecida. É o conhecimento pelo bem do conhecimento, e habilidades pelo bem das habilidades, sem uma orientação específica ou um destino definido. Consequentemente, a "experiência da escola", como indicamos, é, em primeiro lugar, não uma experiência de "ter de", mas sim de "ser capaz de", talvez até mesmo de pura capacidade e, mais especificamente, de uma capacidade que está procurando por sua orientação ou destinação. De modo inverso, isso significa que a escola também implica em certa liberdade que pode ser comparada ao abandono: a condição de não ter um destino fixado e, por conseguinte, aberta para um novo destino. O tempo livre da escola pode, assim, ser descrito como tempo sem destinação.

Essa solidão, abertura ou indeterminação é adequadamente expressa no seguinte trecho de um romance de Marguerite Duras sobre um menino que não quer ir para a escola:

A mãe: "Veja como ele está, senhor."

O professor: "Vejo".

O professor sorri.

O professor: "Então, você se recusa a aprender, meu jovem?"

Ernesto estuda o professor longamente antes de responder. "Oh, Ernesto e seus encantos."

Ernesto: "Não, não é isso, senhor. Recuso-me a ir para a escola."

O professor: "Por quê?"

Ernesto: "Vamos apenas dizer que ela é inútil."

O professor: "O que é inútil?"

Ernesto: "Ir para a escola (pausa). Não há nenhuma razão para isso (pausa). As crianças são abandonadas na escola. As mães entregam os seus filhos na escola para ensiná-los que eles foram abandonados. Assim, elas podem se livrar de seus filhos para o resto de suas vidas."

Silêncio.

O professor: "Você, Ernesto, não precisava da escola para aprender..."

Ernesto: "Claro que precisava, senhor. É onde tudo ficou claro para mim. Em casa, eu acreditava nas laidinhas de minha mãe idiota. Somente depois de ir para a escola eu percebi a verdade."

O professor: "Que verdade...?"

Ernesto: "Que Deus não existe."

Longo e profundo silêncio. (DURAS, 1990, p. 59-60)

Quando Ernesto é confrontado com a verdade de "que Deus não existe", depreendemos que isso significa que ele chegou à conclusão de que não há destino fixo (natural) ou finalidade. Mas isso não significa que a escola não tem nenhum significado. Muito pelo contrário. O que a escola torna possível é a "formação" através do estudo e da prática, mas essa formação não deriva de nenhuma noção pré-concebida de uma "pessoa bem formada". É precisamente um evento aberto de pura preparação, isto é, uma preparação que não tem um propósito pré-determinado além de estar preparado e "em forma", ou, num sentido mais tradicional, para alcançar uma maturidade bem-educada, puramente especializada (ou experiente). Estar preparado deve, então, ser distinguido de ser competente e das reivindicações de empregabilidade que estão associadas a ele. A esse respeito,

não é de estranhar que a função mais básica da escola seja transmitir "conhecimentos básicos" e "habilidades básicas", como leitura, escrita, aritmética, desenho, mas também culinária, carpintaria, educação física, etc. Esses são os exercícios e estudos que nos preparam e nos ajudam a "ficar em forma".

Há um elemento final que deveríamos mencionar em relação a essa preparação escolar, ou seja, a ação de testar os limites:

Você se sentou no banco e você deu uma cutucada em alguém – só para ver o que ele faria. E então um empurrão no ombro dele, uma pancada na cabeça – você conseguiu um em troca? Você tirou algo de alguém, puxou sem rodeios das mãos dele; não porque você tivesse um rancor contra o cara, mas só porque; só para experimentar. E se você fosse o alvo de um ataque como esse, você imediatamente começava a gritar – para ver o que iria acontecer. Ou: o seu vizinho tinha a cabeça virada para um lado, você pegou um pincel atômico, segurou-o na posição certa e esperou até que ele virasse a cabeça de volta e ganhasse uma faixa na bochecha. Você jogou no chão a caneta ou a régua de alguém, repetidas vezes, até que você recebeu um tapa; então você parou – por algum tempo, de qualquer maneira, até que sua vítima pensasse que sua mente havia se mudado para outras coisas – e então você começou tudo de novo. Às vezes as coisas não eram nem mesmo destinadas a um colega de classe: alguém mastigou um pedaço de papel e cuspiu o pedregulho chumacado molhado contra o teto, onde ele ficou preso durante semanas. Era uma questão de testar os limites. Primeiro, uns com os outros e depois com os professores. [...] A escola era um grande e extravagante laboratório social onde se podia

experimentar a seu bel-prazer – era o terreno ideal para explorar as mudanças pelas quais passamos nos últimos poucos anos (ENTER, 2007, p. 171).

Naturalmente, a escola não é o único lugar onde acontece esse teste de limites. Atualmente, talvez isso tenha se propagado, em parte, nas mídias sociais, o que significa que a mídia social tem, a esse respeito, assumido um elemento do escolar. E isso enquanto a própria escola se torna cada vez mais presa em uma rede de ferramentas de diagnóstico terapêutico e práticas que, imediatamente, veem o teste de limites como um sinal ("o aluno precisa disso ou daquilo") ou um sintoma ("o aluno sofre com isso ou aquilo"). Mas o teste escolar dos limites, como Stephan Digite tão bem coloca, é feito "só porque; só para ver o que acontece". Não é feito para se vingar de alguém, para mirar alguém, para marcar um ponto, para enviar um sinal. É um teste sem objetivo. É uma investigação sobre a própria capacidade de fazer.

XIII. E, finalmente, uma questão de responsabilidade pedagógica (ou exercer autoridade, trazer à vida, trazer para o mundo)

"E sim, a escola hospital funciona até o último dia – para pacientes terminais, também. Há pessoas que dizem 'deixe uma criança terminal ser, deixe-a assistir televisão, leia algo para ela se ela gosta'. Mas ela acha que é importante para uma criança ser levada a sério. Mesmo que os dias da criança estejam contados. E ela sabe que há poucas, se houver alguma, crianças que estão doentes demais para usar suas mentes. A escola não precisa parar, mesmo quando os médicos fizeram todo o

possível e tudo o que resta é dizer adeus. Uma criança terminalmente doente tem direito a um tempo com ela. Tempo para ser empenhado em conjunto. Ela sabe que, mesmo que isso venha a acabar em lágrimas, os pais dela a conhecem como alguém que cria o tempo para o seu filho, e nesse tempo, não é a doença, mas a álgebra, a gramática e como pintar um urso que são os temas de conversa. Para ela, a criança não é um paciente, mas um aluno. Espera que ela se comporte como se comportaria em uma sala de aula; até mesmo uma criança doente pode se comportar correta e educadamente. E não sentir como se isso não fosse uma opção. Mesmo se a saúde da criança começa a se desvanecer e a morte ameaça, ela acha a álgebra, a gramática e a pintura importantes. E os pais concordam. Seu filho tem seus dias bons e seus dias ruins, mas uma coisa é certa: a escola abre o mundo para ele, a escola fá-lo deixar sua doença para trás.⁷

E sim, deixe-nos agora abordar explicitamente o significado pedagógico da escola. Certamente, percebemos que ao fazer isso estamos atraindo o julgamento sobre a talvez não inteiramente reverenciada figura do "pedagogo". Tradicionalmente, essa figura, que na antiguidade era geralmente um escravo, foi muitas vezes desprezada, embora, ocasionalmente, gozasse de reconhecimento e admiração excepcionais. O que merece nossa atenção aqui, no entanto, é o fato de que o pedagogo era, em primeiro lugar, a pessoa que acompanhava as crianças da casa para a escola e, uma vez lá, muitas vezes permanecia ao lado delas durante todo o dia. Escola, como já dissemos, significa tempo livre

⁷ Livremente baseado em "Voortdoen met het normale, dat geeft deze kinderen kracht", *De Morgen*, 10 set. 2011, p. 6.

ou indeterminado. Esse tempo não é ou não precisa ser produtivo; é tempo que permite a alguém se desenvolver como um indivíduo e como cidadão, isento de quaisquer obrigações específicas relacionadas ao trabalho, familiares ou sociais. Tomando esta configuração como um ponto de partida, podemos descrever o pedagogo como a pessoa que torna o tempo livre ou indeterminado disponível e possível para os jovens. Ou, em outras palavras e de modo mais geral, podemos dizer que a pedagogia se refere a *fazer do tempo livre uma realidade*. E ainda neste sentido, que a pedagogia consiste em garantir o elemento escolar da escola (dito no negativo) ou ajudar a realizá-lo (dito no positivo). Se tomarmos essa definição como um ponto de partida, chegamos a um pensamento que, à primeira vista, parece peculiar: é, frequentemente, assumido que a formação de uma criança ("o pedagógico") é da alçada da família, mas, na verdade, a escola desempenha um importante – e, para nós, principal – papel também nisso. Nossa posição é esta: para realmente entender em que consiste criar e educar uma criança devemos primeiro entender o que acontece na "escola", ou o que o modelo escolar faz, e aceitar isso como o ponto de partida original e fundamental. Só então poderemos evitar confundir a formação com a socialização, provendo cuidados ou assistência no desenvolvimento. Formar e educar uma criança não é uma questão de socialização e não é uma questão de garantir que as crianças aceitem e adotem os valores de sua família, cultura ou sociedade. Nem é uma questão de desenvolvimento dos talentos das crianças. Não dizemos isso porque a socialização e o desenvolvimento de talentos não são importantes – certamente são –, mas sim porque formar e educar uma criança tem a ver com algo fundamentalmente diferente. Trata-se de abrir

o mundo e trazer o mundo (palavras, coisas e práticas que o compõem) para a vida. Isso é exatamente o que acontece no "tempo escolar".

Normalmente, vemos a educação como sendo orientada pelo objetivo e como provedora de direção ou de um destino. Isto implica que os adultos ditam o que as crianças ou os jovens (deveriam) fazer. Mas a educação consiste muito mais em não dizer aos jovens o que fazer, é sobre transformar o mundo (coisas, palavras, práticas) em algo que fala com eles. É encontrar uma maneira de tornar a matemática, o inglês, a culinária e a marcenaria importantes, em e por si mesmos. De fato, em holandês, a palavra "autoridade" (*gezag*) é derivada do verbo "dizer" (*zeggen*): exercer essa autoridade faz com que as coisas digam algo para nós, faz com que nos atraíam. Podemos identificar um significado semelhante na palavra inglesa "autoridade" (*authority*), porque isso é o que "escreve" o mundo, ou seja, o que o torna algo que nos fala e comanda a nossa atenção. A educação é a concessão de autoridade para o mundo, não só por falar *sobre* o mundo, mas também e sobretudo por dialogar (encontrar, comprometer-se) com ele. Em suma, a tarefa da educação é garantir que o mundo fale com os jovens. Consequentemente, o tempo livre como tempo escolar não é um tempo para diversão ou relaxamento, mas é um tempo para prestar atenção ao mundo, para respeitar, para estar presente, para encontrar, para aprender e para descobrir. O tempo livre não é um tempo para o eu (para satisfazer necessidades ou desenvolver talentos), mas um tempo para se *empenhar em algo*, e esse algo é mais importante do que as necessidades pessoais, os talentos ou os projetos. É por abrir um mundo para as crianças e os jovens (e, como dissemos antes, isso não é o mesmo que simplesmente

torná-las familiares com ele; é trazer o mundo para a vida e fazê-lo atraente para eles) que crianças ou jovens podem experimentar a si próprios como uma nova geração em relação ao mundo, e como uma geração capaz de construir um novo começo. As crianças e os jovens experimentam um envolvimento no mundo (na matemática, na linguagem, na culinária, na marcenaria) e percebem não apenas que têm que se iniciar no mundo, mas também que são *capazes de começar*. O elemento democrático – e político – da educação está localizado nessa dupla experiência do mundo como um bem comum e do "eu posso" (em oposição a "eu devo"). É a abertura de um mundo fora de nós mesmos e o envolvimento da criança ou do jovem nesse mundo compartilhado. Assim, não é uma questão de começar a partir do mundo imediato das crianças ou dos jovens, mas de trazê-los para a vastidão do mundo, apresentando-lhes as coisas do mundo (matemática, inglês, culinária, marcenaria) e, literalmente, persuadindo-os ao contato com essas coisas, colocando-os em sua companhia, para que essas coisas – e, com elas, o mundo – comecem a se tornar significativas para eles. É isso o que capacita o jovem a se experimentar como cidadão do mundo. Isso não quer dizer que ele experimenta a si próprio como alguém com direitos e obrigações formalmente definidos. De certa forma, significa se apossar de um interesse no mundo (em algo) e se sentir envolvido em algo além de si mesmo como um bem comum. O significado político, democrático, da educação não se encontra no fato de que ela transmite certas competências cívicas pré-definidas ou um conhecimento da política. O significado político da educação está na "libertação" do mundo (ou das coisas e práticas) de tal maneira que o indivíduo (como um cidadão) se sinta envolvido no bem comum. Isso implica que se seja

receptivo tanto à obrigação de cuidado que vem com esse envolvimento quanto à liberdade que ele implica.

Essa é outra maneira de dizer que a educação diz respeito ao tempo livre. Especialistas e profissionais não têm familiaridade com o tempo livre. O deles é o tempo de desenvolvimento e crescimento. Isto é, o seu tempo é um tempo predeterminado, com um destino ou uma função específica, que é medido de forma tão precisamente quanto possível (por exemplo, como as fases que são adequadas para isto ou aquilo, ou como estágios de crescimento, limiares de aprendizagem, etc.). Isso se expressa, *inter alia*, através de uma mentalidade de iminência e diagnose – “Temos que pegá-lo a tempo antes...”; “Temos que trabalhar preventivamente para evitar...”; “Se tivéssemos visto isso antes, poderia ter sido ajudado...”. Essa mentalidade é evidente em muitas ferramentas de diagnóstico usadas para determinar onde alguém se coloca em relação aos demais e até onde alguém progrediu. No entanto, o professor como pedagogo é aquele que cria o tempo onde, anteriormente, não havia nenhum tempo (a perder) – pense aqui escola hospital para pacientes terminais. Esse tempo não é o tempo pessoal, mas o tempo a ser utilizado para se envolver em algo além de si mesmo (o mundo). E criar o tempo muitas vezes significa “fazer algo que é importante em si mesmo” (álgebra, gramática, culinária...), o que faz com que se perca de vista o tempo e seu destino (normal), e, agindo assim, permite-se que algo significativo e compensador aconteça. Tempo livre não é *tempo de qualidade*; não é tempo reservado de antemão que deve ser aproveitado ou sujeitado a certos requisitos. É o pedagogo ou o professor como pedagogo que desfaz qualquer pré-apropriação ou distribuição do tempo. Ao fazer isso, cria a oportunidade para permitir que surja o interesse e o

amor pelo mundo. Sem tal interesse e amor, um “cidadão do mundo” é apenas outro nome para um consumidor ou um cliente, ou seja, alguém que coloca suas necessidades ou talentos individuais em primeiro lugar. Tal pessoa vê o mundo como nada mais do que uma fonte para a satisfação de suas necessidades ou o desenvolvimento de seus talentos individuais, e é, portanto, um escravo deles.

E isso nos leva ao termo importante e muitas vezes um tanto carregado: “responsabilidade”. À luz do que temos discutido até este ponto, podemos agora dizer que a responsabilidade pedagógica ou escolar dos professores não está (apenas) no fato de que são responsáveis pelo crescimento e desenvolvimento de jovens vidas. Ela também reside no fato de que *compartilham o mundo com elas*, em suas partes e particularidades. Esta responsabilidade se traduz em duas tarefas.

Em primeiro lugar, o professor deve libertar a criança de todas as habilidades que atribuem uma função *imediate*, explicação ou destino para o que essa criança faz. Em certo sentido, “deixar uma criança ser uma criança” não é um *slogan* vazio. Isso significa permitir que uma criança esqueça os planos e expectativas de seus pais, bem como os dos empregadores, políticos e líderes religiosos, a fim de possibilitar que ela passe a ser absorvida pelo estudo e pela prática. Isso significa permitir que uma criança esqueça o mundo comum, onde tudo tem uma função e uma intenção. Isso significa deixar de fora o mundo comum de especialistas, para quem cada tipo de conduta é ou um pedido de ajuda ou um sintoma a ser remediado. Isso significa suspender a questão da utilidade ou valor e eliminar intenções egoístas de qualquer pessoa para com os alunos.

A segunda tarefa é estimular o interesse, e isso significa conceder autoridade às palavras, às coisas e às maneiras de

fazer as coisas que estão fora de nossas necessidades individuais e que ajudam a formar tudo o que é partilhado "entre nós" no nosso mundo comum. A responsabilidade pedagógica não reside em mirar diretamente na (nas necessidades da) criança ou o aluno, mas nas coisas e na sua relação com as coisas, isto é, a relação que o professor como pedagogo tem para com essas coisas. A forma de um professor lidar com, dar forma concreta a, e incorporar coisas e práticas é o que mostra o que é valioso e "autorizado" para ele. Só então o professor pode se comunicar e compartilhar o mundo de uma maneira tal que as crianças e os jovens se tornem interessados e engajados, só então as coisas adquirem autoridade e só então o mundo se torna interessante. (Na verdade, em latim *inter-est* significa, literalmente, algo que existe entre nós.) Só se pode criar interesse pelo mundo comum mostrando o seu próprio amor por esse mundo. E como seria possível despertar o interesse pelo mundo se a mensagem transmitida aos jovens é que *eles* são mais importantes e, portanto, mais interessantes?

Ao assumir a responsabilidade pelo mundo dessa maneira ("como a geração mais velha, é isso o que achamos valioso") o professor também assume a responsabilidade pelas crianças e jovens como alunos. Não contribuir com nada e retransmitir a mensagem de que "eu não sei o que é importante; eu não posso e não vou dizer a vocês, então descubram por si mesmos", significaria deixar a geração mais jovem à sua própria sorte e privá-la da oportunidade de renovar o mundo. Na verdade, como eles podem renovar o mundo — como eles podem experimentar a "inovação" — se ninguém realmente os apresenta ao velho mundo e traz o mundo antigo para a vida? Mas isso também significa que o professor deve soltar e tomar a liberdade de dar qualquer

contribuição. Deve permitir que as crianças e os jovens renovem o mundo por meio do estudo e da prática — através da forma como eles interagem com o mundo e dão o seu próprio significado a ele. Não fazer isso — e, nesse caso, dizer "isso é importante, então você tem que lidar com isso dessa maneira" — significaria privar a nova geração da chance de renovar o mundo. Isso é, precisamente, o que Hannah Arendt (1961) insiste que os professores se lembrem de quando ela, eloquente e acertadamente, diz que o professor age por amor ao mundo ("isto é importante para nós, a velha geração") e por amor às crianças ("cabe a você, a nova geração, moldar um novo mundo"). Isso é o que constitui a responsabilidade pedagógica do professor. Tem, portanto, mais a ver com *amor* do que com ser capaz de fornecer explicações ou justificações — que é o que, atualmente, é muitas vezes esperado dos professores. E, mais importante ainda, pode-se perguntar se esse amor — e, com ele, seu interesse no mundo e até mesmo sua preocupação com as crianças — é perdido diante da pressão, cada vez maior, para satisfazer às expectativas de responsabilização. Essa preocupação vai nos levar a uma discussão mais detalhada de como, hoje, a escola (e, portanto, a pedagogia) está sendo domada.