

Na figura do professor, o amor do mundo é central

JOÃO WANDERLEY GERALDI¹

MASSCHELEIN, J.; SIMONS, M. *Em defesa da escola. Uma questão pública*. Belo Horizonte: Autêntica, 2013.

A DEFESA DA ESCOLA feita neste livro torna-o uma máquina de fazer pensar, pois nele desfilam sentidos nem sempre imediatamente descortináveis. Exige um exercício de compreensão ativa, de resposta também compromissada, assinada, diante do mundo escolar que os autores nos apresentam. Olhando pelo avesso as críticas mais comuns dirigidas ao sistema escolar – de sua *alienação*, de seu exercício do *poder* (sobretudo simbólico), da *desmotivação* produzida por seu cotidiano, da sua *ineficiência e improdutividade* – os autores vão defender o descolamento, a suspensão do mundo real como a grande virtude da escola. Ao fazerem isso, criticam tanto àqueles que defendem (ainda há quem o faça?) uma sociedade sem escolas quanto àqueles que pregam uma reforma do sistema escolar, progressistas ou não², porque um e outros não compreenderiam precisamente o que funda a escola: a suspensão da relação com o mundo da vida econômica e familiar.

Assim, defendem o mundo escolar como o espaço social de *suspensão* de quaisquer outras relações que não aquela de sujeitos debruçados sobre seus objetos de

1. Professor titular aposentado da UNICAMP. E-mail: jwgeraldi@yahoo.com.br

2. Ao unir perspectivas diferentes dentro de um mesmo saco comum, os autores beiram à irresponsabilidade.

estudo, os professores apresentando estes *objetos do mundo em sua materialidade*. Assim, as relações com a família e com a produção econômica devem estar alheias ao sistema escolar³.

Certamente a escola não é a única ‘instituição’ a que se adentra fazendo essas suspensões. Também o fazem qualquer romance, qualquer estudo, qualquer ensaio, enquanto dura a leitura, a pesquisa ou o estudo (como enquanto dura uma aula). Mas da experiência de suspensão há retorno ao mundo da vida, os sujeitos marcados por sua leitura, ou melhor, por sua compreensão do mundo exposto. Como na escola, por menor que sejam os seus vínculos com o mundo da vida, os sujeitos que nela estão não se alienam definitivamente nela (a escola e seus ritos) e retornam ao mundo da vida como retorna a si mesmo qualquer espectador depois da experiência da entrega estética.

Como o livro abre um leque de assuntos e também de possibilidades de compreensões, com os riscos próprios de todo discurso (se não abrissem, o poder não se esforçaria por controlá-lo), correrei aqui o risco de apresentar minhas (in)compreensões, dividindo a exposição em quatro partes e em cada uma delas trazendo à tona um dentre os muitos aspectos que poderiam ser focalizados.

CONCORDÂNCIAS

Partindo da definição etimológica de *skholé* como tempo livre, extrai-se uma categoria analítica essencial: a da *suspensão*, no sentido da desvinculação com a família (a escola não é a família ampliada); da produção econômica (o tempo livre *qua* tempo livre da escola é não produtivo, no sentido de que não tem compromisso com produtos, o que não significa que a escola seja improdutiva para o sistema econômico, tema a que voltarei mais tarde), mas também suspensão hipotética das diferenças sociais entre os sujeitos que a frequentam a partir do pressuposto de que “todo mundo é capaz”, independentemente das condições a que estão constringidos fora da escola.

A escola rejeita toda e qualquer noção de um destino predeterminado. É surda para a invocação de um destino ou de uma predestinação natural. A escola se baseia na hipótese da igualdade (p.157).

3. Isso implicaria, obviamente, o ‘fechamento’ de todas as escolas particulares não leigas já que a matrícula numa escola evangélica ou católica, por exemplo, é uma forma de manutenção da relação com a família e suas crenças.

Não há como não concordar com a necessidade dessa tripla suspensão enquanto perduram os processos de ensino e aprendizagem. Mas a suspensão não é a criação de um vazio. “Produtos” próprios de projetos desenvolvidos na escola, sem qualquer vínculo com a produção econômica, não podem ser descartados: eles são consequências da dessacralização (todos são capazes de escrever literatura, pintar quadros ou montar motores antes inexistentes, porque estas ações não são um dom fornecido gratuitamente por qualquer deus para alguns privilegiados); todos são capazes de atenção (o esforço continuado que o amor ao objeto faz acontecer), todos são capazes de agir com disciplina (esforço necessário, produto da atenção continuada), todos os trabalhos realizados no interior da escola produzem seus próprios modos de agir, sua técnica (formas abertas de percorrer caminhos), usando aqui “os elementos que fazem a escola” (p.69) segundo os autores.

Em outras palavras, “[...] 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.” (p.72-73, grifo meu).

A atividade escolar se adensa no *amateurismo* pelo mundo e pela nova geração, “[...] a única coisa que torna a escola uma escola e anima a sua existência é o amor pelo mundo e pela nova geração” (p.156) porque a esta se atribui “a renovação da sociedade” (p.161) mesmo sabendo que “o amor pelo assunto não pode ser ensinado” (p.81).

Trata-se, pois, de uma “suspensão” que permite um adensamento do mundo que, exposto à nova geração por amor às coisas e às gentes, pode ser reinventado em seus significados. Resta aos autores explicarem como um mundo exposto à nova geração estaria desvestido de sentidos. Porque uma coisa é os alunos, pelo emprego de uma técnica de ensino, andarem pelas ruas de uma cidade sem qualquer roteiro predeterminado para suas observações, em que o mundo se expõe a si mesmo. Mesmo nessa técnica de trabalho escolar, a reunião posterior do grupo dos estudantes busca saber o que lhes chamou atenção em suas andanças. E o retorno para as mesmas ruas já vem instruído pela socialização dos achados.

Admitamos, em hipótese, que essa suspensão dos significados possa acontecer. Se acontece, permanecem as crenças, as cosmovisões dos sujeitos sociais envolvidos – professores e alunos, como professam os próprios autores: “[...] a crença de que não existe uma ordem natural de proprietários privilegiados; de que somos iguais; de que o mundo pertence a todos e, portanto, a ninguém em particular; de que a

escola é uma aventureira terra de ninguém, onde todos possam se elevar acima de si mesmos.” (p.168).

Assim, ao concordarmos com a suspensão durante o *tempo livre* da escola, precisamos matizar os sentidos das suspensões pois os sujeitos e as coisas continuam tendo história; os primeiros não se tornam mudos ao entrarem para a escola – carregam a linguagem e com ela um mundo de significados já dados. É preciso, pois, lidar com estes significados que estando no mundo não são suspensos durante o *tempo livre* adensado e já não livre pela materialidade do mundo exposto ao estudante.

APROXIMAÇÕES

Em passagem já citada – “[todo aluno] tem a capacidade de se tornar **interessado em alguma coisa** e se desenvolver de maneira significativa” – sublinhamos “**alguma coisa**”, mas não tudo o que lhe é exposto como matéria. Essa “alguma coisa” com que o aluno se envolve e nela se desenvolve não provém de uma predefinição, de um destino, uma aptidão natural. Em verdade esse “algo” emerge no acontecimento da própria prática escolar.

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... (p.51).

Quando esse algo “me pega”, pode-se ainda tocar a campainha e fazer valer o ritual da divisão do tempo escolar? Pode-se suspender a atenção, o estudo para que o aluno seja apresentado agora à outra “matéria”? A defesa dos rituais escolares pelos autores parece autorizar precisamente essa suspensão como “formativa”: não se pode seguir seus desejos de aprofundamento individualizado dentro da escola. É preciso

[...] trazê-lo para a vastidão do mundo, apresentando-lhe 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 (p. 99).

Quando as coisas se tornam significativas, isto é, quando a apresentação do mundo pela escola atinge seu mais alto grau de significância, tocada a campainha

dos ritos escolares, deve ser suspenso o resultado do acontecimento mágico para que novas coisas sejam apresentadas? A formação não poderia se dar pelo mergulho profundo precisamente no aqui e agora desse acontecimento?

Aqui nos aproximamos e nos afastamos, porque ao contrário dos autores, sobreponho aos rituais da escola e às suas “disciplinas escolares” e suas matérias, os sujeitos e as possibilidades abertas pelo estudo por projetos, por ambientes.

A obrigatoriedade de passar por todos os ambientes (por todas as disciplinas, por todas as matérias) responde a uma demanda da sociedade laicizada: a construção de um sistema ântropo-cultural comum de referências. Destruído o mundo amalgamado socialmente pela remessa religiosa às mesmas crenças, surge a necessidade de outro sistema de referências comuns capazes de nos fazer homens entre os homens. O currículo, as disciplinas escolares, as seleções dos objetos tratáveis na escola constrói precisamente esse sistema comum de referências ântropo-culturais, que amalgamam a sociedade laica. Mantê-los na escola a ser reinventada é manter um mundo já dado, já significado, já estabelecido e, portanto, de modo sub-reptício, suspender a suspensão do tempo livre, tornando a escola extremamente produtiva tanto para a família quanto para a produção econômica: um tempo livre (ainda que temporário) que já não é mais livre, mas que responde a uma demanda dos modos de ser da sociedade que mantém a escola moderna.

DISCORDÂNCIA, OU MINHAS INCOMPREENSÕES OU HÁ UMA CONTRADIÇÃO

Há tecnologias na escola (por exemplo, o computador e a internet) e há tecnologias da escola. Essas foram produzidas no interior da própria instituição ao longo da história, e foram se consolidando na sua forma arquitetônica (que ela compartilha com outras instituições – corredores e escadarias de escolas e de presídios são frequentemente projetadas pelos mesmos arquitetos), na materialidade de seus recursos (o quadro de giz, a carteira escolar) e, sobretudo, em seus “métodos de ensino”. Os autores dedicam um item completo a esse tema (IX. *Uma questão de tecnologia (ou praticar, estudar, disciplina)*), além de ele reaparecer frequentemente em outros momentos.

É no interior das “técnicas” que aparece a defesa de alguns rituais escolares extremamente controversos: o ditado (como se fosse “um encontro frontal com a língua” – p.165, retomando dito de Pennac); a redação (“há algum outro termo com

uma conotação mais escolástica?” – p.59); o ritual das provas e exames (“Uma escola é concebível sem o ritual do exame?” – p.63); a confusão entre ler e ditar (tomada de Pennac, na passagem citada na p.56); o preconceito linguístico fazendo apelo ao conceito de correto (“É o perfeccionismo do professor de inglês que exige respeito e atenção à língua. **As coisas tem de ser corretas**” – p.79 – grifo meu).

E a defesa é peremptória: “Pôr em dúvida a utilidade das tecnologias descritas aqui também implica pôr em dúvida o valor da preparação e do tempo livre.” (p.62).

No entanto, mais tarde os autores afirmam:

[...] o registro da tecnologia escolar é [...] mais mágico do que mecânico, mais de um tipo alquímico do que de uma cadeia de reação química (Stengers, 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. (p. 58-59).

E mais ainda:

[...] a nossa defesa não é um apelo para a preservação corajosa ou o retorno glorioso às velhas formas, técnicas e práticas, mas um chamado para experimentar formas concretas para a criação de “tempo livre” no mundo de hoje e para reunir os jovens em torno do “bem comum”. (p.161).

Entre essas afirmações, e aquelas de defesa das matérias, da disciplina, dos rituais escolares, dos ‘conteúdos de ensino’, das técnicas de ensino, parece haver orientações distintas. Se “pôr em dúvida a utilidade das tecnologias” significa mesmo “pôr em dúvida o tempo livre”, então como defender o experimento?

No que concerne à questão de meu interesse particular, a concepção de linguagem e de língua que subjaz às técnicas, primeiro apresentadas como incontornáveis para a existência do “tempo livre” e depois modalizadas pela noção de “*experimentum scholae*”, não é possível aceitar tão facilmente, e sem questionamentos, a noção de língua como sistema abstrato. Para imaginar que o encontro com a língua é o encontro com sua forma (ortográfica e gramatical), é preciso assumir a concepção estruturalista saussureana de língua como sistema abstrato, um objetivismo abstrato que já mereceu inúmeras críticas. A realidade da língua não é sua forma ou mesmo

os enunciados que reaparecem, mas o acontecimento de seu reaparecimento, ou seja, a enunciação. Esta, por seu turno, se se quer efetivamente um encontro frontal com a realidade da língua, exige abandonar técnicas como o ditado, a conjugação verbal formal ou a redação como “materialidades” linguísticas a serem tomadas como objeto, mas sim a própria enunciação, o que exige outras técnicas, inclusive linguisticamente produtivas, para serem exercitadas na sala de aula.

SURPRESAS OU OS PROBLEMAS DA RECONTEXTUALIZAÇÃO DOS DIZERES

Aqui tomarei dois exemplos que podem levar os leitores a conclusões precipitadas em função da recontextualização na construção dos sentidos de algumas expressões ou passagens do livro.

Consideremos a seguinte passagem: “Os chamados professores populares, na verdade, não ensinam nada aos alunos” (p.16). Só mais de 100 páginas depois é que aparece o conceito de “popularização” e a explicitação do que seja professor popular, em verdade o “professor-show”, para a realidade brasileira, o professor de cursinho que tem que cativar seus alunos como a TV cativa seus expectadores. Para nossa cultura, há aqui uma confusão entre “popular” e “de massa”. Pedagogias populares como aquelas ensinadas por Freinet ou por Paulo Freire e os professores populares que os seguem não se confundem com “professores-show”.

Distinguir cultura popular (que há em qualquer cultura) da cultura de massa é uma obrigação e essa distinção talvez esclarecesse melhor o que se quer dizer quando se afirma que um professor popular nada ensina a seus alunos (ainda que mais tarde, se reconheça que esses professores populares, concebidos como ‘professores-show’, “talvez, eles também lhe ensinem alguma coisa” – p.128).

Meu segundo exemplo tem a ver com a afirmação de que “a escola cria um “bem comum”” (p.157) e a de que “Se a sociedade deve ser renovada, deve se libertar e se arriscar a confiar a responsabilidade por essa renovação a figuras – professores – isentas da obrigação de produzir resultados” (p.154).

Nas duas passagens, parece haver uma recusa da política e da negociação de sentidos, na definição social de um bem comum (ainda que à polifonia de vozes que o defendam o poder age com ouvidos moucos).

Como confiar a renovação da sociedade aos professores, se a escola a ser reinventada, a escola do experimental, do tempo livre, deve ter como seus elementos constitutivos as matérias, chamadas “disciplinas escolares”, já saturadas de significados

(dos modos de compreender o mundo), dominada pelas mesmas formas espaciais e pela mesma cadência do tempo marcado pelas campanhas?

Essas ambiguidades e a defesa incondicional da materialidade de um mundo já significado pelas disciplinas escolares – como se elas apresentassem o mundo e não uma seleção de formas de compreender o mundo – como constitutivas da escola que se quer reinventada tornam este livro extremamente perigoso, não no sentido de que faz pensar, mas no sentido de acomodar, sob uma linguagem aparentemente nova, tudo o que de velho contém a escola e que precisa ser superado para que realmente haja uma reinvenção.

Ou os autores consideram que *reinventar a escola* é recuperar *a escola iluminista do Século XIX*?

Recebido em 30 de julho de 2014 e aprovado em 15 de setembro de 2014.