

A crítica educacional como recusa à metafísica pedagógica

Educational critique as refusal to pedagogical metaphysics

Julio Groppa AQUINO¹

Resumo

Amparado em algumas formulações foucaultianas, o presente artigo visa oferecer uma plataforma analítica para a crítica educacional na atualidade, sobretudo no que se refere às ambiguidades do projeto escolar democrático. Partindo do pressuposto de que um forte acento metafísico investe as práticas escolares, o texto propõe um embate analítico com duas forças prevalentes a governar o presente educacional: uma tecnocrática, outra doutrinária; ambas obstinadas com a edificação de um futuro redentor. Em seguida, debruça-se sobre a defesa do desentendimento como princípio de ação pedagógica, este tomado como índice não apenas de um *éthos*, mas de um *pathos* educativo.

Palavras-chave: Crítica educacional. Metafísica. Desentendimento. Michel Foucault.

Abstract

Supported by some foucauldian ideas, this article aims to provide an analytical platform for educational critique today, especially with regard to the ambiguities of the democratic school project. Assuming that a strong metaphysical accent invests school practices, the text proposes an analytical confrontation with two prevalent forces ruling the educational present: one technocratic, another doctrinal; both seeking for the edification of a redemptive future. Then it focuses on the defense of misunderstanding as a principle for pedagogical action, taken as index not only of an ethos, but of an educational pathos.

Keywords: Educational Critique. Metaphysics. Misunderstandig. Michel Foucault.

1 Professor Titular do Departamento de Filosofia da Educação e Ciências da Educação da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo. Endereço profissional: Avenida da Universidade, 308, Cidade Universitária, São Paulo-SP. CEP: 05508-040. E-mail: <groppaq@usp.br>.

Em uma desconcertante passagem acerca do ofício docente, George Steiner (2005, p. 31-32) assim reputa o ensino oferecido às novas gerações:

Milhões de pessoas tiveram e têm suas experiências da matemática, da poesia, do pensamento lógico aniquiladas por um ensino assassino, pela mediocridade talvez subconscientemente vingativa de pedagogos frustrados. [...] A maioria daqueles a quem confiamos nossos filhos na escola secundária, daqueles em quem procuramos orientação e exemplo na universidade, são, em maior ou menor intensidade, gentis covairos. Esforçam-se por reduzir o interesse de seus alunos a seus próprios níveis de tédio e indiferença.

Se o eminente crítico literário tiver alguma razão em seu diagnóstico mordaz acerca do ensino contemporâneo – menos em termos das supostas causas do que dos efeitos que ele aponta –, seremos levados a indagar: qual outra prática social, se não a escolar, parece ser mais interceptada pelos *níveis de tédio e indiferença* contra os quais Steiner se levanta?

Razões para isso, tão dispersas quanto intrincadas, sobejam. Debrucemo-nos sumariamente sobre uma delas: a ambiguidade do projeto escolar democrático.

François Dubet (2008), assim se pronuncia sobre o caso francês, cujas mazelas se mostram, em larga medida, análogas a qualquer contexto democrático:

O que deve saber um cidadão hoje? Quais são as capacidades de base (ler, escrever, contar...), os conhecimentos gerais e as competências cognitivas indispensáveis para enfrentar o mundo e continuar a sua formação? Como definir o civismo e o sentimento de pertencimento a uma comunidade nacional e europeia? Que competências práticas deve possuir não importa que aluno egresso da escola? A informática e o direito fazem parte disso, como a capacidade de falar em público? Que língua(s) estrangeira(s) se deve conhecer? Que valores comuns e que capacidades críticas deve adquirir cada aluno se não se quer deixar para a TF1 e para a M6 [canais da televisão francesa] a formação de cidadãos, e quando se sabe que o sentimento de ‘competência política’ está ligado ao nível de instrução? (DUBET, 2008, p. 80).

O sociólogo formula uma lista de questões à espera de resposta, que, queiramos ou não, o presente escolar se mostra longe de ser capaz de equacionar.

Partindo da premissa de que a escola republicana se erigiu política e historicamente como um fiel depositário e, ao mesmo tempo, centro irradiador de uma cultura comum a que todos os cidadãos teriam direito, seria possível acrescentar novos elementos complicadores ao inventário de Dubet: disseminar os valores democráticos, com destaque para a liberdade; processar e validar conhecimentos, competências e regras de comportamento tidas como úteis e apropriadas para a vida em sociedade; observar as exigências para a inserção do alunado tanto no mundo profissional quanto no universitário; respeitar a diversidade dos protagonistas escolares, atentando para aqueles com dificuldades, deficiências ou doenças graves; assegurar orientação, motivação e eficiência no que diz respeito à execução das atividades escolares diárias; minimizar a violência, o onipresente *bullying* e outros males sociais; zelar pelo cultivo da autonomia e, ao mesmo tempo, pela racionalização dos esforços, inclusive no que se refere à formação de quadros docentes, bem como à avaliação de seu desempenho; estabelecer parcerias com o Estado, com a comunidade e, sobretudo, com as famílias dos alunos, a fim de garantir a melhoria das condições de vida dos envolvidos na lida escolar; isso tudo sem perder de vista a consecução de uma infinidade de projetos temáticos pontuais destinados a difundir esclarecimentos e medidas gestórias relativas a determinado problema social da estação.

Embaladas por um longo cardápio de evocações tão extravagantes quanto irrealizáveis, as práticas escolares acabam por congregiar uma multiplicidade esfuziante de missões tidas como saneadoras dos males que assolariam o mundo contemporâneo; missões portadoras de sentidos incidentais, transversais e, em última instância, ulteriores em relação à transmissão do legado intelectual; transmissão tida, até há pouco tempo, como o objetivo único e exclusivo da instituição escolar.

O afã expansionista em torno da intervenção escolar na atualidade não tarda, contudo, a surtir um efeito devastador: o falseamento intelectual da ação docente, por meio da oferta de um ensino fracionado, aligeirado e sincrético, malgrado abençoado por jargões justificadores tão unânimes quanto imediatistas; jargões incapazes, no entanto, de ocultar a letargia tanto ética quanto política de que padecem. Daí a substituição da dimensão imediatamente intelectual dos fazeres escolares por outras destinações incertas, muitas vezes consagradas por palavras de ordem de difícil, senão impossível, questionamento: a construção da *cidadania*; o fomento do *espírito crítico*; a edificação da *cultura democrática*; o cultivo do *respeito às diferenças* etc. E quem ousaria perturbar tais credos da época?

Não se trata, aqui, de objetar tais encargos, mas de, a partir deles, operar um cotejo analítico entre, de um lado, a crença social nos poderes milagrosos da institucionalização escolar – poderes reiterados por incessantes declarações de louvor ou de encorajamento à ação dos professores – e, de outro, o sem-número

de evidências em contrário, que vão desde os índices de aproveitamento do alunado, tidos como calamitosos, até a desagregação das relações civis entre seus protagonistas, sinalizada por queixas recorrentes de descrédito, licenciosidade, animosidade ou apatia por parte das novas gerações.

O resultado do ambíguo, quando não ambivalente, projeto escolar democrático parece ser um só: a flagrante vulnerabilidade de seus profissionais, ilhados entre uma escola que se proclama vigorosa e abundante quanto a suas missões de fundo, e outra escola que não cessa de se confessar impotente quanto à consecução de tais missões, restando-lhe nada além do que a oferta de respostas voláteis, pontuais e desarmônicas em relação aos chamamentos do presente.

Desta feita, entre o catastrofismo alardeado pelos profissionais da educação e o salvacionismo visionário decretado socialmente à profissão, erige-se uma cortina de fumaça a camuflar os usos e costumes de uma instituição à deriva que, na linha do tempo, viu-se converter num mero depósito da infância e da juventude, incapaz de promover um diálogo substancial com aqueles sob seu domínio – e isso, diga-se de passagem, em qualquer nível de escolaridade ou esfera gestonária.

Por que, então, persistir na alegação retumbante de que as escolas seriam epicentros da vida democrática, o celeiro do futuro, o berço de uma sociedade mais esclarecida, mais justa e, por fim, mais humana? Dito de outro modo, a que se presta a defesa de uma escola sempre fulgurante, embora de todo ausente?

Eis aqui o ponto de inflexão em que nos deparamos com o projeto foucaultiano de uma ontologia crítica do presente.

Em uma célebre conferência proferida por Foucault, em 1978, na Sociedade Francesa de Filosofia, o pensador se devota a estabelecer os parâmetros filosóficos em torno daquilo que vinha praticando até então. Intitulado *O que é a crítica? (Crítica e Aufklärung)*, o texto – não incluído nos *Ditos e Escritos* franceses e, por extensão, nem em sua versão brasileira – foi publicado originalmente em 1990. No Brasil, a publicação isolada se deu em 2000.

Uma das passagens mais marcantes da conferência se refere à própria definição de crítica que Foucault advoga: uma atitude frente a frente aos modos de governo que se viram nascer no Ocidente europeu do século XVI. Para aquele que era amplamente reconhecido como o pensador das relações de poder *versus* resistência, o que aí se deslinda, estranhamente, não é a recusa, em absoluto, de ser governado por outrem, mas uma inquietude permanente perante o ato de governar, consubstanciada na seguinte proposição: “[...] como não ser governado *desse modo*, em nome desses princípios, em vista de tais objetivos e por meio de tais procedimentos, não desse modo, não para isto, não por estas pessoas” (FOUCAULT, 2000a, p. 171).

Eis aí o cerne das lutas de Foucault com seu tempo, que, em grande medida, continua sendo o nosso. A partir de uma linhagem filosófica que remonta à

Aufklärung kantiana, o pensador francês advoga em favor de um uso público e livre da razão, uso este entendido como um “[...] trabalho sobre nós mesmos como seres livres” (FOUCAULT, 2000b, p. 348).

A ontologia crítica foucaultiana não se quer nem uma doutrina, tanto menos um conjunto de contrassaberes, mas uma atitude constante de suspeição em relação àquilo que somos ou que, por excesso de convicção, nos acostumamos a pensar que somos – no caso educacional, guardiões da retórica tão estereotipada quanto abstracionista da educação como progresso, emancipação e felicidade das massas.

A atitude crítica apregoada por Foucault, desembaraçada de qualquer traço de cientificismo ou de seu avesso complementar, o humanismo, ambos duramente enfiados no projeto escolar-civilizatório moderno, poderia ser sintetizada da seguinte maneira: “[...] no que nos é apresentado como universal, necessário, obrigatório, qual é a parte do singular, contingente e fruto das imposições arbitrárias” (FOUCAULT, 2000b, p. 347). Ora, quais práticas sociais contemporâneas, senão as educacionais, têm sido encarregadas de levar adiante aquelas bagagens históricas tidas como *universais, necessárias e obrigatórias*, a título de memória seletiva da Humanidade?

Defrontar-se com a existência fastidiosa de tal imperativo patrimonialista representaria, porventura, um germe de ultrapassagem de nossos modos de pensar e de agir quando defronte às novas gerações – doravante sequiosos não de lhes transmitir uma herança, a rigor, sem réplica, mas de *desmonumentalizar* tal herança por intermédio de sua problematização sem trégua e, por conseguinte, de sua reconstituição permanente.

Em uma passagem memorável, Jacques Derrida evoca um modo de vinculação fiel e, ao mesmo tempo, infiel àqueles que o antecederam e que se tornaram objeto de diálogo e, não raras vezes, de contestação para ele. Trata-se da atitude atenta de um herdeiro.

Diz o pensador franco-argelino que a tarefa principal do pensamento – a qual, a nosso ver, contemplaria qualquer profissional da educação em qualquer quadrante e, em certa medida, em quaisquer condições fáticas – pressupõe portarmo-nos como sujeitos livres mediante a herança, a qual nos precede e que, a rigor, não nos é possível escolher, senão a ela se vincular de modo ativo e autônomo. Isso porque

[...] essa mesma herança ordena, para salvar a vida (em seu tempo finito), que se reinterprete, critique, desloque, isto é, que se intervenha ativamente para que tenha lugar uma transformação digna desse nome: para que alguma coisa aconteça, um acontecimento, da história, do imprevisível por-vir. (DERRIDA; ROUDINESCO, 2004, p. 13).

Para que a vida se mantenha em movimento – não importa em qual direção –, caberia aos contemporâneos uma atitude nem de rechaço, nem de submissão contemplativa da matéria constituída, não obstante fragmentária, turva e indócil, que chega até nós, mas, exatamente, a escolha de preservá-la viva por intermédio de sua permanente recriação. Tratar-se-ia, portanto, de reinserir tal matéria no jogo ininterrupto e instável do presente, a fim de que ela não fosse condenada ao desuso, à banalização e à insignificância. Em suma: cumprir-nos-ia deixar para os que virão aquilo que, não obstante inteiramente reconstituído por nós, já nos havia sido deixado pelos que se foram.

Ela [a herança] ordena dois gestos ao mesmo tempo: deixar a vida viva, fazer reviver, saudar a vida, ‘deixar viver’, no sentido mais poético daquilo que, infelizmente, foi transformado em slogan. Saber ‘deixar’, e o que significa ‘deixar’ é uma das coisas mais belas, mais arriscadas, mais necessárias que conheço. Muito próxima do abandono, do dom e do perdão. (DERRIDA; ROUDINESCO, 2004, p. 13, grifos do autor).

Deixar. Deixar passar. Deixar viver.

Eis aqui, igualmente, o fulcro filosófico e político da investida arqueogenealógica. Foucault é explícito ao situar, pelo avesso, o alvo de suas investidas: “Se a filosofia é memória ou retorno da origem, o que faço não pode, de modo algum, ser considerado filosofia, e se a história do pensamento consiste em tornar a dar vida a figuras semi-apagadas, o que faço não é, tampouco, história” (FOUCAULT, 1987, p. 233).

Outra filosofia, outra história, portanto. Com efeito, seus estudos, por ele sumarizados como “[...] fragmentos filosóficos em canteiros históricos” (FOUCAULT, 2003, p. 336), podem ser compreendidos como uma interpelação obstinada acerca das maneiras de escrever o presente a partir de determinados *universais*.

O pensador elege, então, o empreendimento arqueogenealógico com o fito de abarcar tanto as discontinuidades quanto as arbitrariedades que vão a par do encadeamento das regras que, na época, se impõem a tudo aquilo que é plausível pensar, dizer e fazer conosco mesmos. Mais especificamente, trata-se do conjunto de sentidos que regulam as vivências possíveis nas coordenadas do presente, em relação às quais todos e cada um estaríamos posicionados, incluídos aí os esquemas de condução da conduta, bem como os efeitos de contraconduta relativos a tais esquemas.

Problematizar o presente educacional, com Foucault, implica o descortino não apenas da contingência, da arbitrariedade e do casuísmo do que elegemos como verdadeiro nas trocas com as novas gerações, mas, exatamente, o enfrentamento da engenhosidade dos efeitos veridictivos de tal patrimonialização, redundando

na oferta de um solo circunscrito tão peremptório quanto quebradiço das possibilidades de subjetivação aos mais novos.

Trata-se, em um só termo, de despojar o presente de sua replicação veridictivo-subjetivadora, garantindo, assim, a conquista de um intervalo vital entre aquilo que somos e que, no mesmo golpe, já estamos deixando de ser.

Daí a premência de uma ontologia crítica do presente, assim como Foucault a propôs. Trata-se de colocar o presente para trabalhar – valendo-nos aqui não de uma analogia, mas de um protoconceito – à moda da madeira.

O léxico português reserva definições dignas de interesse para os verbetes madeira e trabalho. No primeiro caso, trata-se de um *tecido* retirado dos troncos e ramos principais das árvores, empregado como material de construção ou combustível. No segundo, a única situação em que o verbo trabalhar se apresenta como intransitivo remete a *estar em funcionamento, funcionar*. É o caso dos relógios, por exemplo. E é também o da madeira. Diz-se que ela trabalha o tempo todo. Ou seja, mesmo alijada de sua condição natural, ela é qualquer coisa que respira, que range, que estala, que dilata e contrai, que arrefece e volta a gerar calor, que produz atrito de si consigo mesma, que gera combustão de – e em – si própria.

Ao modo da madeira, o presente, em situação de trabalho, isto é, quando atritado pelo gesto da problematização, se converte em matéria viva, movente, que reivindica não alguma misericórdia, mas o pleno direito de persistir existindo, não importa de que maneira ou sob quais condições. Matéria que reclama vida, tão somente.

Nesse diapasão, a perspectiva geral de problematização, com Foucault, nos insta a entabular um embate não apenas possível, mas incontornável com duas forças prevalentes a governar o presente educacional. Duas forças ostensivas, embaladas, de uma parte, por fundamentos de ordem marcadamente metafísica e, de outra parte, por efeitos veridictivos responsáveis pela captura dos indivíduos em modelos identitários estipulados de véspera; modelos obliteradores dos infinitos modos de individuação no quadrante educacional.

A primeira força é aquela que encontra sua justificativa no mantra do *progresso* educacional – seja no que se refere à livre iniciativa dos cidadãos, seja, em última instância, no que diz respeito à organização social da própria nação. Seu *approach* é explicitamente cientificista, donde a educação como *locus* disseminador das incessantes novidades originadas alhures. *Pari passu* às demandas socioeconômicas em vigor, seus adeptos pregam a exigência da inovação técnica, somada à irredutibilidade das reformas do mundo educacional, tratando-se de arrancar das trevas a horda de indivíduos *ignorantes* que conduzem as *obsoletas* práticas em uso, bem como os que são por elas conduzidos. Nesse sentido, sua diligência é a medida exata de seu desapareço pela vida que, bem ou mal, se tem nas escolas, sempre reputadas como em

defasagem na comparação a realidades mais arrojadas, mais eficientes e, portanto, modelares. Daí um acento pragmata-evolucionaista a pontilhar seus afazeres.

A segunda força, rival da anterior, embora com ela partilhe a missão de superar os entraves do mundo atual, postula-se uma atitude aguerrida de denúncia dos desmandos da ordem socioeconômica vigente e seus efeitos desumanizadores. Convocam-se os educadores por meio de comandos não mais amparados *cientificamente*, nem enredados no sonho de autoatualização, mas engajados à forja de um suposto bem comum educativo que a todos abarcaria. Para seus signatários, trata-se de conduzir as massas educacionais – agora não mais *ignorantes*, mas *ingênuas e úteis* – a um estado de consciência tal que elas pudessem se insurgir, por conta própria, contra as arbitrariedades deste mundo. Em que pese seu compromisso manifesto com um contexto supostamente mais *igualitário*, suas palavras de ordem carregam um forte acento doutrinário e, afinal, hipertrofiado dos fazeres educacionais, já que neles depositam as chances de um quimérico acerto de contas com a história, que a educação, bem o sabemos, jamais seria suficiente o bastante para levá-lo a cabo.

O que ambas as forças têm em comum é o presente como objeto de domesticação e, no limite, rechaço, bem como um futuro redentor como norte, tratando-se de se apressar em favor de realidades outras que, enfim, fossem capazes de suplantar as asperezas de um mundo tido ora como imperfeito, ora como injusto. Para tais forças, o presente educacional se torna salvo-conduto de uma obstinada busca de aperfeiçoamento e progresso, pela via da tutela tecnocrática, no primeiro caso, ou pelo heroísmo populista, no segundo. Em ambos, escassez transmutada em fartura prometeica.

Ora, nunca é demais lembrar, com Foucault (2000b, p. 348), que

[...] de fato, sabe-se pela experiência que a pretensão de escapar ao sistema da atualidade para oferecer programas de conjunto de uma outra sociedade, de um outro modo de pensar, de uma outra cultura, de uma outra visão do mundo apenas conseguiu reconduzir às mais perigosas tradições.

Se, na esteira da primeira força, a prospecção do futuro é intrinsecamente evolucionista e adaptativa, a segunda, por sua vez, porta uma feição nitidamente correcional, não obstante seu teor restaurativo, tendo o humanismo como ponto de largada e de chegada. Em ambos os casos, é o sujeito como categoria universal que aí desponta, relegando-se o presente a uma ocasião – sempre insuficiente, mas nem por isso prescindível – de reconciliação de todos e cada qual a uma racionalidade que, desde nossa fundação, nos constituiria; racionalidade de

que, por força da própria história, nos teríamos desviado ou nem sequer nos aproximado, ainda. Em suma, o presente comutado ora em decadência, ora em mera procrastinação do destino humano idealizado, de modo oposto, como pujança, virtuosismo ou, no limite, perfeição.

A clivagem ético-política, operada por ambas as forças, finda por sedimentar uma arraigada cultura metafísica no seio das práticas educacionais, confinando a experiência concreta de – e entre – seus protagonistas a uma espécie de antevéspera do próprio viver, cuja ventura residiria sempre alhures e *a posteriori*. O presente, empobrecido, rebaixado e inerte, converte-se então em objeto de custódia e, por isso mesmo, alvo de desdém ou de repulsa. Madeira apodrecida, sem ruído, sem atrito, sem vida.

Assim, forja-se, de extremo a extremo, uma transcendência tão reativa quanto demiúrgica a consagrar modos despóticos de governo de si e dos outros no quadrante educacional; despóticos, porque raras são as chances de esquiva, já que chancelados pela anuência da grande maioria, senão da totalidade de seus operadores, forçosamente alocados nesta ou naquela tradição discursiva – ora na triste condição de *funcionários da verdade*, ora na tristíssima de *burocratas da revolução*, na esteira de algumas proposições de Foucault (2014), acerca de *O Anti-Édipo* de Deleuze e Guattari.

Mediante tal estado de coisas, na esteira do qual vulnerabilidade, voluntarismo e estagnação das ideias pedagógicas se confundem por completo, torna-se inadiável o cultivo de um olhar recalcitrante quando se trata de operar a crítica do presente; um olhar alerta aos múltiplos constrangimentos que o edifício educacional está, desde sempre, pronto a decretar a seus ocupantes; um olhar capaz, entretanto e em igual medida, de matriciar modos de pensar e de agir sempre em estado de dissolução e de permanente recomposição.

Toca-nos, então, reconhecer que, nas intermitências dos tensionamentos operados por ambas as forças motrizes dos fazeres pedagógicos contemporâneos, ou, mais precisamente, no vazio produzido pelas estridências discursivas que aí se proliferam à exaustão, instaura-se um breve intervalo crítico, à moda daquele que Foucault conclamava, a empuxar uma força de outra envergadura e de outro substrato. Um *éthos* expansivo. Um *éthos* sem verdade, sem futuro e sem redenção.

Para que seja possível perspectivar mais acuradamente o que esse *éthos* exige e faculta, recorro a uma passagem, a meu ver culminante, do pensamento educacional brasileiro contemporâneo: o *Manifesto por um pensamento da diferença na educação*, de Tomaz Tadeu (2003).

Em oito breves páginas, o autor oferece uma espécie de *abre-te sésamo* para aqueles que se dispusessem a abrigar no próprio corpo a aventura de uma vida outra no campo pedagógico. A começar pelos sete verbos enfileirados que compõem a abertura do texto: “Dispersar. Disseminar. Proliferar. Multiplicar. Descentrar. Desestruturar. Desconstruir” (TADEU, 2003, p. 9).

No pequeno mapa-múndi que Tomaz Tadeu oferece, é como se o universo educacional figurasse de ponta-cabeça, ou melhor, se insurgisse de dentro para fora a partir de movimentos excêntricos, metastáticos, fluorescentes. Lá não se anunciam lugares, mas intensidades. Lá não há concentrações, apenas nervuras. Nenhuma reconciliação, apenas sustos. Estirões atópicos, por assim dizer.

Dentre todos os consensos pedagógicos desbancados pelo *Manifesto*, destaco apenas um, o qual encerra toda sorte de armadilhas: o imperativo do diálogo e da ação comunicativa na lida educacional.

Refratário a um mundo reduzido à batuta habermasiana, Tomaz Tadeu se opõe frontalmente a uma tal *obrigação do diálogo*, uma vez que ela traduziria

[...] a fantasia de um mundo regido pelo bom senso, pelo consenso e pela convergência. A ideia de diálogo reinstaura a presença da consciência, a presença do significado, a presença das boas intenções. O diálogo é um sonho de bom-mocismo. A ação comunicativa é um delírio logocêntrico, uma utopia da comunicação transparente. (TADEU, 2003, p. 11-12).

O “[...] direito universal e inalienável à recusa ao diálogo” (TADEU, 2003, p. 12) é então proclamado, a título de revide ao clichê segundo o qual aqueles que ensinam e aqueles a quem se ensina manter-se-iam atados por vínculos linguageiros idealmente recíprocos, convenientes e, afinal, benfazejos. Na contramão disso, tratar-se-ia de garantir “[...] o dissenso inconciliável, a diferença irreduzível, o desencontro irremediável, a comunicação impossível” (TADEU, 2003, p. 12). Em uma palavra: o desentendimento como meio e fim do próprio ato pedagógico.

Convenhamos: defender o desentendimento como princípio de ação do campo educacional é um golpe mortal contra tudo aquilo que, desde a Modernidade, mais nos empenhamos em oferecer ao mundo: a ferrenha tutela intelectual-moral dos mais novos, a título de sua proteção e de seu cuidado.

Para que sejamos capazes de dimensionar o que a defesa da educação como desentendimento suscita, suponhamos, por um instante, que as mensagens que um professor emite não são, em absoluto, aquelas que seus alunos decodificam. Isso não quer dizer que o reino conversacional pedagógico seria estruturado de acordo com significações sempre idiossincráticas, tampouco que se trataria de um diálogo irremediavelmente fraturado ou, no limite, babélico, apenas refreado pela padronização linguística ou pelo valor de uso das trocas específicas entre os falantes. Jamais, portanto, reduzir os acontecimentos discursivos ao crivo reducionista dos psicanalistas ou dos semiólogos, ambos reputados por Foucault (2014, p. 8) como os “[...] lastimáveis técnicos do desejo [...] que registram cada

signo e cada sintoma, e que gostaríamos de reduzir a organização múltipla do desejo à lei binária da estrutura e da falta”.

Suponhamos, também, com Foucault, que as palavras não operam como correspondentes ora mais, ora menos precisos das coisas que descrevem, e que a tarefa do pensamento não seria, jamais, a conversão de uma a outra realidade, a reboque dos ditames da lógica representacional guardada a sete chaves pela narratividade pedagógica convencional.

Impossível, assim, não fazer coro a Deacon e Parker (1998, p. 151), quando afirmam que

[...] a prática de ensinar não deve se dirigir a uma oferta de verdades ou de novos conhecimentos, mas a um questionamento das verdades existentes [...]. Ela deve estar centrada em nossas formas cambiantes de sujeição, em nossa existência relacional, e nas forças, práticas e instituições que constroem nossas identidades em nosso nome.

O que está em causa em uma sala de aula, quando atravessada por algum acometimento crítico, tal como Foucault o supõe e advoga, não é, em absoluto, a reapropriação daquilo que, acumulado pelo tempo, teria restado como verdadeiro ou necessário – letra morta, em suma –, mas o tipo de problematização que, no presente, dedicamos a essa matéria, restituindo-lhe a faculdade de coisa viva. Madeira, em suma, cujos nós e veios não consistiriam em uma expressão estática do passado a reverberar uma suposta configuração essencial que nos caberia levar adiante, mas em núcleos de força a emanar signos tão disruptivos quanto generativos, os quais demandam um tipo de apropriação não contemplativo, não imitativo e, portanto, não vegetativo.

Que se o diga, sem mais delongas: o grau de dificuldade da empreitada é enorme. Curioso, no entanto, é o fato de que, para aqueles não interessados pelo *modus operandi* de um tipo de pensamento não metafísico, os esforços aí levados a cabo findam, muitas vezes, por ser interpretados – seja por mero juízo do gosto, seja por aversão aos pressupostos aí em jogo – como *laissez-faire* expressivo e, no limite, balbúrdia argumentativa, ou seja, o contrário absoluto do que é. Ora, uma experiência desse quilate prima pelo antagonismo ao ramerrão discursivo convencional, por meio do rechaço, em ato e sem trégua, da busca inglória de legitimação e de consenso, a encobrir um empreendimento teoricamente tacanho e, tanto pior, amiúde domesticador das injunções do presente.

No terreno educacional, as investidas de timbre não metafísico se orientam pelo esforço de criação de um *topos* existencial tão desviante dos regimes de verdade, aí em circulação, quanto generativo de modos e estilos de pensamento recalcitrantes e,

sobretudo, não vistos de antemão. Trata-se do trabalho de crítica sistemática acerca do que se é; jamais como revelação ou, tanto pior, prova de fé. Autocriação, enfim.

Aquí, a palavra ganha outro estatuto: nem conjuntivo nem disjuntivo, mas interpelante e, no limite, autofágico. Palavra-ruminação. Palavra-combate. Combate empenhado tão somente em escavar fundações, jamais em edificar outras; combate cujas conquistas são sempre provisórias, sempre titubeantes, sempre por se refazer. Madeira que lateja, que sussurra, que trabalha sem cessar.

Por isso, seus artífices – poucos, decerto – sonham com paisagens inéditas e disformes, à espera de quem tenha coragem suficiente para, juntos, talhá-las com as próprias mãos. Desafortunados por excelência, eles se nutrem de ideias errantes, já que não se dobram ao jogo farsesco do progresso ou da compensação humanos. Para eles, a história nada mais é do que expansão súbita, e a vida, puro enigma. Com eles, a engrenagem do mundo se move a gestos intempestivos, e nada além. Sua estratégia, quando em posse da palavra, é tão somente a de um inconformismo distópico, pelo que são acusados de irascíveis, destemperados, inconsequentes, às vezes. Debatem-se eles, sem trégua, contra a penúria intelectual que grassa na paisagem educacional, mas nada almejam além da prerrogativa do livre pensar. Amizade intelectual é tudo o que oferecem a seus interlocutores. Querem observar o fluxo contínuo dos acontecimentos e neles garimpar alguma vontade de ficção para o tempo presente – para além de toda metafísica, de toda teleologia, de toda danação. Com Foucault (2000a, p. 172), querem apenas não ser governados “[...] dessa forma e a esse preço”.

Daí que os arranjos conversacionais em sala de aula, longe de qualquer ensejo de verossimilhança e fidedignidade, remeteriam apenas a composições descompassadas, contingentes, flutuantes, desembaraçadas de qualquer vontade de persuasão e, portanto, sujeitas a uma miríade de efeitos.

Nesse diapasão, ensinar se converte em uma operação antagonista dos jogos especulares de ação-reação aos estímulos linguageiros operados por um sobre o outro, e vice-versa. Nem informação, nem esclarecimento, tanto menos aculturação, ensinar consistiria em um gesto mais afeito ao derramamento, ao dissenso e, afinal, à solidão, estas tidas como condições do próprio trabalho de existir, quando compreendido como manufatura de uma minúscula e anônima obra de arte – tal como Foucault tanto a evocou.

Assim concebido e experimentado, o presente educacional atinge, enfim, seu ponto de esgotamento e, quiçá, de virada. O sonho da transparência comunicacional e da reciprocidade dialógica cai por terra. Um *delay*, belo e trágico, se instala na interlocução entre os mais velhos e os mais novos, já que as respostas que se lhe oferecem passam a não ser nem simétricas nem congruentes às perguntas que as geraram, estilhaçadas que foram por aquelas. A vontade de saber se converte em vacância sequiosa entre o

que já se sabe, o que suspeitamos e o que podemos vir a saber, sem jamais suspeitá-lo. Não mais um *éthos*, mas um *pathos* pode, então, irromper do encontro entre professor e aluno, doravante duas criaturas do agora, agora e agora.

Um *pathos* obcecado por modos de pensamento breves, brevíssimos, aferrados não à conservação do mundo e suas misérias, mas à sua reinvenção radical que, queiramos ou não, virá – embora e desafortunadamente não por nossas mãos. Mas virá – impávida, tranquila, infalível e apaixonadamente.

E se Caetano Veloso (2003, p. 173) tiver alguma razão não apenas poética, haveremos então de admitir, por um esforço filosófico deliberado, que “[...] aquilo que nesse momento se revelará aos povos / surpreenderá a todos não por ser exótico / mas pelo fato de poder ter sempre estado oculto / quando terá sido o óbvio”.

Sim, é da memória de um futuro do presente que se trata. Apenas disso. E é desse tempo insuspeito que o óbvio, não o exótico, emite seus sinais. O óbvio, sempre oculto, não obstante sempre óbvio. Visível, portanto. Infinitamente visível.

Tudo é estar atento e, quem sabe, forte.

Referências

DEACON, Roger; PARKER, Ben. Escolarização dos cidadãos ou civilização da sociedade? In: SILVA, Luiz Heron da (Org.). **A escola cidadã no contexto da globalização**. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 1998. p. 138-153.

DERRIDA, Jacques; ROUDINESCO, Elisabeth. **De que amanhã...** Diálogo. Rio de Janeiro: Zahar, 2004.

DUBET, François. **O que é uma escola justa?** A escola das oportunidades. São Paulo: Cortez, 2008.

FOUCAULT, Michel. **A arqueologia do saber**. 3. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1987.

_____. Mesa-redonda em 20 de maio de 1978. In: _____. **Estratégia, poder-saber**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2003. p. 335-351. (Ditos e escritos IV).

_____. O que é a crítica? (Crítica e Aufklärung). **Cadernos da F.F.C.**, Marília, UNESP, v. 9, n. 1, p. 169-189, 2000a.

_____. O que são as Luzes? In: _____. **Arqueologia das ciências e história dos sistemas de pensamento**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2000b. p. 335-351. (Ditos e Escritos II).

_____. Prefácio. In: _____. **Genealogia da ética, subjetividade, sexualidade.** Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2014. p. 7-10. (Ditos e Escritos IX).

STEINER, George. **Lições dos mestres.** Rio de Janeiro: Record, 2005.

TADEU, Tomaz. Manifesto por um pensamento da diferença na educação. In: CORAZZA, Sandra Mara; TADEU, Tomaz (Org.). **Composições.** Belo Horizonte: Autêntica, 2003. p. 9-17.

VELOSO, Caetano. Um índio. In: FERRAZ, Eucanaá. (Org.). **Letra só.** São Paulo: Companhia das Letras, 2003. p. 172-173.

Recebimento em: 26/02/2015.

Aceite em: 15/03/2015.