



Universidade do Estado do Rio de Janeiro

Centro de Educação e Humanidades

Faculdade de Educação

Fabiana Fernandes Ribeiro Martins

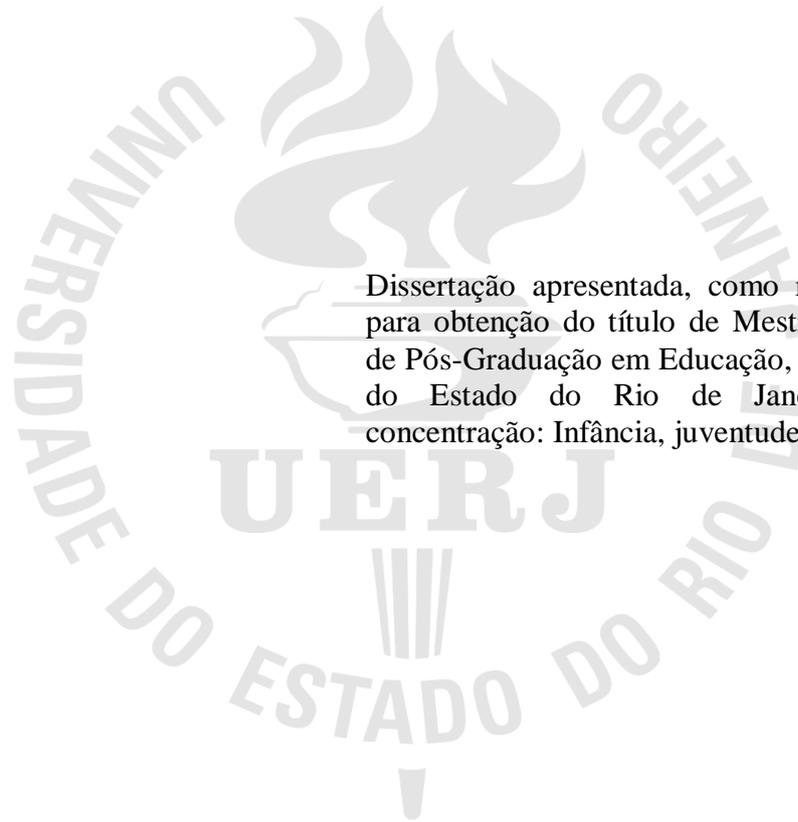
**A escola entre a instituição e a forma:
um estudo para pensar uma relação paradoxal**

Rio de Janeiro

2014

Fabiana Fernandes Ribeiro Martins

A escola entre a instituição e a forma: um estudo para pensar uma relação paradoxal



Dissertação apresentada, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre, ao Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Área de concentração: Infância, juventude e educação.

Orientador: Prof. Dr. Walter Omar Kohan

Rio de Janeiro

2014

CATALOGAÇÃO NA FONTE
UERJ / REDE SIRIUS / BIBLIOTECA CEH/A

M379 Martins, Fabiana Fernandes Ribeiro.
A escola entre a instituição e a forma: um estudo para pensar uma relação paradoxal/ Fabiana Fernandes Ribeiro Martins. – 2014.
121 f.

Orientador: Walter Omar Kohan
Dissertação (Mestrado) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro.
Faculdade de Educação.

1. Escolas – Teses. 2. Aprendizagem – Teses. 3. Criação – Teses. 4. Educação – Teses. I. Kohan, Walter Omar. II. Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Faculdade de Educação. III. Título.

es

CDU 37.01

Autorizo, apenas para fins acadêmicos e científicos, a reprodução total ou parcial desta dissertação, desde que citada a fonte.

Assinatura

Data

Fabiana Fernandes Ribeiro Martins

A escola entre a instituição e a forma: um estudo para pensar uma relação paradoxal

Dissertação apresentada, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre, ao Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Área de concentração: Infância, juventude e educação.

Aprovada em 25 de março de 2014.

Banca Examinadora:

Prof. Dr. Walter Omar Kohan (Orientador)
Faculdade de Educação da UERJ

Prof^a. Dr^a. Maria Luiza Bastos Magalhães Oswald
Faculdade de Educação da UERJ

Prof. Dr. Samuel Mendonça
Faculdade de Educação da PUC-CAMPINAS

Rio de Janeiro

2014

DEDICATÓRIA

Às Marias do mundo, em especial
À Maria de Fatima, minha mãe,
que me ensina a ver o mundo com brilho nos olhos,
e que, com seu abraço, me ajuda a viver a vida de braços abertos;
À Maria Geralda (*in memoriam*), minha avó,
pelas retinas que refletiam o mundo.

AGRADECIMENTOS

A vida é a arte do encontro, embora haja tantos desencontros pela vida, já disse Vinícius de Moraes. É difícil precisar todos os encontros que marcaram minha caminhada pelo mundo, todos os encontros que me moveram o pensamento e me fizeram criar esta dissertação, e corro o risco de deixar de agradecer a algumas pessoas, mas também a algumas paisagens; a alguns gestos, mas também a alguns sabores.

Agradeço ao gesto de acolhida do Programa de Pós-Graduação da UERJ, com seus professores e funcionários que, em um trabalho conjunto, apoiaram meu desejo de fazer mestrado. Agradeço ao CNPq e à FAPERJ pelo gesto da confiança em meu trabalho, com a concessão da bolsa de estudo, sem o qual estes dois anos teriam sido muito mais difíceis.

Aos colegas do mestrado e a todos os colegas do grupo de pesquisa, em especial à Maja, Alê, Alice, Vanise e Fabiana, agradeço pelos saberes e sabores alegremente degustados. Os encontros do NEFI tem gosto de chocolate.

Àqueles que tive o prazer de encontrar ao longo da vida, que me alegram e apoiam, Joana, Sara, Filipe, Vitor, Raquel, Yasmin e Marcelo(s).

Às Amigas de longa data, Ana Luiza, Carolina, Taís e Thais, pelo convívio na instituição escolar, meu sincero agradecimento por continuarem compartilhando comigo mundos completamente diferentes dos meus - e absolutamente encantadores.

À professora Maria Luiza Oswald, minha primeira professora na Pós-Graduação, pela sua delicadeza no ato de ensinar e pela generosidade do gesto de leitura desta dissertação; e ao professor Samuel Mendonça, pelo aceite de vir ao Rio para participar de um momento tão importante para mim, partilhando seu olhar sobre meu trabalho, meus sinceros agradecimentos.

A Walter Kohan, mestre e amigo, pelo seu presente em minha vida, agradeço pelo que as palavras não conseguiriam exprimir. Meu sorriso, meu abraço, com profunda gratidão.

RESUMO

MARTINS, Fabiana Fernandes Ribeiro. *A escola entre a instituição e a forma: um estudo para pensar uma relação paradoxal*. 2014. 121 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2014.

Esta dissertação tem como objetivo analisar os paradigmas da escola institucionalizada em paralelo à perspectiva etimológica da palavra grega *skholé* (“tempo livre” ou *forma*). Tomamos como base os conceitos de sujeito, pensamento e conhecimento, eminentemente cartesianos, vinculando-os às concepções do ensinar e aprender na instituição escolar. Destacamos que a escola cria um mito pedagógico, segundo o qual o ato de ensinar seria, em poucas palavras, transferir racional e metodologicamente conhecimentos socialmente legitimados, e a aprendizagem, preconizada pelo ensino, seria tão somente um ato de superação de uma inferioridade. Entendemos que esta é uma maneira embrutecedora de conceber a relação escolar, e buscamos, na *skholé*, possibilidades de se pensar a escola como um espaço de suspensão em relação à sociedade, de profanação dos conhecimentos e de tempo livre em relação ao mundo produtivo. Assim, a problemática do presente estudo se baseia no paradoxo entre a escola como instituição e escola como forma, tendo como eixo norteador a seguinte pergunta: o quanto de *skholé* a escola pode suportar?

Palavras-chave: Escola. Instituição. Tempo livre. Ensinar. Aprender.

RÉSUMÉ

MARTINS, Fabiana Fernandes Ribeiro. *L'école entre l'institution et la forme: une étude pour penser une relation paradoxale*. 2014. 121 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2014.

Cette dissertation a pour but l'analyse des paradigmes de l'école institutionnalisée à partir de la perspective étymologique de la parole grecque *skholé* (« temps libre » ou forme-école). Pour ce faire, en ayant comme référence les concepts de sujet, pensée et connaissance, notamment cartésiens, on les met en relation avec les conceptions d'enseignement et d'apprentissage dans l'institution scolaire. Il faut signaler que l'école fonde un mythe pédagogique selon lequel l'acte d'enseigner est, en résumé, celui de transmettre rationnellement et avec méthode les connaissances socialement légitimes, et que l'apprentissage, supposée par l'enseignement, n'est pas plus qu'un acte de dépassement d'une infériorité. Dans cette dissertation, on comprend que cette manière de concevoir la relation scolaire est abrutissant et on cherche, chez la *skholé*, des possibilités de percevoir l'école comme un espace de suspension en relation à la société, de profanation des contenus et de temps libre en relation au monde productif. De ce fait, on situe notre problématique de recherche au milieu du paradoxe entre l'école comme institution et l'école comme forme, en proposant une question selon laquelle la dissertation est structurée, à savoir: combien de *skholé* peut l'école tolérer?

Mot-clefs: École. Institution. Temps livre. Enseignement. Apprentissage.

SUMÁRIO

| | | |
|----------|--|------------|
| | INTRODUÇÃO..... | 8 |
| 1 | ESCOLA COMO INSTITUIÇÃO E ESCOLA COMO FORMA: CONTRADIÇÕES E PARADOXOS..... | 15 |
| 1.1 | Sujeito, pensamento e conhecimento: contribuições de René Descartes para o paradigma da instituição escolar..... | 15 |
| 1.2 | Escola institucionalizada no bojo da filosofia (e pedagogia) cartesiana..... | 24 |
| 1.3 | A experiência do <i>Mestre Ignorante</i> : um estrangeiro na instituição..... | 35 |
| 1.4 | Escola: uma <i>forma</i> | 45 |
| 1.5 | Escola entre o tempo livre e a institucionalização: das contradições ao paradoxo..... | 53 |
| 2 | EM BUSCA DO TEMPO LIVRE: O APRENDER NO PARADOXO DA ESCOLA..... | 58 |
| 2.1 | Sujeito, conhecimento e verdade no paradoxo da escola..... | 62 |
| 2.2 | Pensar o impensado: o pensamento como gênese..... | 68 |
| 2.3 | Aprender a perder tempo: a aprendizagem como criação..... | 76 |
| 3 | ESCOLA: O ENSINO, O PROFESSOR E O PARADOXO..... | 84 |
| 3.1 | O ensino: entre a instituição e a <i>skholé</i> | 88 |
| 3.2 | O que pode ser isso: escola? | 96 |
| 3.3 | O que pode ser isso: o professor?..... | 106 |
| | CONSIDERAÇÕES FINAIS..... | 116 |
| | REFERÊNCIAS..... | 120 |

INTRODUÇÃO

O mundo vacila na corrente do aprendizado

(Deleuze, 2010a)

Tomo a liberdade de começar este trabalho em primeira pessoa. E tomo a liberdade de começar a escrever esta introdução no final da escrita da dissertação: é que passei os dois anos do mestrado procurando, sobretudo, o sentido da minha dissertação. “Minha” talvez pareça por demais pessoal, por demais centrado na minha pessoa e nas minhas experiências. Mas haveria como ser diferente? Haveria como esta dissertação não trazer os rastros do meu vivido? Ao mesmo tempo, meu vivido é povoado de tantos encontros, tantas terras, mares e ares que, quando digo “minha”, talvez não seja senão um mau hábito de linguagem.

Gostaria, portanto, de começar – agora, sim – esta introdução desvelando que encontrei, no último ano do mestrado, um livro que foi imprescindível para a escrita. Não é um livro de um filósofo, tampouco de um educador, é *Cartas a Théo*, uma compilação de cartas que Van Gogh trocava com seu irmão. Esse livro me acompanhou em todos os lugares, era-me simplesmente impensável sair de casa sem ele; também era impensável não tê-lo perto de mim antes de dormir. Utilizo pouco este livro aqui, aliás, quase nada. Esse livro não me foi uma referência bibliográfica, senão uma referência biográfica.

Van Gogh é um artista que sempre me comove: o movimento de suas telas, as cores fortes, as pinceladas intensas, mas, paradoxalmente, leves, sempre me seduzem. Também me comove a vida que do então jovem Van Gogh: pouco reconhecido, o artista passa toda sua vida entre o sonho de se tornar pintor e o medo de nunca chegar a ser; entre o intenso desejo de ser reconhecido pelas suas obras e a angústia de depender do mercado para obter o mérito de ser chamado de artista. De cidade em cidade, Van Gogh vai estudando mais do que as cores e as pinceladas, vai estudando seu olhar e seus gestos, porque entende que o pintor tem o dever de mergulhar inteiramente na natureza e colocar seus sentimentos na obra.

Em *Cartas a Théo*, Van Gogh revela sua angústia, não se dando conta de que, de carta em carta, eu iria descobrindo a minha própria angústia. Cada um, à sua maneira, seguindo o imenso desejo de dar materialidade à intensidade do viver: ele, através das cores, eu, através das letras.

Em uma das cartas endereçadas ao irmão, Van Gogh revela que é difícil afirmar onde acaba o estudo e onde começa uma obra. Parafraseando o artista, posso dizer que é difícil precisar onde acaba a dissertação e onde começa a vida: é que dissertação e vida são duas partes de uma mesma experiência, a experiência de fazer do viver uma constante criação.

Esta dissertação começa, oficialmente, em 2012, quando de minha entrada no Programa de Pós-Graduação em Educação da UERJ. Contudo, as problemáticas aqui trazidas me remetem à infância, quando, ainda menina, sonhava em ser poeta: poetizar a vida, colocar em palavras a intensidade do viver, fazer da escrita um meio de recriar o vivo... Eis que me torno professora. Então, a escrita é um meio através do qual eu procuro poetizar, entre a angústia e a esperança, não somente minha prática docente, mas indagações a respeito da educação.

Todavia, a presente dissertação não começa quando me torno professora: a docência veio entre livros, escritas e estudos, por acaso. Como acredito na potência do acaso, como entendo, inspirada em Gilles Deleuze, que somente o acaso é capaz de nos fazer pensar, também devo dizer que esta dissertação é escrita a inúmeras mãos. Parafraseando Carlos Drummond de Andrade, no meio da escrita tinham as aulas, tinham as aulas no meio da escrita: numa mistura de cansaço e vigor, a dissertação ia se refazendo a cada encontro com meus alunos – mas também com meus amigos, com meu cotidiano, com minhas errâncias por terras desconhecidas... Devo dizer, portanto, que esta não é “minha” dissertação, mas “nossa”. É preciso dizer, ainda, que as perguntas desta dissertação foram mudadas ao longo do tempo e que, portanto, as respostas foram sendo postergadas. Quiçá, as respostas continuam a ser postergadas, porquanto as perguntas continuam a ser colocadas. Afinal, para que serve uma dissertação senão para ajudar a criar perguntas? O que é, afinal, o ato de escrever um trabalho final de mestrado senão uma experiência de estrangeiridade que faz olhar o mundo como uma coisa a ser decifrada?

Entre a infância e a “adulter”, entre a menina que escrevia poesias e a moça que leciona, um acontecimento: o encontro com o grupo do NEFI¹. Doravante, a menina passa a lecionar e a moça, a escrever poesias. Quem diria, então, que a minha sorte estaria lançada aí?!

No ano de 2004, ainda estudante do 2º ano do Ensino Médio do Colégio de Aplicação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (CAp/UERJ), começo a participar, como aluna de

¹ Núcleo de Estudos Filosóficos da Infância (NEFI) da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), coordenado pelo professor Walter Omar Kohan. Para saber mais, ver: www.filoeduc.org/nefi

Iniciação Científica Jr (IC Jr)², do NEFI. Meu intuito nesse grupo é ter alguma aproximação com os estudos relativos à educação, conforme interesse despertado desde o início do Ensino Médio. Assim, no primeiro semestre do ano de 2004, passo a frequentar, semanalmente, as discussões desse grupo de estudos, que privilegiam, especificamente, o ensino de filosofia para crianças. Muito embora eu já tivesse tido contato com a disciplina de filosofia no Colégio, é nesse grupo que descubro que a filosofia, ademais de uma disciplina, pode ser um meio para a criação de formas de viver. Ainda em 2004, o grupo organiza o *II Colóquio Franco Brasileiro de Educação*, que destaca como pensador principal o filósofo Gilles Deleuze, o que foi marcante para mim. No ano seguinte, 2005, participo do curso de extensão *Filosofia, Educação e Infância: uma introdução*³. Logo após esse curso, preciso interromper minha IC Jr para me dedicar ao vestibular. Essa é, resumidamente, minha primeira aproximação institucional, na Universidade, com a educação e a filosofia.

Em 2006, aprovada para cursar a graduação em Pedagogia na Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO), recebo o convite do professor Walter Kohan para voltar a frequentar o grupo: os integrantes são todos novos, todos outros, mas eu mesma sou também nova, sou também outra. Na época, o NEFI estava organizando o *III Colóquio Franco-Brasileiro de Filosofia da Educação: Foucault 80 anos*, e percebo que eu já não sou mais a mesma que ajudou a organizar o II Colóquio; envolvi-me de outra forma, mais ativa, mais curiosa. A partir de então, sinto necessidade de aprofundar os estudos sobre a educação e escolho o olhar da filosofia para tal empreendimento.

Assim, no ano seguinte, em 2007, presto novo vestibular e ingresso na Faculdade de Filosofia, na UERJ, e descubro que a filosofia é potente quando se relaciona com a exterioridade, quando constrói relações impensadas e cria novas possibilidades. A filosofia me faz mais intensa, mais perceptiva, mais ousada. Talvez a palavra que melhor descreva esta dissertação seja ousadia: ousar para perguntar, não para responder; não afirmar, mas duvidar. Ousar, enfim, a fazer da pesquisa uma experiência.

A experiência da presente pesquisa começa a ter suas perguntas elaboradas na época em que volto ao NEFI como bolsista de Iniciação Científica da Universidade. Na primeira fase da bolsa, me dedico ao desenvolvimento do Banco de Dados Bibliográficos sobre o

² Iniciação Científica Jr é um programa que visa a “despertar vocação científica e incentivar talentos potenciais entre estudantes do ensino fundamental, médio e profissional da Rede Pública, mediante sua participação em atividades de pesquisa científica ou tecnológica, orientadas por pesquisador qualificado, em instituições de ensino superior ou institutos/centros de pesquisas”. CNPq. http://www.cnpq.br/normas/rn_06_017_anexo5.htm. Acessado em: 22 de junho de 2010.

³ Primeiro curso de extensão de duração de quatro dias, organizado pelo grupo do NEFI na reserva de El Nagual, em Santo Aleixo, município de Magé/RJ. Para saber mais, ver: <http://www.filoeduc.org/curso>.

Ensino de Filosofia ⁴ e a procura por materiais a serem incorporados no Banco abre possibilidades de aproximações com diferentes realidades sobre o Ensino de Filosofia. Nessa época, a filosofia volta a fazer parte da grade curricular obrigatória do Ensino Médio no Brasil e questões relativas à institucionalização da disciplina passam a ser proficuamente debatidas. Inicialmente, minha pesquisa sobre o ensino de filosofia se sustenta num tripé, a saber: “como”, “o que” e “por que” ensinar filosofia.

Com o desenvolvimento desta pesquisa, contudo, encontro um paradoxo no seio de um campo que para mim, até então, se apresentava consolidado: como pensar a educação, comumente comprometida com a articulação ensino-aprendizagem, e a filosofia, comumente comprometida com a problematização do mundo e dos estados de coisas? Ou, ainda, como pensar, por um lado, uma educação que toma para si a responsabilidade da aprendizagem, e, por outro, um ensino, o de filosofia, que questiona a possibilidade de sua aprendizagem e problematiza o ensinar e o aprender (institucionalizado)? Eis que este paradoxo, ao qual a pesquisa de Iniciação Científica me leva, não é senão a demonstração de que é preciso rever minha perspectiva a respeito da filosofia e da educação.

Na segunda fase da bolsa, começo a colaborar na editoração do periódico eletrônico semestral *Childhood & Philosophy* ⁵. O contato com os artigos da revista me leva a uma maior aproximação com as obras do filósofo Gilles Deleuze. Uma frase, especificamente uma frase, marca a mudança nas minhas inquietações: “o mundo vacila na corrente do aprendizado” (DELEUZE, 2010/1976, p. 25). Assim, aquelas perguntas que se haviam apresentado a mim começam não a ser respondidas, mas a ganhar mais vida, mais força. Afinal, o que é aprender? O que significa ensinar?

A aprendizagem pensada por Deleuze não é, de forma alguma, a aprendizagem pensada pela instituição escolar. Suportada pelos conceitos de sujeito, pensamento e conhecimento, numa perspectiva eminentemente cartesiana, a escola contemporânea, de um modo geral, entende que o aluno é um sujeito racional que pode aprender conhecimentos mediante o uso da razão. Assim, a escola entende que o aprender é um processo que tem seu ato inaugural no ensinar, entendendo o ensinar como ato de transferência de conhecimentos por meio da condução metódica da inteligência do aluno. Neste “mito pedagógico” (Rancière, 2010), que não é mais do que o mito da desigualdade das inteligências, a escola se torna um

⁴ O Banco de Dados Bibliográficos sobre o Ensino de Filosofia é uma base de dados on-line disponível em quatro línguas – português, espanhol, inglês e francês – e é parte de um projeto de pesquisa do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) intitulado “Filosofia para crianças? Análise crítica dos fundamentos de uma área emergente”. Para saber mais: <http://www.filoeduc.org/base>.

⁵ Para acesso ao periódico: www.periodicos.proped.pro.br.

espaço embrutecedor, porquanto entende que o professor é possuidor de uma inteligência superior a do aluno.

Esta dissertação começa, pois, trazendo os paradigmas da escola institucionalizada para poder, em seguida, pensar a escola como tempo livre – ou como *forma-escola*, termo cunhado por Rancière (1988). Para tanto, assumindo que os paradigmas da instituição escolar se suportam sobre a filosofia de Descartes, o Capítulo 1 articula três conceitos centrais para entender a relação entre escola e cartesianismo, a saber: sujeito, pensamento e conhecimento.

Analisando a estrangeiridade do professor Jacotot, Mestre Ignorante que, radicado na Bélgica, começa a lecionar para alunos que não compartilham sua língua, trazemos algumas considerações sobre o papel docente. Jacotot, ao afirmar que tinha a ensinar que nada tinha a ensinar, parece apontar que é possível fragmentar a relação ensinar-aprender, comumente presente no discurso pedagógico: pode-se ensinar o que não se sabe; pode-se aprender sem qualquer explicação, ainda que não se possa negar a existência de um mestre. Mestre se é pela maneira através da qual se relaciona consigo, com os saberes e com os alunos, e não pelo saber proferido, tampouco pela suposta responsabilidade de fazer com que o aluno logre ultrapassar um estado de ignorância a fim de alcançar um estado de sapiência. Contudo, Jacotot é levado a afirmar que, na instituição, não é possível haver esse tipo de relação, pois toda instituição tem como base a crença de que o professor deve transferir, mediante o uso da lógica da explicação, conteúdos e saberes àqueles que *ainda não* os detêm.

Para superar este impasse, Rancière, recorrendo à etimologia grega da palavra “escola” (em grego, *skholé*), traz uma contribuição significativa para se pensar a questão com a qual esta dissertação começa. Rancière se propõe a pensar a escola não como uma instituição, ou seja, não um espaço cindindo por determinações sociais, senão como um espaço configurado pelo “tempo livre”. Como tempo livre, a *skholé* se caracteriza pela separação em relação à sociedade: em seu interior, promove a suspensão do tempo social e a profanação dos conhecimentos socialmente validados. Sob a assunção da igualdade das inteligências, a *forma-escola* se caracteriza por ser um espaço no qual há a possibilidade de emergência de um tempo livre “das” prerrogativas da sociedade, “para” o estudo e o pensamento, sem qualquer finalidade exterior ao exercício do estudar e do pensar. Contudo, Rancière aponta um impasse: ou se pensa a escola como *forma*, ou se pensa a escola como instituição.

Procuramos fazer do impasse apontado por Rancière um paradoxo potente para pensar a escola, analisando-o juntamente com o conceito de aprendizagem cunhado por Gilles Deleuze. Como pode a concepção de aprendizagem presente em Deleuze contribuir para

pensar e repensar a escola para além da configuração dominante que a povoa? Eis a pergunta que percorre todo o Capítulo 2.

Leitor de Proust, Deleuze entende que aprender é decifrar signos, e para decifrar signos é preciso perder tempo. Proust sente a angústia de nunca chegar à altura dos grandes literários; findada sua obra, o escritor descobre que estava realizando o grande processo do aprendizado quando pensava que estava perdendo tempo. Em Proust, como em Deleuze, aprender não é um ato deflagrado pelo ensinar, senão um processo que se faz no tempo; não no tempo medido pelo relógio e pelo qual a sociedade se estrutura, mas no tempo que se perde: entre gestos, sons, imagens e acontecimentos que emitem signos. Mas não basta que estejamos num mundo povoado por signos: é preciso que estejamos atentos e sensíveis aos signos que se impõem para serem decifrados.

Aprendizagem e pensamento estão, em Deleuze, intrinsecamente relacionados: aprender é uma experiência de decifração, enquanto decifrar é, também, um modo de pensar. Ambos possuem direta relação com o tempo livre: não mensurados pela cronologia, se furtam a render homenagem ao Mesmo, enquanto são, mais que formas e conteúdos, experiências.

Desse modo, o aprender, como concebido por Deleuze, nos permite indicar uma relação com a *skholé*. Contudo, afirmar tão somente que a escola deva trabalhar sob a concepção de aprendizagem deleuziana parece pouco plausível: é preciso, ainda, colocar em questão os paradigmas da *skholé* face aos paradigmas da instituição escolar e fazer essa vinculação gerar sentidos. Porque, se é fato que a *skholé* põe em xeque os pilares cartesianos, não é menos verdade que a escola, como espaço público, sob o ponto de vista da acessibilidade, é mais democrática do que a *skholé*, uma vez que, historicamente, à *skholé* se dirigiam tão somente aqueles poucos bem-nascidos que poderiam se abster do negócio para se dedicarem ao ócio.

Leitores de Rancière, os autores Biesta, Masschelein e Simons desenvolvem suas escritas no intuito de superar a dicotomia entre a escola como instituição e a escola como tempo livre. Com as contribuições desses três autores, e à luz de alguns conceitos de Deleuze trabalhados nesta dissertação, no Capítulo 3 buscamos transformar essa dicotomia em paradoxo. Biesta se propõe a pensar a escola sob o ponto de vista do ensinar, entendendo que é preciso desarticular ensinar de aprender. Masschelein e Simons trazem uma interessante maneira de pensar o professor como amador, aquele que ama o saber e as novas gerações, e que tem como principal função não a transmissão de conhecimento, mas a tarefa de criar tempo livre no interior da instituição. Em outras palavras, o professor é aquele que tem a capacidade de *fazer* escola, dentro da escola.

Quanto de *skholé* a escola pode suportar? Eis a pergunta que percorre toda esta escrita, num movimento de idas e vindas, marcado por inquietações.

Não diferente da obra de Proust, esta dissertação vai sendo criada à medida que vai sendo escrita. Não diferente de Proust, nesta escrita vou decifrando a leitura como quem decifra signos, encontrando autores como quem se encontra com estrangeiros. Não diferente de Van Gogh que, de cidade em cidade, vai se deparando com novas tonalidades de cores e estudando formas de relacioná-las, eu vou, de página em página, me deparando com novas possibilidades, tentando criar composições para pensar e repensar a escola. Tal como as obras de Proust e de Van Gogh, esta dissertação não é mais do que uma criação que, findada, abre-se infinitamente.

1 ESCOLA COMO INSTITUIÇÃO E ESCOLA COMO FORMA: CONTRADIÇÕES E PARADOXOS

Como penetrar em um mundo de signos que nos é opaco?

(Rancière, 2003)

1.1 Sujeito, pensamento e conhecimento: contribuições de René Descartes para o paradigma da instituição escolar

Nesta dissertação, visamos a pensar a escola institucionalizada como uma escola cartesiana, calcada na supremacia da razão. A afirmação pode parecer presunçosa e simplificadora. Em certo sentido, o é. Mas colocamos essa caricatura para poder pensar o que, a partir dela, a escola poderia ser. Poder-se-ia argumentar que Descartes não foi o único a conceber a importância da razão face aos sentidos e a tentar criar um campo epistemológico calcado na faculdade do intelecto. Se é verdade que ele não foi o único a seguir esse empreendimento, não é menos verdadeiro que seu pensamento causou uma ruptura com a tradição e estabeleceu as bases do que hoje o senso comum entende por pensar e conhecer. Por Descartes, então, não entenderemos apenas um nome, mas, sobretudo, um movimento impulsionado em torno desse nome ao longo de muitos séculos da história institucionalizada da educação no mundo dito ocidental.

A associação que aqui procuramos fazer entre escola e cartesianismo também não é casual. A escola está efetivamente povoada de frases que poderíamos chamar de cartesianas. Na aula de matemática, a professora pede aos seus alunos para que prestem mais atenção à explicação; ela solicita atenção à forma de resolver um exercício e cuidado para não errar nenhuma etapa do método de solução do cálculo, que segue do mais simples ao mais complexo. Na aula de português, a professora pede para que os alunos releiam as frases e orações; que releiam com atenção e acuidade, seguindo a ordem do pensamento do escritor. Na aula de história, todo cuidado é muito pouco: se não se pensa na ordem (“natural”) das coisas, corre-se o risco de misturar Revolução Francesa com Guerra de Canudos. Em geografia, é preciso saber: no hemisfério norte, países desenvolvidos; no hemisfério sul, os

subdesenvolvidos. Tudo tem sua ordem, e o professor lembra isso constantemente aos seus alunos.

Neste subcapítulo, portanto, tentaremos trazer três conceitos que, segundo a concepção da presente dissertação, são essenciais na constituição do paradigma da escola como instituição, a saber: sujeito, pensamento e conhecimento. Encontramos, na escola, estes conceitos ancorados pela filosofia cartesiana e pelo que Garber (2004) chama de “pedagogia cartesiana”. Começamos, pois, por uma análise bibliográfica de René Descartes, especificamente pelas obras *Discurso do Método* (1973) e *Meditações* (1979), nas quais o autor explicita suas concepções a respeito desses três conceitos, trazendo as relações entre eles.

Curiosamente, foi justamente a escola que fez Descartes pensar na importância da razão como a fundadora do conhecimento. Educado nas letras desde criança, frequentador do colégio jesuíta La Flèche, em Paris, de grande reputação desde o início do século XVII, Descartes, quando do término de seus estudos, se viu desapontado pela sua formação. Não porque pensava ter tido uma formação débil, nem tampouco porque julgava mal a competência de seus professores, senão porque, diz ele, deu-se conta que era um ignorante: ignorante porque desconhecia as razões dos conhecimentos que havia adquirido ao longo de sua estada no colégio.

Descartes reconhecia o papel e a importância das matemáticas em sua formação, sobretudo pelas evidências e certezas trazidas por esse campo de conhecimento, mas ignorava, ainda, seu verdadeiro uso porque, à sua época, a matemática tinha como foco principal as aplicações técnicas, tais como na cartografia (DESCARTES, 1973). Destacava, ainda, a importância da teologia, mas criticava a concepção vigente segundo a qual as verdades reveladas estavam acima do intelecto, como se fosse preciso “ser mais do que homem” para poder chegar à “extraordinária assistência do céu” (DESCARTES, 1973). Quanto às outras ciências, uma vez que estavam fundamentadas na filosofia escolástica ⁶, Descartes as julgava pouco firmes.

⁶ Para Descartes, a escolástica teria se convertido em um exercício escolar de citação e refutação de autores, exercício este que se limitava tão somente à prática utilitária da razão e que não abria espaço para a descoberta de novas verdades, tampouco para o questionamento das verdades já instituídas. (DESCARTES, 1973). Além disso, a escolástica era alvo de rejeição cartesiana porque defendia o ensinamento da sabedoria do passado, sob a presença da autoridade do professor, e “o que Descartes parece estar dizendo aos seus contemporâneos (e a nós mesmos) é que a tradição e aqueles que a ensinam não são relevantes para o verdadeiro conhecimento” (GARBER, 2004, p.281. (Tradução da autora. O texto em língua estrangeira é: “what Descartes seems to be telling his contemporaries (and us as well) is that the tradition and those who teach it are not relevant to real knowledge”).

O término dos estudos em La Flèche foi decisivo para o filósofo. A partir de então, ele passou a se dedicar ao estudo de si, no “grande livro do mundo” (DESCARTES, 1973). O século XVII tinha sua filosofia na escolástica e os colégios da época se viam, inevitavelmente, embebidos por essa filosofia. O enaltecimento do passado e da tradição, a lógica aristotélica utilizada, a supremacia da figura do professor como autoridade e uma pedagogia voltada, por um lado, para a transmissão de conhecimentos da tradição, e por outro, à prática da disputa intelectual; tudo isso abria pouco ou nenhum espaço para a existência de novas verdades, o que levou Descartes a procurar, no estudo de si, uma base sólida para a fundamentação do conhecimento. De todas as aprendizagens, uma foi, para o filósofo, crucial:

É certo que, enquanto me limitava a considerar os costumes dos outros homens, pouco encontrava que me satisfizesse, pois advertia neles quase tanta diversidade como a que notara anteriormente entre as opiniões dos filósofos [escolásticos]. De modo que o maior proveito que daí tirei foi que, embora nos pareçam muito extravagantes e ridículas, não deixam de ser comumente acolhidas e aprovadas por outros grandes povos, aprendi a não crer demasiado firmemente em nada do que me fora inculcado só pelo exemplo e pelo costume; e assim, pouco a pouco, livre-me de muitos erros que podem ofuscar a nossa luz natural e nos tornar menos capazes de ouvir nossa razão (DESCARTES, 1973, p.41).

Na dedicação ao estudo de si, Descartes busca a criação de um método capaz de auxiliá-lo no cultivo da razão e, assim, na descoberta de verdades indubitáveis. “O que é o conhecimento?” e “como se conhece?”, eis duas questões com as quais o pensamento cartesiano passa a lidar. Começa, pois, pela supremacia da dúvida face ao ato de conhecer. Na condição de método analítico, ou seja, método que parte dos efeitos em busca das causas primeiras, a dúvida, quando tomada como um ato livre, aparece como o único instrumento capaz de efetivamente discernir o falso do verdadeiro, o único meio, pois, de se chegar às verdades claras (manifestas ao espírito atento) e distintas (precisas e diferentes de todas as outras coisas).

Para Descartes, a certeza da verdade dos conhecimentos adquiridos ao longo de sua formação estudantil, bem como daqueles adquiridos no seio da família e da sociedade na qual se encontrava, teria servido como obstáculo ao conhecimento verdadeiro, uma vez que, recebidos ao longo de sua vida como verdades inquestionáveis, jamais foram colocados em questão. Esses conhecimentos seriam, na realidade, fruto de pré-juízos adquiridos e, até então, não pensados. É, pois, o senso comum, entendido como conhecimento sem fundamento porque advindo da experiência sensível e imediata, que abre espaço para que Descartes erga suas concepções de teoria do conhecimento. Neste sentido, a teoria do conhecimento se apresenta como um processo de depuração racional das verdades aceitas pelo senso comum,

uma vez que se destina ser um meio para análise e julgamento das causadas primeiras sobre as quais os conhecimentos se erguem.

Desejando expurgar o senso comum de seu intelecto, ou seja, livrar-se dos pré-juízos adquiridos socialmente, para a criação e a definição de um critério de verdade que servisse para as ciências, Descartes constrói o método da dúvida para a realização desse projeto. Colocar todas as certezas em dúvida, tomar por duvidoso o que durante toda sua vida considerou como verdadeiro: eis o começo para a construção de um método pelo qual o filósofo visa a construir seu projeto.

Começa-se, pois, pela liberdade. Como exercício da vontade, a liberdade, primeira etapa do método da dúvida, é uma faculdade ativa do espírito destinada ao juízo das percepções. Mas não basta somente a vontade, é preciso, em segundo lugar, que a dúvida seja radical: por um lado, porque deve trabalhar sobre as razões, ou seja, sobre o que, para Descartes, é a fonte do conhecimento – pois é o intelecto, e não a experiência sensível, que conduz o sujeito à verdade –; por outro lado, porque deve, por regra de prudência, se libertar dos pré-juízos e tomar o duvidoso como se fosse falso. Faz-se necessário, ainda, que seja universal, porque tem como objetivo atingir todas as fontes de conhecimento. Por fim, a dúvida é, ainda, provisória: é nada mais do que um método que visa a chegar às certezas indubitáveis, sobre as quais se assentam os conhecimentos científicos (DESCARTES, 1979).

Nas *Meditações Metafísicas*, Descartes traz detalhadamente seu método, optando por começar pelas percepções sensíveis que, afirma, todo homem tem. Segundo ele, os sentidos podem enganar, porque é possível que tenhamos percepções erradas sobre as coisas percebidas. Assim, começa por se perguntar se é possível que esteja em outro lugar que não aquele que pensa estar e se está realmente fazendo aquilo que pensa estar fazendo. Ou seja, seria possível ser ele um louco e estar inventando tudo isso? Poderiam suas percepções levarem-no a crer em uma realidade inexistente? Poderia ele estar sonhando e tomando o sonho como uma realidade vivida? Que razões teria Descartes para que sua certeza da realidade fosse, enfim, uma verdade calcada no real? O que todas essas perguntas mostram é que, no fundo, existe uma distinção entre o que se representa e a realidade a qual se julga estar representando: eis que o que se coloca em questão aqui é, fundamentalmente, a existência das coisas externas.

Talvez fosse loucura e delírio pensar estar onde não se está, pensar que se está pensando o que não está sendo colocado ao pensamento? A loucura abriria espaço para colocar em xeque as crenças advindas da percepção, o que leva o filósofo a colocar em questão as condições externas do pensamento – incluindo, aí, a existência dos corpos e do

mundo exterior. Provisoriamente, contudo, como um homem moderno, racional, Descartes exclui a possibilidade da loucura ⁷, e traz a possibilidade de que ele esteja não louco, mas sonhando: poderia ser um sonho ele estar ali, pensando sobre essas coisas? Sim, afirma. Porém, não haveria um grande problema nisso: os sonhos, embora não se mostrem de forma clara e distinta, são como quadros e pinturas, formados por semelhanças ao real e ao verdadeiro, e, assim, “essas coisas gerais, a saber, olhos, cabeça, mãos e todo o resto do corpo, não são coisas imaginárias, mas verdadeiras e existentes” (DESCARTES, 1979, p.87).

Enquanto semelhança do real, o sonho abriria, portanto, precedente para a afirmação da existência dos corpos e, ainda que neste primeiro momento o filósofo não tenha ferramentas necessárias para aferir a existência exterior das coisas, o que se apresenta é que a dúvida da existência dos corpos é uma forma de ultrapassar as experiências sensíveis imediatas. Ou seja, poderia ele estar vendo sua própria mão quando, em realidade, estaria sonhando? Poderia a percepção corporal levar o filósofo a um julgamento falso, levá-lo a crer que tem uma mão quando o que se apresenta é outra coisa que não a mão?

Mas, ainda que o sonho traga a dificuldade de se ter um critério capaz de distinguir as percepções sensíveis verdadeiras das falsas, por ser composto por elementos que tem semelhanças com o real – tal como um pintor que, por mais que invente figuras inexistentes, faz sempre uso de coisas ainda mais simples e universais -, as imagens do sonho são criadas com as “naturezas simples”, que são objetos da matemática. Por isso, Descartes é levado, pela mesma razão, a afirmar que:

(...) há coisas ainda mais simples e mais universais, que são verdadeiras e existentes; de cuja mistura, nem mais nem menos do que da mistura de algumas cores verdadeiras, são formadas todas essas imagens das coisas que residem em nosso pensamento, quer verdadeiras e reais, quer fictícias e fantásticas. Desse gênero de coisas é a natureza corpórea em geral, e sua extensão; juntamente com a figura das coisas extensas, sua quantidade, ou grandeza, e seu número; como também o lugar em que estão, o tempo que mede sua duração e outras coisas semelhantes (DESCARTES, 1979, p.87).

Nesse momento, a dúvida, que era tão somente teórica, se torna também metafísica, porque se a percepção sensível parece dubitável, a natureza lhe parece indubitável, pois quer esteja acordado ou dormindo, as verdades matemáticas persistem. Assim, a dúvida se radicaliza: se a matemática possui axiomas sobre os quais se sustenta, ela não pode ter suas verdades questionadas. Mas seria possível haver um Deus onipotente que teria levado

⁷ A loucura é excluída do horizonte de Descartes (1979) pela seguinte operação: ao se perguntar se poderia negar ter as mãos e o corpo que possui, Descartes entende que os que fazem esta pergunta são seres insanos, que tem o cérebro perturbado. Assim afirma: os que duvidam do corpo que tem “são loucos e eu não seria menos extravagante se me guiasse por seus exemplos” (DESCARTES, 1979, p.86).

Descartes ao engano, ou seja, seria possível haver um Deus que teria criado o sujeito que, mesmo seguindo a regra matemática, seria levado ao erro? O que é colocado em questão aqui não são as operações mentais que seguem a lógica matemática, mas, sobretudo, a correspondência entre essa lógica e o mundo exterior, porque o homem poderia ter sido criado para pensar de uma maneira lógica, mas isto, afirma Descartes, poderia ser tão somente uma realidade mental sem qualquer relação com o mundo exterior.

A dúvida se torna hiperbólica com a dúvida metafísica: como é possível afirmar que conhecemos verdadeiramente as coisas se poderia haver, por detrás desse processo, um gênio maligno ou um Deus enganador? Desse modo, mesmo fazendo uso da razão, seria possível tomar o falso por verdadeiro. Seria preciso, portanto, encontrar algo que escapasse à dúvida, uma coisa certa e indubitável, tal como o ponto arquimediano que, diante do movimento do globo, permanece fixo e seguro.

A hipótese do Deus enganador abriria precedente para se pensar em um Deus maligno, mas isto seria concebê-lo como um não-ser porque, onipotente e bondoso, ele é “soberana fonte da verdade” (DESCARTES, 1979). Haveria, então, um gênio maligno que teria como meta fazer com que nos enganemos todas as vezes que formulamos um juízo?

Mas, se há a hipótese de gênio maligno que engana, há, por outro lado, um sujeito que duvida das coisas: havendo ou não um gênio maligno, há, inevitavelmente, um sujeito que coloca em questão aquilo que lhe foi apresentado. O ato de duvidar, como ato exercido pelo sujeito, abre precedente para uma afirmação irrefutável, a saber, o sujeito existe todas as vezes que duvida⁸. Assim, Descartes (1979, p.92) é levado a afirmar que “cumpre, por fim, concluir e ter por constante que esta proposição *eu sou, eu existo*, é necessariamente verdadeira todas as vezes que a enuncio ou que a concebo em meu espírito”.

A existência do sujeito que duvida é indubitável: se há pensamento, há ser. E o pensamento mostra, ainda, a existência de alguma coisa, uma vez que não se pensa sobre o nada. Pensar é, para Descartes, um ato que só pode ser exercido por um sujeito, e negar o ato do pensamento é, pois, uma contradição performática. Diante dos dois axiomas, de que “para pensar é preciso ser” e de que o “nada não tem propriedades”, Descartes encontra o *cogito*, noção inata (ou sustentáculo ontológico) que se revela no exercício do ato de duvidar. O pensamento, como atributo essencial e inerente ao sujeito, está presente todas as vezes que o sujeito tem operações da vontade, do entendimento, da imaginação e dos sentidos.

⁸ Afirma Descartes (1979, p.92): “Não há, pois, dúvida alguma de que sou, se ele me engana”, porque quer o Gênio Maligno exista ou não, de toda forma há um sujeito que coloca em questão as coisas que lhe foram apresentadas. Assim, ainda que o sujeito se engane, existe, aí, a irrefutável existência de um sujeito que não pode ser reduzido ao nada.

Assim, concebendo-se como uma coisa que pensa, entendendo o pensamento como um atributo que lhe pertence, Descartes afirma sua existência enquanto coisa pensante, pois o nada não realiza atos. O *cogito* traz, então, três verdades irrefutáveis. A primeira, existencial, que concerne à descoberta da existência da coisa pensante; a segunda, essencial, relativa à primeira determinação da coisa pensante, que concebe o pensamento como um atributo essencial do *cogito*. E, por fim, a terceira, verdade epistemológica, da prioridade da consciência/conhecimento de si sobre o mundo, pois, ainda que, neste momento não se possa afirmar a verdade do mundo, a verdade da existência da substância pensante (*cogito*) se torna evidente. Portanto,

Se da máxima incerteza desponta uma primeira certeza – “se duvido, penso” -, esta é ainda, contudo, uma certeza a respeito da própria subjetividade (“penso”). Nada fica até aí garantido a respeito de qualquer realidade subsistente. Todavia, já é um elo na cadeia de razões – e basta uma certeza plena para que a “ordem natural”, como numa progressão da matemática, faça jorrar luz sobre o que até então permanecia desconhecido (PESSANHA, 1979, p. XIX).

O que se apresenta aqui, contudo, não é a afirmação do homem enquanto um animal racional, porque para se afirmar isso seria preciso estudar o que é animal e o que é racional, o que levaria a uma regressão ao infinito. Mas o que se afirma é a evidência do *cogito* como atributo essencial do sujeito, todas as vezes que o “penso, logo existo” é enunciado no espírito.

O projeto de Descartes é, a partir de então, conceber o *cogito* como pilar para a fundamentação do conhecimento. Por meio do *cogito*, ele inicia a ordem das razões, a fim de fundamentar a ciência e construir conhecimento; então, empenha-se em produzir conhecimento sobre as coisas e sobre suas determinações. Para o filósofo, o conhecimento é a representação de conteúdos objetivos no intelecto, na forma de ideias, que são como imagens das coisas. Do ponto de vista objetivo, as ideias possuem um conteúdo pensado; do ponto de vista formal, possuem a função de representar este conteúdo à mente, ou seja, dizem respeito ao ato do pensamento:

Ora, o principal erro e o mais comum que se pode encontrar consiste em que eu julgue que as ideias que estão em mim são semelhantes ou conformes às coisas que estão fora de mim; pois, certamente, se eu considerasse as ideias como certos modos ou formas de meu pensamento, sem querer relacioná-las a algo de exterior, mal poderiam elas dar-me ocasião de falhar (DESCARTES, 1979, p.101).

Mas como pode Descartes saber que suas ideias são verdadeiras se pode haver um Deus enganador? A esse respeito, argumenta, todas as ideias são criadas pelo sujeito, exceto a

ideia de Deus, infinitude necessária que se contrapõe ao pensamento do Eu, finito e imperfeito. O filósofo chega à existência de Deus quando coloca a si mesmo em questão: se, enquanto humano, Descartes se concebe como um ser finito, a ideia de um Deus se coloca na medida mesma em que se concebe a finitude do humano. Como o finito não pode conter a ideia de infinito e, uma vez que ter a ideia de infinito tirada do nada seria “manifestamente impossível” (DESCARTES, 1979), Deus se faz evidente na prova dos efeitos de sua existência. Deus é, inclusive, mais evidente do que a existência dos outros seres finitos, pois “enquanto finitos” poderiam ter sido criados pelo sujeito. Mas Deus extrapola o limite da finitude e é o primeiro na ordem das verdades, embora o *cogito* tenha sido a primeira verdade demonstrada. Diz Descartes (1979, p.107-108):

Pelo nome de Deus entendo uma substância infinita, eterna, imutável, independente, onisciente, onipotente e pela qual eu próprio e todas as coisas que são (se é verdade que há coisas que existem) foram criadas e produzidas. Ora, essas vantagens são tão grandes e tão eminentes que, quanto mais atentamente as considero, menos me persuado de que essa ideia possa tirar sua origem de mim tão-somente. E, por conseguinte, é preciso necessariamente concluir, de tudo que foi dito antes, que Deus existe; pois ainda que a ideia da substância esteja em mim, pelo próprio fato de ser eu uma substância, eu não teria, todavia, a ideia de uma substância infinita, eu que sou um ser finito, se ela não tivesse sido colocada em mim por alguma substância que fosse verdadeiramente infinita.

A partir da dúvida, descobre-se o “eu penso”, e daí se alcança a existência da substância pensante, para, por fim, provar existência de Deus, que é a *conditio sine qua non* da própria dúvida, na medida em que Ele cria a própria substância pensante. Desse modo, tem-se Deus infinito, antes de qualquer finitude, o que torna possível entender que o *cogito* cartesiano tem sua origem na existência de um outro infinito, a saber, Deus, tomado como causa de verdade. Entende-se que o infinito é plena positividade que tem existência anterior à finitude, e que, portanto, é dele que todas as verdades se originam.

Esse modo de produzir conhecimento é estruturado não na experiência – que é calcada na percepção sensível –, mas a partir do ato de pensar, subjacente à subjetividade. Nesse campo de pensamento e de pesquisa inaugurado pelo argumento cartesiano, os conhecimentos são obtidos por meio de uma construção do sujeito através do ato de duvidar, de pensar, exceto a ideia de Deus.

O modo cartesiano de produção de conhecimento é, portanto, estruturado não na experiência, que é calcada na percepção sensível e que poderia, portanto, conduzir ao falso, mas a partir do ato de pensar. Assim, o pensamento é concebido como um ato do sujeito, que, afirmando a vontade de conhecer, mobiliza as operações do entendimento, da imaginação e dos sentidos.

No campo científico, o pensamento cartesiano causa uma mudança no que tange à produção do conhecimento: doravante, é exigido do pensamento um método de condução da razão. Uma vontade inclinada ao ato de conhecer, aliada a uma natureza reta, seria, pois, a condição para a produção do conhecimento. Foi sobretudo a dúvida, ato fundamental para a supremacia do *cogito*, que criou, também, uma fissura entre a ignorância e a sabedoria, a crença e a certeza. Na condição de método, a dúvida é o único caminho que coloca o homem frente à verdade e o instrumento para discernir o falso do verdadeiro quando tomada como um ato livre, ou seja, uma forma de pensar.

Neste ínterim, o homem passaria a ser compreendido como a união de duas substâncias distintas, mas complementares: a substância pensante (intelecto ou *cogito*) e a substância extensa (corpo). Um intelecto submetido a uma vontade e um corpo capaz de se abster das influências externas: eis aí o que a modernidade definiu como pensamento. Pensamento e conhecimento são, em Descartes, duas partes de um mesmo processo, a saber, processo de representação, adequação ou correspondência das coisas do mundo em relação às ideias das coisas. As ideias das coisas são, por um lado, formais, porque dizem respeito ao ato do pensamento, ou seja, à função representativa exercida pelo intelecto; por outro lado, são objetivas, uma vez que versam sobre o conteúdo da coisa pensada. As ideias são, então, como quadros na mente, para os quais há distintas formas e distintos conteúdos: cada ideia traz consigo uma forma e um conteúdo. Ou seja, as ideias são representações de conteúdos determinados para o pensamento.

Mas se Descartes conseguiu superar a dúvida, transformando-a em método, foi justamente porque, em última instância, encontrou a presença de Deus, causa da existência do ser que pensa e duvida. Dizendo de outra forma: se Descartes conseguiu chegar a uma certeza absoluta e indubitável e, a partir de então, construiu as bases para a fundamentação da teoria do conhecimento, ele o fez ao dar à dúvida um caráter metafísico.

O pensamento, por um lado, então, se refere ao intelecto, tendo a função de intuir (ato mediante o qual há uma apreensão imediata dos elementos primeiros) ou deduzir (ato que sucede a intuição e opera por inferências). Por outro lado, o pensamento também se refere aos atos de afirmação, negação, imaginação, julgamento, entre outros, que são, via de regra, atos da consciência, formas de pensar, que podem conduzir ao erro. Sobretudo, o pensamento cartesiano conclama o cultivo da razão para se chegar à verdade: o método é, afinal, “um certo tipo de exercício mental para treinar o intelecto”⁹ (GARBER, 2004, p.285).¹⁰

⁹ Tradução da autora. O texto em língua estrangeira é: “as a kind of mental exercise for training the intellect is very prominent there as well”.

1.2 Escola institucionalizada no bojo da filosofia (e pedagogia) cartesiana

A ideia segundo a qual o conhecimento é uma representação ideal que, por um lado, diz respeito às condições internas – que, por sua vez, dizem respeito ao método utilizado e à estrutura dos dados empíricos aos quais a ciência se destina a conhecer –, e, por outro lado, às condições externas, isto é, relativas às regras, normas e valores da sociedade que condicionam o próprio ato de conhecer (SIMONS; MASSCHELEIN, 2008), paralelamente associada a uma concepção de existência do sujeito sustentada pelo pensamento – entendendo o homem como ser racional capaz de afirmar o ato de pensar em vias de conhecer, mediante a afirmação do ato da vontade – provoca, diretamente, uma mudança na concepção de educação.

Vale lembrar, uma vez mais, que foi a frequência ao colégio jesuíta La Flèche, além do convívio em família e em sociedade, que levou Descartes a colocar em xeque seu processo de formação, mais especificamente, aquilo que havia aprendido ao longo de sua infância e parte de sua juventude. Sua insatisfação com as aprendizagens adquiridas ao longo de sua formação escolar o leva a viajar para aprender no “grande livro do mundo” (DESCARTES, 1973). As críticas de Descartes se dirigiam aos escolásticos, pois porquanto se baseavam numa lógica que se limitava à utilidade e à prática, eles não abriam espaço para a descoberta de novas verdades nem tampouco para o questionamento das verdades estabelecidas. Os escolásticos faziam não mais que um exercício da inteligência mediante o uso da lógica aristotélica, reafirmando as verdades estabelecidas, sem, contudo, colocá-las em dúvida; ao aluno cabia a tarefa de organizar as verdades já descobertas por outros e ser capaz de distinguir diversas tradições e operar as relações entre elas.

Na contracorrente, a pedagogia cartesiana se distanciaria dos escolásticos, para os quais a educação deveria exercitar a inteligência mediante o exercício da lógica aristotélica e a prática da arguição. Descartes afirma o exercício do *cogito*, pelo meio do uso de um método próprio que começa pelo ato de duvidar, como condição *sine qua non* para esta pedagogia. A mudança operada por Descartes na concepção de pensamento e conhecimento conduz a uma

¹⁰ Almeida (2012) mostra que Descartes, no que diz respeito à construção do *cogito ergo sum*, apropriou-se da obra “Trindade” de Santo Agostinho de forma indevida. Segundo Almeida (2012), teria sido Santo Agostinho e não Descartes o responsável por encontrar o *cogito*. Contudo, nesta dissertação não entraremos nos pormenores deste debate. Para saber mais, ver: Almeida, Rogério Miranda de. *A Fragmentação da cultura e o fim do sujeito*. São Paulo: Loyola, 2012.

ideia de pedagogia distinta daquela da escolástica, porque passa a ter o intelecto e a vontade como os guias centrais para se chegar ao conhecimento verdadeiro.

Já vimos que Descartes chega à impossibilidade da existência de um Deus enganador pois, perfeito e infinito, Deus teria criado os seres humanos à sua imagem e semelhança, e jamais poderia levá-los ao engano posto que “em toda fraude e embuste se encontra algum modo de imperfeição” (DESCARTES, 1979, p.115). A prova da existência de Deus abriu espaço, portanto, para Descartes construir os fundamentos da construção do conhecimento. Após esta operação, e voltando ao exame de si, o filósofo descobre que dele dependem duas coisas, a saber, o poder de conhecer e o poder de escolher (livre arbítrio), ou seja, o entendimento e a vontade. Contudo, isto, por si só, não seria suficiente, pois como garantir que um conhecimento seja claro e distinto?

Ora, todo e qualquer conhecimento ao qual se qualifica de verdadeiro tem sua origem não somente nas operações da razão, mas também, e paralelamente, no uso afirmativo da vontade do conhecer. É o livre arbítrio, concebido por Deus aos homens, que garante essa operacionalização entre conhecimento e verdade, pois é a vontade que tem a capacidade de julgar aquilo que se apresenta ao intelecto, ou seja, capacidade de dar assentimento sobre a verdade ou a falsidade das coisas diz respeito ao ato da vontade. Contudo, o julgamento está, no homem, sujeito ao erro: como uma faculdade concebida por um ser infinito e perfeito a seres finitos e imperfeitos, a vontade no homem está presente sempre de modo parcial.

O erro é fruto da carência do homem que, embora tenha sido criado Deus – ser que não erra porque tem intuição do todo, sem partes e mediações -, é um ser finito que é colocado entre o ser (Deus) e o não-ser (nada), tem em seu pensamento “uma certa ideia negativa do nada, isto é, daquilo que está distante de toda sorte de perfeição” (DESCARTES, 1979, p.116). Por outro lado, o erro também mostra que o homem é um ser que tem privações, pois seu conhecimento se dá sempre de modo fragmentado e parcial. Assim, afirma Descartes (1979, p.116):

(...) conheço que o erro enquanto tal não é algo de real que dependa de Deus, mas que é apenas uma carência; e, portanto, que não tenho necessidade, para falhar, de algum poder que me tenha sido dado por Deus particularmente para esse efeito, mas que ocorre que eu me engane pelo fato de o poder que Deus me doou para discernir o verdadeiro do falso não ser infinito em mim.

Toda sorte de erro decorrente do livre arbítrio depreende-se, pois, do fato de que a vontade do sujeito é muito mais ampla e extensa que seu entendimento. É o mau uso do livre arbítrio que leva o homem ao erro. A vontade, como afirma Descartes (1979, p.119), o

homem não a contém nos mesmos limites que o entendimento, mas estende seu juízo às coisas que não entende. Desse modo, o homem, como ser livre, “se perde muito facilmente e escolhe o mal pelo bem ou o falso pelo verdadeiro”. A privação – do conhecimento do todo -, aludida anteriormente, é, portanto, a causa da possibilidade do erro: a fim de evitar a tomada do falso pelo verdadeiro, faz-se necessário que não sejam feitos juízos sobre coisas que não sejam claras e distintamente rerepresentadas ao entendimento.

Contra a pedagogia escolástica (GARBER, 2004), que compreende que ser educado é saber e compreender a sabedoria do passado para que seja possível a compreensão das diferentes tradições intelectuais, a “pedagogia cartesiana”¹¹ visa a ir aos fundamentos dos conhecimentos social e tradicionalmente adquiridos, começando “com o cultivo do intelecto, com exercícios designados à prática da descoberta da verdade, acostumando a mente a estabelecer nada menos que a certeza da intuição e dedução” (GARBER, 2004, p.288). Os escolásticos, enquanto pensavam numa pedagogia sustentada pela lógica e pela arguição, se limitavam à transmissão de verdades tradicionalmente consolidadas. A respeito da pedagogia escolástica, na qual o filósofo foi educado desde a tenra idade, Descartes comenta:

(...) jamais notei tampouco que, por meio das disputas que se praticavam nas escolas, alguém descobrisse alguma verdade que até então ignorava, pois enquanto cada qual se empenha em vencer, exercita-se bem mais em fazer valer a verossimilhança do que em pesar as razões de uma e de outra parte; e aqueles que foram por muito tempo bons advogados nem por isso são, em seguida, melhores juízes (DESCARTES, 1973, p.75).

A questão cartesiana sobre a forma como a educação se estruturava gira em torno da crítica ao enaltecimento dos conhecimentos estabelecidos – do verossímil, daquilo que aparenta ser verdade –, sem, contudo, ter seu fundamento analisado. Por isso, para Descartes, a educação escolástica se assemelhava ao trabalho dos bons advogados, que estudam as razões e constroem os argumentos, sem jamais colocarem em questão a verdade daquilo que

¹¹ Conforme afirma Garber (2004, p.277), “Descartes se opôs não somente ao conteúdo da filosofia escolástica, mas às suas concepções sobre o que o conhecimento é e como deve ser transmitido. Conectado com a nova filosofia cartesiana está a genuína filosofia da educação, uma concepção dos objetivos e dos valores da educação bem diferente daquela dominada na escolástica onde Descartes tinha sido educado quando jovem”. (Tradução da autora. O texto em língua estrangeira é: “Descartes opposed himself not only to the content of the philosophy of the Schools, but to their very conception of what knowledge is and how it is to be transmitted. Connected with the new Cartesian philosophy is a genuine philosophy of education, a conception of the aims and goals of education very different from the one that dominated the School where Descartes himself had been educated as a youth”). Embora Descartes nunca tenha se dedicado aos estudos da pedagogia, é notório que sua concepção de conhecimento e sua crítica ao modo pelo qual esse conhecimento era transmitido, influenciou as bases sobre as quais a educação se sustentava. Por isso, Garber utiliza o termo “pedagogia cartesiana” no intuito de designar uma pedagogia que se destina a educar a mente a estabelecer como verdadeiro somente as coisas que superaram o momento da dúvida, ou seja, a afirmar como verdade a certeza da intuição e da dedução.

proferem. Ao contrário, Descartes visa a julgar, pôr à prova, tal como fazem os juízes, os conhecimentos estabelecidos e funda uma filosofia com pretensões de verdade. Neste ínterim, o julgamento, advindo da dúvida, que se suporta sobre o ato livre da vontade, é o elo que estabelece o vínculo entre conhecimento e verdade. Doravante, com Descartes, conhecimento e verdade se tornam indissociáveis.

Seríamos, nós, herdeiros da pedagogia cartesiana? Estaria a escola, tal como a conhecemos hoje, sob o paradigma cartesiano, ainda que Descartes jamais tenha se dedicado ao estudo da pedagogia?

A escola, tal como conhecemos hoje, mostra ser a matéria-prima dos sonhos políticos, econômicos e sociais da sociedade. Instituição que se suporta primordialmente sob o ideal de formação, a escola se caracteriza por ser um espaço que visa a modelar sujeitos em função de uma finalidade predeterminada (BOUDINET, 2012).

Na sua forma institucional dominante, com ideal de formação, a escola visa a formar sujeitos à ordem social vigente, porque toda escola tem sua relação com a sociedade, toda escola é, por assim dizer, um espaço formativo para a sociedade. De fato,

(...) toda instituição educativa, mesmo aquelas que se querem ‘experimentais’, ‘abertas’, não pode extrair a própria forma que lhe permite funcionar, determinar a escolha e a transmissão de formas de saberes a fim de formar os sujeitos segundo um objetivo determinado ¹² (BOUDINET, 2012, p.33).

E esses sujeitos, com os quais a escola lida, são sujeitos racionais: é sempre mediante a educação do intelecto que a escola trabalha. Numa estreita relação com a sociedade, a escola seleciona, hierarquiza e, por fim, transfere conhecimentos necessários à inserção dos sujeitos no meio social. Ou haveria de se dizer que é a sociedade que seleciona, hierarquiza e transfere? De toda forma, tem-se a ideia um sujeito racional que, mediante o uso da razão, é capaz de estabelecer o elo entre a transmissão e a assimilação de conhecimento.

Como na pedagogia cartesiana, a escola também opera sobre o paradigma epistemológico binário, a saber, a separação corpo *versus* mente, dando ao segundo termo do binarismo privilégio e importância maior sobre o primeiro. Na esteira de Descartes (1973, p.70), a escola entende que “nossa mente é de uma natureza inteiramente independente do corpo”, pois porquanto o corpo necessita de disposições específicas para realizar uma ação, não age pelo conhecimento, senão pela organização e disponibilidade de seus órgãos; a razão,

¹² Tradução da autora. O texto em língua estrangeira é: “(...) tout institution éducative, même celles qui veulent ‘expérimentales’, ‘ouvertes’, ne saurait évacuer la propre forme qui lui permet de fonctionner, de déterminer le choix et la transmission de formes de savoirs pour former des sujets selon un objectif déterminé”.

ao contrário, “é um instrumento universal, que pode servir em todas as espécies de circunstâncias” (DESCARTES, 1973, p.68).

Por isso, trabalharemos nesta dissertação no intuito de mostrar a nossa hipótese segundo a qual a escola se mostra herdeira da pedagogia cartesiana. Sustentamos que isso ocorre principalmente por dois fatores: de um lado, pela supremacia dada à razão; de outro, pela importância concebida ao conhecimento. Afirmamos que Descartes, senão inaugura, certamente acentua fortemente o binarismo *corpo versus mente*, erigindo uma filosofia que visa a se distanciar das experiências sensíveis no intuito de encontrar conhecimentos claros e distintos. Por isso, a educação escolar se dá pela educação da razão, a única capaz de, por si só, conduzir o sujeito às ideias claras e distintas.

É bem certo que a escola trabalha também com outros binarismos, tais como sábio *versus* ignorante, culto *versus* inculto, civilizado *versus* primitivo, superior *versus* inferior. Contudo, todos esses binarismos têm como base comum o dualismo cartesiano, porque ambos se apoiam na crença de que existem conhecimentos verdadeiros e falsos, compreendendo que conhecimento verdadeiro depende do exercício e do desenvolvimento do intelecto e do bom uso do juízo.

Assumindo a posição segundo a qual a escola é herdeira da pedagogia cartesiana, uma vez que esta instituição se baseia no binarismo *corpo versus mente*, deteremo-nos sobre um binarismo específico, a saber, o binarismo da inteligência preconizado e criticado por Rancière (2010), que se sustenta sobre a crença na existência de dois tipos de inteligências, uma inferior – eminentemente empírica, que opera na formação de hábitos e necessidades, pertencente às crianças e ao homem do povo – e outra, superior – reservada aos homens com intelecto desenvolvido. Nesse “mito pedagógico” (RANCIÈRE, 2010), tudo se passa como se fosse preciso ter uma inteligência superior para guiar as inteligências inferiores. Surge, aí, a figura mitológica do mestre enquanto racionalidade superior que, com o recurso da lógica da explicação, seria capaz de guiar e instruir as inteligências inferiores.

Tendo a responsabilidade social de transmitir conhecimentos erigidos no seio da sociedade, de formar cidadãos para a ordem social, salienta Rancière (2010), o mestre é paciente e vigilante, tem métodos precisos, didática elaborada, prática planejada: cuidadosamente, o mestre guia o pensamento do aluno para que ele não se perca em sua inteligência inferior. Ao mestre, cabe o dever de intervir no momento certo e preciso para orientar o pensamento nas vias do conhecimento. Por isso, ele se prepara antes da aula e sua preparação consiste, na grande maioria dos casos, e em consonância com a supremacia do

conhecimento científico e socialmente legítimo no âmbito escolar, na perícia do conhecimento e na preparação de um plano de aula (SIMONS; MASSCHELEIN, 2008).

Pedra de toque da sociedade, o conhecimento é reelaborado (ou adaptado) não somente porque é importante aprender, mas, sobretudo, porque na escola a aprendizagem seria um processo advindo do ensino. Na instituição escolar, ensino é o nome dado à transmissão de conhecimento de uma inteligência superior às inteligências inferiores, e aprender é o nome que se dá ao processo conduzido e direcionado por essa mesma inteligência, que visa a elevar as inteligências inferiores ao grau de superioridade. Àquele que aprende lhe é dito que só pode aprender porque tem alguém que lhe ensine: o processo de ensino e aprendizagem é, antes de tudo, a reafirmação da desigualdade das inteligências, a aferição de identidades.

O mestre, na escola, é o mestre explicador, “aquele que impõe e abole a distância, que a desdobra e que a reabsorve no seio de sua palavra” (RANCIÈRE, 2010, p.22); aquele que, com palavras, visa a fazer compreender; mas esta operacionalização só é possível porque a lógica da explicação confere identidades – na medida em que se mostra sábio, o professor leva o aluno a reconhecer-se e identificar-se como ignorante – e marca distâncias. Por isso, a explicação embrutece: conduz a regressão ao infinito, pela replicação das razões, e faz com que o aluno aceite sua condição de ignorante que precisa de um sábio, de uma inteligência superior, para lhe fazer aprender e compreender. O embrutecimento não é mais do que a marca de um método que “faz alguém falar para concluir que o que diz é inconsistente e que ele jamais o teria sabido, se alguém não lhe houvera indicado o caminho de demonstrar a si mesmo sua própria insignificância”. Em outras palavras, “entende-se por embrutecedor o método que provoca no pensamento daquele que fala o sentimento de sua própria incapacidade” (RANCIÈRE, 2003, p.188). Vê-se, pois, mais uma vez, a marca da “pedagogia cartesiana” presente nas instituições escolares: se o mestre explica, ele somente o faz na medida em que concebe o aluno como um ser dotado de bom senso; se o mestre tem sua posição e profere palavras, ele só o faz porque já teria sua razão e seu juízo bem educados. Aí encontra-se o duplo da explicação: reafirma, a cada vez, o binarismo das inteligências, afirmando a desigualdade.

Os defensores da desigualdade das inteligências dizem que a desigualdade é evidente, e fazem uso de um pensamento lógico para comprovar a existência da desigualdade (RANCIÈRE, 2010). Na natureza, afirmam, não existe um ser igual ao outro, e, portanto, a individualidade seria a lei do mundo. Se a individualidade é a lei do mundo, a diferença é uma característica intrínseca ao mundo; afirmar-se-á, portanto, que todos os seres são diferentes.

Dessa operação lógica os defensores da desigualdade concluem que também são diferentes as inteligências. Em todas as partes, afirmam, encontram-se sábios e ignorantes, pessoas espertas e tolas, espíritos abertos e obtusos. E ao que pesem as diferenças sociais, econômicas e culturais, os defensores da desigualdade propõem que pensemos em dois irmãos enviados à mesma escola e submetidos aos mesmos ensinamentos, e assim nos dizem:

Tomemos dois irmãos, enviemo-los à mesma escola, submetidos aos mesmos exercícios. O que veremos? Um será mais bem sucedido do que o outro. Logo, existe uma diferença intrínseca. E essa diferença deve-se ao seguinte: um dos dois é mais inteligente, mais dotado, tem mais recursos do que o outro. *Logo*, vê-se bem que as inteligências são desiguais (RANCIÈRE, 2010, p.73).

Partindo de uma generalização da natureza: eis como se chega à desigualdade das inteligências. Contudo, ao equiparar logicamente a diferença à desigualdade, acaba-se por cometer um erro lógico, uma vez que a desigualdade é um gênero da diferença: não há uma desigualdade que não seja diferença, mas existe diferença sem haver desigualdade (RANCIÈRE, 2010). Se a natureza tem sua materialidade, o espírito se caracteriza pela imaterialidade, mas os discursos dos espíritos que se julgam superiores afirmam, tão somente, a superioridade do espírito, e não da matéria. Eis a contradição: os defensores da desigualdade das inteligências “revindicam as diferenças dos materialistas no seio da elevação própria à imaterialidade” (RANCIÈRE, 2010, p.75).

Ao que pesem os estudos dos fisiologistas, que visam a estudar os cérebros – e por vezes corroboram para a aferição da crença na desigualdade –, poder-se-ia, no máximo, falar de cérebros, mas não de inteligências superiores, pois, mais uma vez, o cérebro diz respeito à instância material e a inteligência à instância imaterial. Mas se a superioridade encontrasse sua base numa instância material, inútil seria, também, falar em desigualdade das inteligências, porque:

(...) os cérebros superiores não se dariam ao trabalho inútil de demonstrar sua superioridade a cérebros inferiores – incapazes, por definição, de compreendê-los. Contentar-se-iam em dominá-los. E nisso não encontrariam qualquer obstáculo: sua superioridade intelectual exercer-se-ia de fato, assim como acontece com a superioridade física. Não haveria mais necessidade de leis, de assembleias e de governos da ordem política, tanto quanto não haveria mais necessidade de ensino, de explicações e de academias na ordem intelectual (RANCIÈRE, 2010, p.74).

A lógica da explicação, assentada sobre a crença na desigualdade das inteligências, justificada pela conjuração de duas instâncias distintas por natureza – a instância material e a imaterial –, nos levaria a colocar em xeque, então, a ordem social: seria plausível a existência de governantes, leis e instituições se, por natureza, cérebros superiores fossem capazes de

dominar cérebros inferiores, se, por natureza, existissem aqueles que nasceram para dominar e aqueles que nasceram para serem dominados?

Como uma estrutura nascida da necessidade social, onde as ditas inteligências superiores, fazendo uso da lógica da explicação, se direcionam às ditas inteligências inferiores a fim de formá-las e instruí-las, a escola talvez seja o lugar privilegiado para a perpetuação da desigualdade. Porquanto a escola outorga para si o papel de formar sujeitos segundo uma pedagogia cartesiana – sustentada na crença de que todo sujeito é dotado de razão e pode, mediante o uso do intelecto e as operações da vontade, realizar o ato de conhecer – só o faz pela afirmação da existência da desigualdade das inteligências, ou seja, mediante a crença de que existem razões mais bem exercitadas que outras.

Mas haveria, ainda, outra desigualdade sobre a qual se apoiaria a escola: a social. Se, por um lado, o universalismo da educação se baseia no discurso da formação como viabilização de igualdades – de inteligências e de oportunidades –, este mesmo universalismo trabalha sobre o princípio de que a escola é um lugar não só de formação de sujeitos, mas também de tipos (e classes) sociais:

(...) as ciências dependem todas de princípios simples, que são acessíveis a todos os espíritos que delas desejarem se apropriar, desde que sigam o método adequado. Mas, a mesma natureza que abre a carreira das ciências a todos os espíritos quer uma ordem social em que as classes estejam separadas e os indivíduos conformados ao estado social que lhes é destinado. (RANCIÈRE, 2010, p.59)

O ideal de educação formal para todos, compreendendo “todos” como aqueles que darão continuidade à ordem social, assenta-se, pois, sobre uma contradição. Ao subtrair a criança de sua família e colocá-la num espaço junto às outras crianças também subtraídas de suas rotinas familiares, a escola contribui, ainda, para a atividade e a condição da criança. Parte-se do princípio de que todas as crianças têm igualmente chance de aprendizado, mas que os aprendizados devem ter relação, em última instância, com a condição social da criança. Essa escola, que alude ao papel do conhecimento o eixo norteador, conseguiu dinamizar, a um só tempo, “a universalidade da ciência e a eficácia de suas aplicações dando-lhe a feliz garantia da formação escolar ao empreendimento econômico”¹³ (RANCIÈRE, 1988, p.1.).

Os conhecimentos que fazem parte do currículo escolar, a partir do qual se objetiva a escolarização, são, portanto, determinados pela sociedade. A seleção, organização e disposição dos conhecimentos no processo escolar é sempre um processo erigido sobre uma ordem social. A ideia de educação como formação não é mais do que um processo sustentado

¹³ Tradução da autora. O texto em língua estrangeira é: “l’universalité de la science et l’efficacité de ses applications y assurent la conséquence heureuse de la formation scolaire à l’entreprise économique”.

por um conjunto de morais, regras, valores e conhecimentos destinados à construção de subjetividades previamente determinadas pelas necessidades sociais. As perguntas aqui cabíveis seriam: por que a escola prefere o trabalho sobre determinados conhecimentos em detrimento de outros? Por que trabalha sobre certa concepção de sujeito e não outra? Para quem e para o quê a escola forma? Por que unir esforços para o desenvolvimento do intelecto em detrimento do desenvolvimento do corpo?

Trata-se de perguntas que tornam evidente o paradoxo da escola e faz ver que “a distância que a Escola e a sociedade pedagogizada pretendem reduzir é aquela de que vivem e não cessam de reproduzir” (RANCIÈRE, 2010, p.11). Vê-se no discurso escolar, então, a cisão entre o conhecimento verdadeiro e o falso, a identidade fixa de um sujeito idealizado em oposição a outros tipos de sujeitos que não se enquadram nessa concepção metafísica de subjetividade cartesiana, a racionalização como ideal de vida que opera a distinção entre o certo e o errado, entre o verdadeiro e o falso, entre o moral e o imoral, o desejável e o indesejável, em detrimento de um corpo que, sendo deixado às suas paixões, pode desorganizar a ordem social. Assim,

Fazendo passar os conhecimentos que possui para o cérebro daqueles que os ignoram, segundo uma sábia progressão adaptada ao nível das inteligências limitadas, o mestre era, ao mesmo tempo, um paradigma filosófico e agente prático da entrada do povo na sociedade e na ordem governamental (...) aquele que obedece a uma ordem deve, primeiramente, compreender a ordem dada e, em seguida, compreender que deve obedecê-la (RANCIÈRE, 2010, p.11).

Em uma entrevista intitulada *Atualidade de O mestre ignorante* (2003), Rancière traz, de forma clara, sua posição a respeito da escola e do papel do mestre. A vitória socialista na França dos anos 80 colocou em questão o papel da escola pública no bojo da mudança política francesa: qual seria, a partir de então, o lugar da escola nessa sociedade? Os socialistas apontavam para a importância de uma escola que pudesse ser capaz de adaptar os saberes aos grupos sociais desfavorecidos, enquanto o pensamento republicano se assentava na crença de que a escola, como pública, deveria trabalhar de forma indiferenciada com os saberes, pois, segundo essa concepção, somente a igualdade de acesso aos saberes poderia propiciar uma sociedade igualitária.

Para os socialistas, o principal papel da instituição escolar seria o de favorecer a democratização do conhecimento científico, que outrora ficara restrito àqueles que detinham poder econômico (a elite). Doravante, na escola, os desfavorecidos teriam, talvez mais do que nunca, a oportunidade igualitária de inserção na vida produtiva, uma vez que nela os indivíduos seriam tratados como um coletivo, e, portanto, todos – favorecidos e

desfavorecidos – teriam as mesmas oportunidades, independentemente das origens socioeconômicas. Mas também reivindicavam para a importância de se ter uma escola mais adaptada às camadas desfavorecidas. A escola, portanto, dinamizaria a sociedade, tornando-a menos desigual, na medida em que democratizaria o acesso ao conhecimento, principalmente àqueles aos quais, historicamente, o conhecimento havia sido negado.

Para os republicanos, a escola seria um local privilegiado para a formação do sujeito no que diz respeito à sua inserção na vida ativa, no mundo do trabalho. Para eles, a escola deveria ser um local de promoção do universalismo do saber, segundo uma perspectiva da neutralidade do conhecimento, pois somente assim o sujeito poderia, após sua passagem pelo processo escolar, participar igualmente da vida social e trabalhista. Abdicar da escola como espaço neutro de formação seria não somente comprometer o funcionamento da sociedade, mas reafirmar a desigualdade. Assim, pensar uma escola adaptada àqueles desfavorecidos social e economicamente – como propuseram os socialistas – seria abrir mão da igualdade, porque a igualdade somente poderia ser alcançada, afirmavam os republicanos, mediante a universalização dos conhecimentos igualmente distribuídos.

Para Rancière (2003), ao que pese a divergente visão política, ambas as vertentes, conservadores republicanos e progressistas socialistas, fazem do conhecimento o instrumento de possibilidade de igualdade. Enquanto os conservadores entendem a igualdade como um princípio a ser atualizado por intermédio da instituição escolar – na qual o conhecimento seria disposto a todos, independentemente da diferença da origem dos alunos -, os progressistas concebem a igualdade não como um princípio, mas como uma meta a ser realizada por intermédio da aquisição de conhecimento – o qual não deveria ser transferido de forma igual a todos, uma vez que, dependendo da origem dos alunos, seria necessário um trabalho mais focado. Ambas as vertentes se assentam, pois, sobre a crença de que a escola é espaço dinamizador de igualdades, porquanto ela é um espaço de aprendizagem de conhecimentos. Como afirma Rancière (2003, p.187):

Por trás da polêmica entre “republicanos” e “sociólogos”, há de fato a oposição entre aqueles que tomam a igualdade como um ponto de partida, como um princípio a ser atualizado, e aqueles que concebem como um objetivo a ser atingido por meio da transmissão de um saber.

Portanto, pode-se dizer que é consenso que a existência da escola se fundamenta pela existência de uma ordem social, a qual, para ser garantida e mantida, precisaria da escola para formar cidadãos em conformidade com as leis e as regras sociais, o que supõe, ainda, sujeitos que tenham adquirido os conhecimentos necessários à vida em sociedade. Estabelece-se uma

ligação entre sociedade e escola, entre a lógica da instrução e a lógica da produção, e “asseguram também a harmonia entre a promoção dos indivíduos empreendedores e o bem da comunidade”¹⁴ (RANCIÈRE, 1988, p.1).

Trabalhando sobre dois pilares centrais, a soberania do conhecimento e a formação de sujeitos para o meio social – incluindo, aí, o mercado de trabalho –, as produções de conhecimento sobre a escola estabelecem, então, uma estreita e ilusória relação entre escolaridade e sociabilidade. Em que pese a diferença concernente ao propósito do processo escolar, conservadores e progressistas trabalham sob a concepção de que a sociedade é desigual e que a escola desempenha um papel, supostamente dinamizador de igualdade nessa sociedade. É sempre, pois, o conhecimento que se faz um instrumento da igualdade e, sobretudo, um instrumento de igualdade tendo em vista a vida em sociedade.

Contudo, afirma Rancière (2003, p.187), “a igualdade, nela mesma, não é nem um efeito produzido, nem uma finalidade a ser atingida, mas um pressuposto que se opõe a um outro”. Ao tratar a igualdade como meta, progressistas e conservadores acabam por fazer da escola o espaço de aprendizagem de conhecimentos e saberes, e o professor uma figura de transmissão desses saberes e conhecimentos. No fundo, tem-se a concepção de que a escola deve ensinar a “aprender para empreender” (RANCIÈRE, 1988), numa “função de simbolização global da ordem do mundo” (RANCIÈRE, 2003, p.200).

O que Rancière propõe, e com o que concordamos, é que a igualdade seja trabalhada não a partir do ponto de vista de uma finalidade, senão como um fundamento. Neste sentido, o conhecimento não seria o dinamizador das igualdades: ao contrário, o que se vê é que o conhecimento muitas vezes afere desigualdades, sob uma ilusória promessa de igualdade futura.

1.3 A experiência do *Mestre Ignorante*: um estrangeiro na instituição

É com a figura de Joseph Jacotot, um mestre que ensinava que nada podia ensinar, logo depois de Descartes ter criado o método cartesiano da dúvida e chegado à supremacia do

¹⁴ Tradução da autora. O texto em língua estrangeira é: “garantissent aussi l’harmonie entre la promotion des individus enteprenants et le bien de la communauté”.

cogito, que Rancière (2010) encontra uma forma de escapar à grandiloquência do conhecimento.

Joseph Jacotot é uma dessas figuras que, tendo uma história marcada por acontecimentos que tangem o fantástico, nos levam a um sentimento de encantamento que nos faz questionar sua existência: afinal, esse tal de Jacotot, que dizia que não era mestre de ninguém, que deu aula para alunos que desconheciam sua língua, é um personagem de uma história fantástica ou é mesmo uma pessoa que existiu e fez parte da história?

Professor universitário, Jacotot lecionava diversas disciplinas, desde a retórica até a matemática, passando pelas línguas antigas e pelo direito; foi membro das tropas da República e chegou a ser Secretário do Ministro de Guerra, nos finais do século XVIII. A chegada dos Bourbons na França o levou ao exílio. A morada forçada em terras estrangeiras abriu, para Jacotot, uma nova vida: a hospitalidade belga reservava para ele uma cadeira na Universidade. Contudo, uma questão se fazia presente tanto ao professor quanto aos seus alunos: os alunos falavam belga e holandês, mas desconheciam o francês; o professor, por sua vez, era francês e nunca havia tido aulas de holandês ou belga. Da suposta impossibilidade de diálogo entre professor e alunos, surgiu, então, uma experiência potente que chega até nós como uma revolução na concepção de educação: o que pode um professor ensinar quando não fala a mesma língua de seus alunos (RANCIÈRE, 2010)?

Jacotot não foi pego de surpresa: em sua condição de exilado, não lhe restava outra opção senão a de tentar, junto a seus alunos, uma maneira de dar aulas, e aceitar o desafio de viver a radicalidade de sua estrangeiridade. Era preciso, contudo, partir de algum lugar, de algum ponto em comum: o que poderia unir esse estrangeiro, supostamente responsável por ensinar, a esses alunos, cuja língua não era o francês, mas o belga, e que iam à Universidade supostamente para serem ensinados pelo estrangeiro? Foi então o *Telêmaco*, livro bilíngue lançado na Bélgica época da sua chegada, o ponto em comum encontrado pelo professor. O livro seria, então, o vínculo entre o professor francês e os alunos belgas.

A proposta de Jacotot era simples: que os alunos, amparados pela tradução bilíngue, lessem o livro. Periodicamente, o professor chamaria esses alunos para que dissessem o que aprenderam, com a condição de que o fizessem em francês, oralmente ou por escrito: os alunos deveriam ser capazes de expressar em francês o que haviam lido, compreendido e interpretado.

Até sua chegada em terras estrangeiras, Jacotot:

(...) havia acreditado no que acreditam todos os professores: que a grande tarefa do mestre é transmitir seus conhecimentos aos alunos, para elevá-los gradativamente à

sua própria ciência. Como eles, sabia que não se tratava de entupir os alunos de conhecimentos, fazendo-os repetir como papagaios, mas, também, que é preciso evitar esses caminhos do acaso, onde se perdem os espíritos ainda incapazes de distinguir o essencial do acessório; e o princípio da consequência (RANCIÈRE, 2010, p.19).

Até o surgimento do acaso e da necessidade de trabalhar com esse acaso, Jacotot, assim como todos os professores, entendia que o desenvolvimento de um aluno dependia da maneira pela qual um professor conduzia o raciocínio dele, auxiliando-o na apreensão do conhecimento e na formação do juízo. Ou seja: que ao mestre lhe cabia a explicação, forjada no ensino.

Mas, como não falava a língua de seus alunos, Jacotot se viu face à necessidade de correr um risco: o de deixar os alunos à sua própria sorte, o de dar uma abertura total e irrestrita para que cada aluno buscasse seu próprio método e criasse sua própria forma de pensar o texto (bilíngue). Assim, foi levado também a fazer uma aposta: a de que, como seres humanos, os alunos teriam capacidade de pensar sobre o texto e, a partir do texto, aprender a se expressar em outra língua. Jacotot não ensinava nada, sequer regras gramaticais, mas acreditava que, para aprender, os alunos não precisariam dos ensinamentos dele.

Eis que seus alunos mostraram aprendizagens ao longo do ano letivo: aprenderam e expressavam – em francês e com poucos erros gramaticais – o que haviam aprendido através de seus textos e de suas falas. Foi então que Jacotot constatou, por experiência própria, que é possível aprender sem haver um mestre a transmitir diretamente o conhecimento.

A bem da verdade, há muitas coisas que os seres humanos aprendem sem serem ensinados, nem todo conhecimento que se adquire é transmitido por um mestre, nem todo saber advém de uma inteligência superior. A língua materna, por exemplo, “no rendimento desigual das diversas aprendizagens intelectuais, o que todos os filhos dos homens aprendem melhor é o que nenhum mestre lhes pode ensinar” (RANCIÈRE, 2010, p.22).

Contudo, no seio de uma instituição educativa, o aprender aparece sempre vinculado ao ensinar. Jacotot é levado a reconhecer que, mesmo no interior da escola (ou da universidade), é possível, também, a emergência de aprendizagens que não seguem a ordem de um ensino. A experiência do acaso foi para esse mestre a revelação de que era preciso mudar a lógica da pedagogia explicadora, porque para ele:

A explicação não é necessária para socorrer uma incapacidade de compreender. É, ao contrário, essa incapacidade, a ficção estruturante da explicação do mundo. É o explicador que tem a necessidade do incapaz, e não o contrário, é ele que constitui o incapaz como tal. Explicar alguma coisa a alguém é, antes de mais nada, demonstrar-lhe que não pode compreendê-la por si só (RANCIÈRE, 2010, p.23).

Ao Mestre Ignorante ficou claro que o sujeito não é constituído nem por uma carência, nem tampouco por uma privação: todo sujeito tem, em si, a capacidade de compreensão. Se a pedagogia cartesiana trabalha sobre a ideia de que é preciso educar o intelecto e o julgamento para suprir uma carência e uma privação, o que Jacotot começa a perceber é que não há uma negação no sujeito; a ideia da negação é, sobretudo, uma ideia imposta por outrem – do mestre ao aluno. A negação, ou a incapacidade, não é mais do que uma ficção operada pelo mestre que, para existir, necessita forjar e atribuir uma falsa identidade negativa ao aluno. É justamente essa operação de colocar o aluno no lugar da falta que constitui o elo central entre mestre e discípulos: somente assim, a desigualdade pode ser construída e a superioridade mantida.

O fato é que os estudantes *se ensinaram* (RANCIÈRE, 2010) a se exprimir em francês, a interpretar e traduzir um texto de língua estrangeira sem nenhum recurso dado pelo mestre, além do próprio livro. Aprender, para Jacotot, não era senão um ato de tradução: ato de ler, interpretar e dizer com palavras próprias; ato, afinal, singular e único: cada um encontra seu próprio modo de ler, sua maneira própria de se aproximar do texto. E isso, afirmava, qualquer pessoa era capaz de fazer.

É que, para Jacotot, nas palavras de Rancière (2010, p.27):

Nada há atrás da página escrita, nenhum fundo duplo que necessite do trabalho de uma inteligência outra, a do explicador; nenhuma língua do mestre, nenhuma língua da língua cujas palavras e frases tenham o poder de dizer a razão das palavras e frases de um texto. E disso os estudantes flamengos haviam fornecido a prova: para falar do *Telêmaco*, eles não tinham à sua disposição senão as palavras do *Telêmaco*.

Enquanto o mestre explicador faz uso de métodos que guiam a razão, acreditando haver um caminho reto para o pensamento, dando, de antemão, aquilo que desejam provar, Jacotot era um mestre que nada explicava, mas que tampouco se eximia do seu papel de mestre. Porque, se é verdade que os alunos aprenderam sozinhos, sem o auxílio de um mestre explicador, também é verdade que foi um mestre que, pelas contingências da ocasião, apresentou o livro a eles e os fez ler e interpretar. E o que os alunos aprenderam, o que quer que tenham aprendido, não foi um saber do mestre, porque o mestre nada disse. Houve aí uma ordem advinda do mestre, mas não uma explicação.

Afinal, o que a escola concebe por aprender? A pergunta ressoa e nos faz colocar em questão esta palavra tão presente no vocabulário escolar: aprendizagem. Se os alunos de Jacotot aprenderam sem que, contudo, ele explicasse o texto, e se a escola sempre vincula a

aprendizagem ao ensino, como explicar a experiência desse mestre, que até hoje se apresenta para nós como uma realidade que parece tanger o fantástico?

Os “professores conscientes” (RANCIÈRE, 2010) se preocupam, sobretudo, com seus métodos: tudo se passa como se o método fosse o elo entre o sábio e o ignorante, entre a matéria a ser ensinada e o sujeito a ser instruído. Nobre preocupação, nos diz Rancière (2010, p.25), mas

Infelizmente, é essa pequena palavra, exatamente essa palavra de ordem dos esclarecidos – *compreender* – a causadora de todo mal. É ela que irrompe o movimento da razão, destrói sua confiança em si, expulsa-a de sua via própria, ao quebrar em dois o mundo da inteligência, ao instaurar a ruptura entre o animal que tateia e o pequeno cavalheiro instruído, entre o senso-comum e a ciência.

A experiência de Jacotot revela, para Rancière, uma revolução na concepção de educação. Se, até então, acreditava-se que cabia ao mestre a transmissão de conhecimentos e a formação de espíritos sábios pela apropriação racional do saber e pela formação do julgamento e do gosto, enfim, pela elevação de inteligências inferiores ao grau de superioridade, o Mestre Ignorante havia sido mestre “por força da ordem que mergulhara os alunos no círculo de onde eles podiam sair sozinhos, quando retirava sua inteligência para deixar as deles entregues àquela do livro” (RANCIÈRE, 2010, p.31). Ele havia sido mestre não porque tinha como objetivo transferir conhecimentos, nem porque visava formar os espíritos, mas, sobretudo, porque tinha servido como um mediador, uma vontade, que havia conseguido, de certo modo, romper com a lógica social de funcionamento das inteligências (RANCIÈRE, 2003).

Como homem do século XVIII, Jacotot, leitor de Descartes, havia herdado do pensamento cartesiano a assunção universalista da partilha do bom senso. Sua posição cartesiana, contudo, é relativa. De Descartes, Jacotot utiliza a ideia da igualdade da luz natural, afirmação segundo a qual “o bom senso é a coisa do mundo melhor partilhada” (DESCARTES, 1973, p.37). Mas se Descartes afirmava que pensava porque existia, Jacotot entende que, ao contrário, é porque o homem existe que há pensamento: “a instância à igualdade que Jacotot retira dessa fórmula [penso, logo existo] só é possível por meio de um desdobramento do sujeito do cogito em sujeito humano” (RANCIÈRE, 2003, p.189).

Mas o cartesianismo de Jacotot, ademais do deslocamento do sujeito, opera outra cisão. Se Descartes negava a existência de duas formas de inteligência, foi ele quem, com o recurso do método, ergueu o paradigma do ato de pensar como um ato calcado em uma operação metódica; isto é, para ele, o pensamento deve ser guiado por um método, capaz de

impedir que o pensador se perca pelo acaso ou pelas influências externas ao ato do pensar. A crítica feita por Jacotot é que, por mais que Descartes negasse uma tipologia da inteligência, acabaria por afirmar a existência de uma inteligência metódica e uma inteligência anárquica (RANCIÈRE, 2003). Em outras palavras, a filosofia cartesiana pensa a existência de uma inteligência que se orienta pelo reto pensar, mediante o uso de um método; e outra inteligência que, sem método, dissiparia seus empreendimentos, e não conseguiria atingir o conhecimento verdadeiro.

Se o *cogito* é inerente a todos, em Descartes as operações deste *cogito* podem ser diversas, e, paradoxalmente, levar à divisão da inteligência: uma inteligência metódica, numa orientação reta ao conhecer, e uma “inteligência anárquica” que, sem o uso de um método, se perde, caminha ao acaso. Ora, nos diz Rancière (2003, p.189):

Todos os métodos aos quais se opõe Jacotot se fundam em Descartes, na progressão do simples ao complexo, na ruptura com o mundo das opiniões, na oposição entre inteligência metódica e inteligência que conta histórias, que se deixa levar por aventuras e assim por diante.

Por isso, o Mestre Ignorante leva-nos à recusa da desigualdade defendida pela fisiologia: o estudo do cérebro é incapaz de estudar as formas de pensamento. A fisiologia, quando muito, consegue realizar um estudo sobre o pensamento tendo em vista uma única forma de pensar, uma única concepção de pensamento. Mas se há uma contestação desta imagem do pensar, se há uma negação da existência de parâmetros predeterminados do que é e do que não é pensamento, o argumento da desigualdade das inteligências é passível de ser questionado. No fundo, o que a desigualdade das inteligências nos traz é uma dada imagem de pensamento, a partir da qual se analisam e se diferenciam tipos de pensamentos. Por isso, Rancière entende que a igualdade só pode ser uma prova prática verificada em ato, mas jamais comprovada.

Jacotot, então, radicaliza o cartesianismo, negando a hierarquia das operações intelectuais, na medida em que, para ele, já não existiria mais oposição entre a compreensão e a adivinhação, entre o pensar com método e o pensar sem método, entre o reto pensar e o pensar que encontra brechas, traça outros caminhos, opera desvios. Assim, o cartesianismo de Jacotot é o da assunção da igualdade:

A aventura cartesiana é, em certo sentido, radicalizada, na medida em que essa decisão [do ato de conhecer] é tomada no seio de um universo intelectual sem hierarquias, no qual não existe oposição de princípio entre o fato de compreender e o fato de adivinhar (...). O cartesianismo de Jacotot é um cartesianismo da decisão da igualdade, mas que no fundo supõe, precisamente, a refutação de todo o pensamento do método em Descartes (RANCIÈRE, 2003, p.189).

O que, afinal, Jacotot mostra é sua ignorância em relação à desigualdade sobre a qual se ergueu tanto o pensamento cartesiano, quanto o mito pedagógico. Sua ignorância, contudo, não diz respeito a uma falta de conhecimento ou a uma ausência de saberes, senão à ignorância da premissa da existência da desigualdade. Se a pedagogia trabalha com a igualdade como uma finalidade, como um efeito do processo educativo, o Mestre Ignorante faz da igualdade um princípio, e o faz sobre a coação de vontades, não de inteligências.

A relação aí estabelecida opera da seguinte maneira: ao mestre cabe o papel de coagir a vontade dos alunos, coagir a vontade para que ela opere sobre a inteligência, a fim de movê-la para fazê-la interpretar, traduzir e criar, à sua maneira. Se as manifestações da inteligência mostram-se desiguais, as inteligências não o são sob o ponto de vista da hierarquia ou da classificação: todas as inteligências são iguais, todas têm a mesma *capacidade intelectual*, mas cada uma se manifesta de forma distinta, “segundo a energia mais ou menos grande que a vontade comunica à inteligência para descobrir e combinar relações novas” (RANCIÈRE, 2010, p.49). No fundo, a suposta inferioridade de outrem não é mais que o efeito de circunstâncias que não lhe fizeram buscar mais, que não coagiram sua vontade:

O que é um “mestre ignorante”? É um mestre que se retira empiricamente de jogo e diz ao candidato à emancipação: o problema é seu, eis aqui esse livro, eis aqui a oração, eis aqui o calendário, eis aqui o que tens a fazer, observa os desenhos nessa página, diz o que podes reconhecer aí etc. Essa posição do ignorante é normalmente acentuada quando o mestre realmente ignora o que o aluno deve aprender (...). Mas, fundamentalmente, “ignorante” quer dizer ignorante da desigualdade (RANCIÈRE, 2003, p.192).

Eis que o Mestre Ignorante, surgido no seio de uma sociedade que acabara de passar pela Revolução Francesa, faz do exílio uma experiência de reversão pedagógica: a experiência de um professor que ensinava que nada podia ensinar; sobretudo, que não podia ensinar conhecimentos, transmitir saberes. Mas ensinava muitas outras coisas: ensinava que cada humano era capaz de, por si só, realizar aprendizagens. E essas aprendizagens eram da ordem da singularidade: se o mestre se exime da transmissão hierarquizada e embrutecedora de conhecimentos, ele se exime também do árduo papel de estabelecer critérios avaliativos de verificação de aprendizagens esperadas.

Mas, então, “como penetrar em um mundo de signos que nos é opaco?”, eis a pergunta que se coloca (RANCIÈRE, 2003, p.191). É preciso encontrar “um ponto de passagem, de que o ignorante sempre possui”, é preciso forçar a vontade do aluno para que ele encontre esse ponto, que somente ele é capaz de saber qual é, e somente ele poderá fazer a passagem (RANCIÈRE, 2003, p.191). É preciso “revelar uma inteligência a ela mesma”, é preciso

mostrar ao aluno que ele sempre sabe alguma coisa. O Mestre Ignorante não diz como o aluno deve pensar, não explica como ele deve proceder, mas mantém o aluno em seu próprio caminho, acompanhando e verificando constantemente seu caminhar.

O estrangeiro da terra da Revolução mostrou que a nova sociedade, surgida com o fim da monarquia, era, sobretudo, uma sociedade que fazia da escola seu instrumento de reprodução de desigualdades. Porquanto a problemática da escola gira em torno do método e do ensino, por um lado, e da compreensão e aprendizagem, por outro, apoiando-se assim numa imagem de pensamento, ela faz do espaço escolar um espaço contraditório: supõe a desigualdade social, reafirmando-a na medida em que visa à igualdade. Assim, ao pensar a igualdade como objetivo, a escola como instituição social não cessa de reproduzir a desigualdade: “a maneira pela qual a Escola e a sociedade infinitamente se simbolizam uma à outra, reproduzindo assim indefinidamente o pressuposto desigualitário, em sua própria denegação” (RANCIÈRE, 2010, p.15).

A problemática surgida com a experiência de Jacotot, contudo, é radicalmente diferente daquela da escola. Não se trata de algo concernente ao método, pois um método mais ou menos tradicional, um ensino que foque mais ou menos nos alunos, é uma questão secundária. Antes, trata-se de uma problemática que, como pano de fundo, traz o questionamento a respeito do papel do conhecimento e do professor no seio de uma instituição social.

Ora, bem se sabe que, nessa sociedade pedagogizada (RANCIÈRE, 2010), o professor tem o papel pedagógico e a função social de passar conhecimentos àqueles que não os tem, de ensinar não somente saberes, mas normas e valores sociais, de formar cidadãos para a ordem social. Neste sentido, os professores se tornam metodistas que “opõem o método mau, do acaso, ao caminho da razão (...) se dão, antecipadamente, aquilo que querem provar” (RANCIÈRE, 2010, p.28): por um lado, se afinam com o cartesianismo ao afirmar que o bom senso é a coisa mais bem distribuída do mundo, por outro lado, também consideram necessário partir de uma cisão precisa entre senso comum e ciência, entre conhecimentos verdadeiros e falsos, entre conhecimentos adquiridos pela via da dúvida – através do uso da razão e do juízo – e outros conhecimentos.

Nesta sociedade pedagogizada, assiste-se a uma estreita relação estabelecida entre instituição e sociedade. Não raro, ouvimos crianças e adolescentes dizerem que vão para a escola para aprender, ou para ser alguém na vida. Por que esses dizeres se apresentam tão fortemente tanto nas falas dos alunos, quanto nas falas de pais e professores? Paralelamente, a produção de conhecimento em educação nos traz discursos que versam sobre os fundamentos

e os objetivos da escola sempre orientados pela necessidade social. Ora, a escola como um projeto social é um espaço de difusão de conhecimentos e saberes que são, por um lado, construídos por uma pequena parcela da população, por cientistas de diversas áreas do conhecimento, e, por outro, validados pela comunidade social na qual se encontram (MASSCHELEIN; SIMONS, 2008).

Neste ínterim, tudo se passa como se o conhecimento, por si só, fosse capaz de auferir igualdades e promover oportunidades. Ora a escola aparece como um espaço educativo que forma sujeitos autônomos e críticos, ora a escola aparece como um lugar fundamental para a preparação de crianças e jovens para o mundo do trabalho ou para um nível superior de ensino. Idealmente, a escola faria esses dois processos, simultaneamente – prepararia para a participação da vida em sociedade e para o mundo do trabalho:

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. (...) No mínimo, apresenta uma mensagem ambígua: por um lado, algo que é oferecido (conhecimento, habilidades), mas nunca é realmente liberado, cedido (MASSCHELEIN; SIMONS, 2013, p.88-89).

Eis a ilusão: crer que o conhecimento, per si, é capaz de promoção de igualdade e oportunidades. A problemática dessa ilusão reside em sobrelevar os objetivos da sociedade no interior da escola, o que acaba por fazer da escola um espaço de produção de efeitos – um laboratório social. Habilidades e competências são, aí, os elos entre a educação formal e a expectativa da capacidade de inserção e integração no mundo do trabalho e na ordem social (MASSCHELEIN; SIMONS, 2013; RANCIÈRE, 2002).

Sobretudo, são vinculações que guardam uma relação comum: a de que seria a razão a precursora da formação educativa, e que essa formação educativa diria respeito às funções sociais da escola, comumente entendida como um espaço de preparação – desenvolvimento de competências e habilidades – para inserção na sociedade. Não raro, expressões como “desenvolvimento da autonomia intelectual”, “compreensão dos fundamentos técnico-científicos dos processos produtivos”, “compreensão do significado da ciência” permeiam os discursos educativos.

Assiste-se, assim, a uma supervalorização das finalidades da escola, em detrimento dos processos ocorridos em seu interior. Em outras palavras, o problemático é transformar essas competências e habilidades “no objetivo fundamental da escola – e quando começam a funcionar como resultados de aprendizagens que devem ser produzidos como produtos; em

resumo, quando a aprendizagem (competências) toma o lugar do estudo e da prática” (MASSCHELEIN; SIMONS, 2013, p.90).

Se é fato que o pensamento cartesiano começou a ser arquitetado quando da saída de Descartes do colégio, conforme os escritos do *Discurso do Método* mostram, não parece ser menos factível que esse pensamento influenciou a forma como a escola, enquanto instituição, se estruturou depois das publicações das obras cartesianas. E não foi Descartes (1973, 1979) quem procurou ir além dos sentidos, porque pensava que eles poderiam levá-lo a tomar o falso por verdadeiro? Não foi o cartesianismo que inaugurou uma pedagogia do cultivo do intelecto, evocando o *cogito* como a prova da existência do sujeito, evidência a partir do qual se pode, mediante um método e o ato livre da vontade, chegar a conhecimentos claros e distintos?

A escola tem, pois, um pressuposto metafísico e teleológico: a existência de sujeitos que devem ser educados e formados, tendo em vista um fim, a saber, a constituição de uma subjetividade adequada à vida em sociedade – incluindo aí, conforme já apontado anteriormente, o mercado de trabalho. A organização do coletivo dentro da instituição escolar passa a ser, então, um dos eixos estruturadores da pedagogia, tendo em vista os princípios e as finalidades que sustentam e asseguram a existência da escola.

Existe, então, uma relação direta entre conhecimento e subjetividade: por um lado, parte-se da premissa de que os sujeitos, enquanto seres pensantes, são capazes de adquirir conhecimentos, por outro lado, entende-se que os conhecimentos são vetores centrais para dar forma aos modos de vida dos sujeitos. Na escola, não basta apenas assimilar conteúdos, mas é preciso, também, que estes conteúdos sejam transmitidos no intuito de formarem sujeitos que tenham uma determinada forma de pensar e um determinado modo agir – formarem, enfim, subjetividades. No limite, o ato de conhecer estaria na esteira de um ideal escolar formativo, sustentado pelas necessidades e determinações da sociedade.

Há quem argumente que não existe *a* escola, mas existem, sim, escolas: escolas para as elites, e escolas para as classes desfavorecidas; para ricos e pobres; para quem vai governar e quem vai ser governado. Assim fazem os conservadores. Há quem, ao contrário, defenda a escola como o único espaço capaz de dinamizar socialmente a sociedade, como apontam os discursos progressistas. De toda forma, seja por uma perspectiva ou por outra – e, quiçá, existam ainda muitas outras não mencionadas aqui –, é sempre o conhecimento a pedra de toque da instituição escolar.

O que Jacotot nos fez ver foi que a escola cartesiana, como instituição pedagógica, lugar material e simbólico onde a suposta superioridade do professor e a suposta inferioridade

do aluno tem como objetivo a progressão dos sujeitos, por mais que faça da universalização do conhecimento sua bandeira, acaba por tornar seu espaço um lugar cindido por diferenças e embrutecimentos. Se Jacotot afirma, enfaticamente, que é impossível haver uma instituição comprometida com a igualdade, porque “toda instituição é uma *explicação* em ato da sociedade, uma encenação da desigualdade” (RANCIÈRE, 2010, p.146), Rancière (1988) nos faz ver que a arquitetura escolar se configurou como um espaço democrático, por princípio.

Para Rancière (1988), o espaço escolar, ao tornar os indivíduos um coletivo, é cindido por uma arquitetura específica que, visando a dar cabo do projeto de sociedade, faz de seu espaço um local democrático não pela sua finalidade, nem tampouco por sua fundamentação, senão porque recebe crianças e jovens de todas as classes, colocando-as sob um princípio de igualdade: ali, todos são iguais, têm as mesmas aulas, conteúdos e avaliações, sob o mesmo plano epistemológico e pedagógico.

Eis o paradoxo da escola: como instituição, corrobora para a constituição e continuação de uma ordem social, se tornando embrutecedora, como nos fez ver Rancière (2010) com a figura do Mestre Ignorante. Como *forma*¹⁵, contudo, ela tem sua arquitetura pensada sob o ponto de vista da igualdade, como aponta também Rancière (1988). É sobre esta fissura que trabalharemos a partir de então: como pensar a escola sob o ponto de vista da igualdade, quando ela é uma instituição social? Ou ainda: como pensar a escola como forma quando há um estreito laço entre escolarização e sociedade, quando ela é uma instituição que carrega o sonho de um projeto social, quando, em seu interior, as diferenças socioeconômicas são dirimidas a fim de, justamente, corroborar para a construção deste projeto?

1.4 Escola: uma *forma*

Tentaremos nos deter agora, especificamente, sobre a arquitetura escolar – ou sobre *forma-escola* (RANCIÈRE, 1988) – deixando de lado, por ora, os fundamentos e as

¹⁵ Termo usado por Rancière (1988), em referência clara à *skholé* grega, sobre a qual trabalharemos no próximo subcapítulo.

finalidades da instituição escolar para buscar como poderia o estudo do espaço nos ajudar a pensar a escola.

É certo que a arquitetura escolar se baseia em princípios e é orientada por uma finalidade, quando visa a formar determinados sujeitos segundo uma dada organização espacial. Mas também é verdade que, ao fazer isso, o espaço escolar se torna um espaço pedagógico, democrático por princípio, e abre uma brecha para afirmar a igualdade no seio de uma sociedade desigual (RANCIÈRE, 1988): eis o paradoxo sobre o qual trabalharemos nesta sessão.

Na escola, o espaço físico torna-se, então, um espaço pedagógico. Pedagógico porque, no sentido lato, nos remete à história da constituição deste termo, que diz respeito à condução. O pedagogo é aquele que, na sociedade grega, era o responsável por levar as crianças ao encontro do mestre, o escravo encarregado a tirar as crianças de suas casas para conduzi-las a um lugar onde estaria um mestre a sua espera para ensinar-lhes a arte da argumentação e ou transferir-lhes conhecimentos. Pedagogia, então, é uma palavra que remete a um gesto, a um movimento, a um deslocamento.

Um espaço pedagógico, então, o que seria? Um espaço que gera movimentos? Que tipos de movimento? Gostaríamos de afirmar que são movimentos de pensamentos, mas talvez seja, ainda, precipitado afirmarmos isso porque precisaríamos, antes, trabalhar sobre o que entendemos por pensamento. Faremos isto mais adiante, mas agora queremos nos deter na relação entre espaço e escola: o que define, afinal, um espaço como escolar?

Na escola, todas as ferramentas e todos os ambientes são pensados tendo em vista uma finalidade. O quadro negro, por exemplo, não é feito para desenhar: ele é feito para ser preenchido por conhecimentos a serem transmitidos e exercícios a servirem como forma de verificação de aprendizagem. As cadeiras não são dispostas aleatoriamente para servir de assento, elas servem, sobretudo, para a ocupação de um lugar, para dar base, mais do que a um corpo, à relação entre aquele que senta e o que fica em pé, entre o aluno e o professor, entre quem ensina e quem aprende. A sala se configura em sala de aula porque cumpre determinadas premissas que a configuram como tal:

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. (...) esses instrumentos e espaços reafirmam o controle sobre o aluno e o professor (MASSCHELEIN; SIMONS, 2013, p.54-55).

De todas as possibilidades que as ferramentas e os ambientes poderiam fazer surgir, a escola define uma como a configuradora do espaço pedagógico. E se a sala fosse usada como um pátio? E se não houvesse quadro? E se o caderno fosse para escrever cartas de amor? E se, enfim, todas as ferramentas delirassem, os ambientes mudassem, teríamos, ainda, escola?

O termo escola, embora tenha ganhado maior visibilidade há três séculos, no início das sociedades modernas, remete à sociedade grega antiga. “Escola”, em grego, não remonta diretamente a um espaço, mas a um tempo: literalmente, o termo *skholé* significa “tempo livre”, tempo destinado ao pensamento e ao exercício. A escola grega não tinha um projeto arquitetônico, mas temporal; ela não se caracterizava como um lugar de iniciação ou preparação¹⁶: se caracterizava, antes, por ser um tempo distinto do tempo social (MASSCHELEIN; SIMONS, 2013). Nela, o tempo não era medido como na convenção temporal social, porque não se tinha uma divisão de tempo cindida por uma espacialidade que configuraria, cronologicamente, um início, um meio e um fim. Neste sentido, se o tempo social é espacializado, ou seja, marcadamente linear, a *skholé* trabalha sobre uma temporalidade distinta. Não vamos, aqui, entrar nas peculiaridades da escola grega, mas parece-nos que a ideia de uma escola como tempo livre nos ajuda a problematizar a escola como instituição e nos leva a colocar um ponto de interrogação onde se costuma colocar um ponto final – ou, ainda mais, uma exclamação!

A escola, como a conhecemos hoje, parece fazer convergir seus esforços no intuito de estabelecer, permanentemente, relações com a sociedade, fazendo de seu espaço um lugar de aquisição de conhecimento e formação para a vida social. Desta feita, a instituição escolar se fundamenta na supremacia do conhecimento e na ideia de que o ato de conhecer não é mais do que uma operação cognitiva sustentada na concepção de um sujeito pensante, e organiza seu espaço e seu tempo em vias de formar um sujeito social. Entre o sujeito pensante e o sujeito social, teria a escola o intuito de garantir essa mediação.

Por isso, os saberes escolares, selecionados, organizados e hierarquizados seguem tanto condições internas, relativas à validade do conhecimento (metodologia e estrutura do objeto), quanto condições externas (moral subjacente às normas sociais) de produção de conhecimento (MASSCHELEIN; SIMONS, 2008). Paralelamente, a escola também parece ser regulada pelo tempo social – não por acaso, as aulas de matemática e de língua ocupam

¹⁶ No sentido lato do termo, preparação designa um processo de disposição previa, de criação de condições para uma ação futura ou, ainda, a um treino e um esforço que visa chegar a um objetivo específico. Desta feita, quando afirmamos que a *skholé* não é um lugar de preparação, porque não se apoia sobre uma perspectiva teleológica, afirmamos, uma vez mais, seu caráter de suspensão com relação à temporalidade cronológica. Contudo, Masschelein e Simons (2013, p.89) afirmam que a *skholé* pode ser pensada como um tempo de preparação, mas em um sentido distinto, como um tempo de “preparação em prol da preparação”.

lugar de destaque no currículo escolar; não por acaso, aulas de artes, como teatro e música, por exemplo, ficam espremidas entre os horários de matemática, ciências e língua. “Para que formar?”, “por que formar?” e “quem formar?”, eis três questões com as quais a escola como espaço de saber e formação é chamada a lidar.

Face à afirmação quase irrefutável de que a escola é e deve ser um tempo de formação, calcado na supremacia do conhecimento, em consonância com as normas, leis e morais da sociedade, a *skholé* aparece como uma inflexão à escola institucionalizada, se configurando como um tempo não de formação, mas de separação: tempo que promove uma cisão entre aqueles que se destinam aos negócios, e aqueles que se destinam ao ócio; entre aqueles que precisam destinar seu tempo para o trabalho, e aqueles que podem destinar seu tempo ao pensamento; entre aqueles que já se encontram inseridos na lógica da produção, e aqueles que são retirados da sociedade para se destinar aos estudos (MASSCHELEIN; SIMONS, 2013; RANCIÈRE, 1988).

Ao suspender a relação com a sociedade, a *skholé* se configura como um tempo livre para o exercício e o pensamento, e estas três questões – “para que formar?”, “por que formar?” e “quem formar?” – que são, afinal, sociais, porque dizem respeito ao que a sociedade espera da escola, são também suspensas. Estabelece-se, pois, um tempo e um espaço de separação com a sociedade, fazendo surgir nesse espaço um tempo livre das demarcações temporais da sociedade.

Como aponta Rancière (1988), a *skholé* é uma *forma-escola* que cria uma relação singular com a sociedade: por não ter sua fundamentação no ideal de formação, não visa à constituição de um sujeito social – entendido, aqui, como aquele ajustado à sociedade e ao mundo do trabalho. Ela não se destina a formar sujeitos adaptados ao mundo do trabalho; tampouco se destina a perpetuar a desigualdade social, nem a favorecer a mobilidade social. Ao abdicar da temporalidade cronológica, a *forma-escola* se configura um “tempo sem destinação” ou, ainda, como “evento aberto de pura preparação, isto é, uma preparação que não tem um propósito pré-determinado, além de estar preparado e ‘em forma’” (MASSCHELEIN; SIMONS, 2013, p.92-93).

No interior da *skholé*, o tempo não se destina à produtividade, como o tempo social do trabalho, mas à experiência de tempo livre, tempo da experiência de pensamento enquanto acontecimento. Aí, o pensamento não se calca sobre um paradigma, mas:

É sobre o momento mágico onde alguma coisa de fora nos faz pensar, nos convida a pensar ou nos faz coçar a nossa cabeça. Neste momento mágico, alguma coisa de repente para de ser uma ferramenta ou um recurso e torna-se algo real, uma coisa

que nos faz pensar, mas também nos faz estudar e praticar. É um acontecimento no forte sentido da palavra (MASSCHELEIN; SIMONS, 2013, p.47).

Neste sentido, a *skholé* faz com que, em espaço, surja uma outra temporalidade; se configura, pois, não somente como uma separação de espaços, mas também de tempos, diferenciando o tempo da escola do tempo social. Aprende-se por aprender, conhece-se por conhecer: nenhum peso social que designe a finalidade do estudo, nenhuma finalidade para além da formação de si, nenhum ideal de formação de tipos sociais. A comunidade escolar suspende, temporalmente, as diferenças em prol do aparecimento de bens comuns, que abrem espaço para o surgimento de novos usos e sentidos (MASSCHELEIN; SIMONS, 2013).

A pedagogia da *skholé* não se pauta numa imagem do pensamento, não segue os parâmetros cartesianos do pensamento como trabalho metódico por meio do qual o sujeito se desfaz de suas opiniões, se guiando em direção reta à verdade. Antes, se é possível afirmar que haja uma pedagogia, ela é caracterizada pela abdicação de uma imagem do pensar, na medida em que o pensar, nessa escola, não é adquirir conhecimentos, não é alcançar o verdadeiro, mas abrir tempo para a emergência de um caminho ao exterior, uma experiência de estrangeiridade em si mesmo, viagem na qual o sujeito se prova e se ensaia a si mesmo (LARROSA, 2009). Experiência em que, enfim, o sujeito se confronta consigo, e nesta confrontação se vê forçado a pensar, não para chegar a uma verdade, muito menos para adquirir um conhecimento, mas criar formas de estar no mundo:

(...) sem dúvida na ‘maestria’ pedagógica (...), do que se trata, em primeira instância, não é tanto adquirir uma base de conhecimentos, mas de alcançar um estado de atenção e transformação do eu. Aqui, o planejamento, a redação e a leitura também podem ser exercícios preparatórios, mas têm o objetivo de fazer concordar pensamentos e ações, e criar um estado de inspiração ou de encarnação da verdade. Aqui também é importante o conhecimento, mas esse conhecimento é algo que se encarna. Aqui, exercer o conhecimento não significa aplicá-lo, senão encarná-lo em certo domínio de si¹⁷ (MASSCHELEIN; SIMONS, 2008, p.141).

Pensar, aí, é experiência de tempo livre, não de aquisição de conhecimentos erigidos no bojo do processo social: experiência de tempo livre é, sobretudo, experiência de pensar, mais do que de conhecer. Esse “domínio de si”, essa “transformação do eu”, diz respeito à abertura de um espaço que não é somente o da suspensão, mas também diz respeito à

¹⁷ Tradução da autora. O texto em língua estrangeira é: “Sin embargo, en la ‘maestria’ pedagógica (...) de lo que se trata en primera instancia no es tanto de adquirir una base de conocimientos, sino de alcanzar un estado de atención y una transformación del yo. Aquí la planificación, la redacción y la lectura también pueden ser ejercicios preparatorios, pero tienen el objetivo de hacer concordar pensamientos e acciones, y crear un estado de inspiración o de encarnación de la verdad. Aquí también es importante el conocimiento, pero esse conocimiento es algo que se encarna. Aquí, ejercer el conocimiento no significa aplicarlo, sino encarnarlo en un cierto dominio de si”.

profanação, responsável por fazer da experiência escolar uma experiência de pensamento, quando algo é “desligado de seu 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 significados” (MASSCHELEIN; SIMONS, 2013, p.39).

A experiência escolar, possibilitada pela *skholé*, se dá no confronto entre o uso comum do conhecimento e a profanação desse conhecimento disposto aos estudantes para uso distinto do habitual. Por isso, a escola como tempo de experiência trabalha com os saberes sob o ponto de vista da criação, não da transferência: importa menos a aquisição de conhecimentos do que o movimento do pensamento que conduz à criação de livre formas de uso ou a criação do novo. O que não quer dizer, contudo, que a escola como tempo livre seja espaço isolado da sociedade, mas que este espaço é “transformado pelos atos simples e profundos de suspensão (temporária) e profanação” (MASSCHELEIN; SIMONS, 2013, p.40).

Se a pedagogia cartesiana busca na escola um espaço de formação de subjetividades mediante o ato de conhecer, ou, ainda, um local de explicações e justificativas de conhecimentos tidos como verdadeiros, a experiência da *skholé* faz do conhecer um ato de pensamento que não é o do reconhecimento de ideias existentes num plano metafísico, tampouco um processo determinado por uma sociedade que compreende o conhecimento como um processo de iniciação e preparo à vida social. O conhecimento na *skholé* não diz respeito a uma prática crítico-jurídico-avaliativa, senão a uma experiência de criação singular de formas de vida.

Aí, então, a maestria pedagógica é a do movimento do pensamento: pensamentos moventes que não se fixam em certezas, não se estruturam por hierarquia, não são clivados pelo julgamento que dá assentimento (ou não) de verdade às palavras proferidas; movimentos de pensamento que profanam a verdade e suspendem o bom senso – e não é o bom senso a coisa mais bem distribuída do mundo, segundo a escola cartesiana que conclama o universalismo do acesso aos conhecimentos, sob o discurso de que todos podem e devem aprender?

Em um certo sentido, a arquitetura da *skholé* faz de seu espaço um tempo perigoso, porque suspende a ordem habitual através da qual nos relacionamos com o conhecimento, com a verdade e com os outros; porque profana a realidade através da qual falamos sobre o que as coisas são; porque, como espaço de tempo livre, desestabiliza o passado da forma como a linguagem partilhada o pronuncia e que se furta a pensar o futuro porque prescinde de uma finalidade; porque seu tempo escapa à lógica do mercado e do trabalho, se tornando desinteressado e inútil – um presente que não se presta a nada:

Escola/*skholé*, então, não deve ser confundida com a instituição (...). Na verdade, a escola como instituição poderia ser considerada em muitos aspectos como uma forma de apropriar-se da escola/*skholé*, de destiná-la. De forma mais geral, poderíamos ler a história da escola como sistema/instituição/organização (e, provavelmente, também a história da filosofia da educação que a apoiou) talvez num sentido mais amplo como uma história de apropriação ou de domesticação de ‘tempo livre’¹⁸ (MASSCHELEIN, 2011, p.530-531).

É possível pensar a *skholé* hoje, quando o tempo escolar parece ter marcações temporais tão demarcadas? E como pensar o tempo livre nessa escola institucionalizada que organiza o conhecimento sob uma lógica espacial do tempo, sob uma lógica que organiza, seleciona e hierarquiza o conhecimento, entendendo o conhecimento necessariamente como verdadeiro?

Podemos dizer, por um lado, que o processo do pensar estabelecido por Descartes – sobre o qual a instituição escolar se sustenta –, concebido como uma atividade natural do intelecto, sendo, pois, universal reto e natural, relaciona o pensamento à verdade. Nesta relação, o pensamento se vê clivado por uma imagem única do que significa pensar, e, portanto, assiste-se à evocação da necessidade do julgamento tanto do pensamento quanto do conhecimento verdadeiro. Mais uma vez, aqui somos levados a pensar que a escola é uma instituição que tem seus paradigmas assentados sobre o cartesianismo.

Se a escola, no bojo do paradigma cartesiano e do processo de institucionalização de seu espaço, se apoia sobre uma imagem do pensamento segundo a qual pensar é representar (apresentar determinado conteúdo na mente, tal como um quadro, como uma “imagem das coisas”), assistimos um empobrecimento da experiência de tempo livre e, portanto, um empobrecimento também do pensamento: tudo indica uma finalidade, todo seu presente parece se destinar a um futuro – sua arquitetura, seu currículo e suas práticas estão a serviço da ordem social, em outras palavras, da utilidade e produtividade.

Não raro, escuta-se nas escolas “pense direito”, “preste atenção e pense bem no que está escrito”, “como você chegou a essa resposta? Pense mais um pouco, veja onde está o erro”, “esta resposta não condiz com a pergunta: preste atenção, leia novamente o enunciado, e veja o que se quer com esta questão”. Eis a atitude caricatural da professora na instituição: ela chama a atenção dos alunos constantemente, como quem chama o pensamento de volta para seu caminho, como quem se outorga o direito de julgar o ato do pensar, como quem tem,

¹⁸ Tradução da autora. O texto em língua estrangeira é: “School/*skholé*, then, is not to be conflated with the institution and, thus, can happen also outside it. In fact the school as institution could be regarded in many respects as a way to appropriate the school/*skholé*, to destine it. More generally we could read the history of the school as system/institution/organisation (and probably also the history of the philosophy of education that supported it) maybe to a rather large extent as a history of appropriation or taming of ‘free time’.”

de antemão, todas as respostas para as perguntas feitas. As perguntas da professora têm sempre objetivos específicos e serventias pré-estabelecidas.

Nessa perspectiva da pedagogia cartesiana, pressupõe-se que o professor é uma inteligência superior que não somente transfere conteúdos e saberes àqueles que não os detêm, mas que também é responsável por julgar o processo de conhecer realizado pelos alunos, porque entende-se que “o poder de bem julgar e distinguir o verdadeiro do falso, que é propriamente o que se denomina o bom senso ou a razão, é naturalmente igual em todos os homens”, mas que “não é suficiente ter o espírito bom, é preciso aplicá-lo bem” (DESCARTES, 1973, p.37). E para aplicar bem o bom senso, faz-se necessário o professor, sujeito que já tem bem educados seu intelecto e sua vontade: a ele, cabe o papel de conduzir o aluno no bom caminho do reto pensar e o dever do julgamento. Há, pois, uma estreita relação entre o que o professor fala, pergunta e julga: o conhecimento como verdadeiro confere ao mestre uma posição de superioridade em relação aos alunos e faz de sua maestria pedagógica um ato explicativo e julgador.

Na *skholé*, a explicação e o julgamento são atos suspensos. Como se furta a ser uma instituição social, porque não se destina à transferência de conhecimentos, não compreende o ensinar como sendo um ato explicativo, senão como um ato de retirar os conhecimentos do seio da sociedade e colocá-los livres à disposição dos alunos. Nela, ensinar e aprender estão desconectados, se entendemos o aprender como comumente se concebe na pedagogia cartesiana, a saber, como uma força produtiva, como um objetivo pré-definido, como, enfim, um processo de aquisição, circunscrito em uma imagem de pensamento que tem o método como principal vetor.

Como não trabalha com uma finalidade exterior a si, e estabelece uma separação precisa entre seu interior e seu exterior, entre escolarização e a socialização, a escola enquanto forma se nega a trabalhar sobre o binômio ensinar-aprender, pois só se pode fazer uso deste binômio quando se tem uma única imagem do pensamento, e quando se entende o pensamento como representação de ideias, como assimilação de conhecimentos verdadeiros legitimados socialmente, ou como processo metodologicamente encadeado de compreensão. Não há nada a ser transferido nem explicado, não há nada de antemão que necessite ser assimilado e aferido.

Na *skholé* há, contudo, um princípio: o de que, no interior de sua arquitetura, todos são iguais, e são iguais porque são retirados do mundo do trabalho, da vida produtiva, para estar na escola. Antes de servir como uma ferramenta ao mercado de trabalho, seja para a perpetuação do modelo em vigência, seja para a transformação de tal modelo – em outras palavras, seja por

um ideal conservador ou progressista –, a escola é, sobretudo, um espaço de igualdade. Colocando a ordem social numa condição de flutuação, a maestria pedagógica se torna, assim, um gesto de suspensão e profanação.

A *skholé* é, portanto, diz Rancière (1988, p.3), “uma *ocupação*, separada das outras, governada particularmente por uma lógica heterogênea àquela da ordem produtora”¹⁹. Nela, todos são iguais não porque têm igualdade de acesso aos saberes e conhecimentos sociais; a igualdade na escola se caracteriza, sobretudo, pela igualdade de tempo que instaura um espaço marcado pela experiência do pensar. Nos diz o autor:

A escola não é antes de tudo o lugar da transmissão de saberes que preparam as crianças para as atividades dos adultos. Ela é um lugar fora das necessidades do trabalho, lugar onde se aprende por aprender, um lugar de igualdade por excelência (...). Ela não iguala pelo seu conteúdo – a ciência com seus efeitos supostamente de redistribuição social – mas pela sua forma. A escola pública democrática é já redistribuição: ela extrai do mundo desigual da produção uma parte de suas riquezas para consagrá-la ao luxo que representa a constituição de um espaço-tempo igualitário²⁰ (RANCIÈRE, 1988, p.2-3).

A escola como instituição é marcada pela temporalidade social, tendo importante papel na perpetuação da desigualdade, a *skholé*, ao se configurar como uma experiência de tempo livre, se define como um espaço de assunção e verificação de igualdade (MASSCHELEIN; SIMONS, 2013; RANCIÈRE, 1988). Eis aí uma *forma* de ver a escola que escapa às determinações sociais, e abre espaço para a emergência de um tempo de pensamento. A seguir, tentaremos pensar as possíveis relações entre a instituição e a *skholé*.

1.5 Escola entre o tempo livre e a institucionalização: das contradições ao paradoxo

Entre a escola e a casa, entre a aula e o trabalho, entre os saberes constituídos e os saberes profanados, entre o tempo livre e o tempo produtivo, a escola parece trabalhar no tênue limiar entre a batida de um sinal que anuncia o início de uma aula, e a mesma batida, que anuncia o fim de outra aula. Neste tênue limiar, alguma coisa acontece. O que acontece na escola?

¹⁹ Tradução da autora. O texto em língua estrangeira é: “une *occupation*, séparée des autres, gouvernée en particulier par une logique hétérogène à celle de l’ordre productif”.

²⁰ Tradução da autora. O texto em língua estrangeira é: “l’école n’est pas d’abord le lieu de la transmission des savoirs préparant les enfants à leur activité d’adultes. Elle est d’abord le lieu placé hors des nécessités du travail, le lieu où l’on apprend pour apprendre, le lieu de l’égalité par excellence (...). Elle n’égalise pas par son contenu – la science avec ses effets supposés de redistribution sociale – mais par sa forme. L’école publique démocratique *est* déjà redistribution : elle prélève au monde inégal de la production une part de ses richesses pour la consacrer au luxe que représente la constitution d’un espace-temps égalitaire”.

As inflexões aqui trazidas entre a escola institucionalizada – que aqui chamamos de cartesiana – e *skholé* – compreendida como tempo livre -, nos levariam a uma contradição, qual seja, a de que, em nosso tempo atual, quando a escola carrega o sonho de um projeto não somente social, mas também econômico e político, é difícil pensar a existência de um tempo livre no seio da instituição escolar, ou seja: ou pensamos *skholé* ou pensamos escola institucionalizada, ou pensamos em tempo livre ou pensamos em formação de sujeitos sociais; ou pensamos em experiências ou pensamos em conhecimentos.

Mas, desta contradição, vemos surgir outra: porquanto a escola cartesiana se sustenta no ideal de educação para todos, se caracterizando como universal e obrigatória, historicamente a *skholé* se configurava por um certo elitismo: não eram todos que poderiam se dedicar ao tempo livre. Os frequentadores da *skholé* eram, sobretudo, oriundos da aristocracia, ou seja, aqueles que não tinham a necessidade de destinar seu tempo à produção de sua subsistência, e, por isso, podiam dedicar seu tempo ao pensamento e ao estudo (RANCIÈRE, 1988). Mas este elitismo era um elitismo exterior, que se configurava mais pela seleção dos escolares do que pela organização deles; em seu interior, a igualdade entre seus frequentadores era condição *sine qua non*.

Uma vez que sua pedagogia se destinava ao exercício do pensamento – entendendo pensamento como ato de criação, maneira distinta de conceber o pensar tal como Descartes – e, portanto, do tempo livre, a *skholé* não trabalhava sobre finalidades exteriores a ela, isso é, não trabalhava sobre os conhecimentos sociais, não operava uma conversão da ordem social para o interior de sua estrutura. Sua “inutilidade” era, ainda, condição de separação: para frequentá-la, era preciso deixar a vida produtiva do lado de fora de seus muros, e, ali dentro, compartilhar a experiência de um tempo que nega a produtividade, que faz a ordem social ficar suspensa. Eis aí uma contradição: elitista, sob o ponto de vista dos frequentadores, a *skholé* era um lugar de igualdade por excelência (RANCIÈRE, 1988).

Para Rancière (1988), a modernidade fez da escola um espaço democrático por excelência: tirando as crianças e os jovens de suas famílias, independentemente de suas classes sociais, e colocando-os num espaço onde, em princípio, todos são iguais, porque têm igualmente oportunidade de se ausentarem do mundo produtivo para estar na escola – porque, afinal, no seu interior todos compartilham a vivência do tempo livre.

A invenção do espaço escolar pode ter sido, pois, uma das invenções mais democráticas da educação. Doravante, a despeito das necessidades financeiras familiares, todas as crianças, de todas as classes, teriam lugar no espaço escolar. Sobretudo, esta escola

nasce do sonho de formar cidadãos em conformidade com a nova ordem social, segundo as leis, normas e valores da sociedade. Ir à escola tornou-se, então, uma questão de Estado.

Mas a escola moderna parece acreditar no mito pedagógico da desigualdade das inteligências, que é, em última instância, a apreensão pedagógica do pensamento binário cartesiano (RANCIÈRE, 1988, 2003). Eis aí uma contradição: democrática, sob o ponto de vista de seus frequentadores, ela é elitista, sob o ponto de vista de sua fundamentação, ancorada no ideal de formação, e seu propósito, destinado à manutenção e perpetuação da ordem social vigente. Diz Rancière (2010, p.10):

Quem pretende conciliar ordem e progresso encontra naturalmente seu modelo em uma instituição que simboliza sua união: a instituição pedagógica, lugar – material e simbólico – onde o exercício da autoridade e a submissão de sujeitos não têm outro objetivo além da progressão destes sujeitos, até o limite de suas capacidades; o conhecimento das matérias do programa para a maioria, a capacidade de se tornar mestre, por sua vez, para os melhores.

Tentemos fazer das contradições²¹ um paradoxo²²: se a *skholé* é uma experiência de tempo livre e pensamento, lugar de igualdade, mas ao qual se destinavam somente os membros da elite, a escola cartesiana, na corrente de uma ordem e temporalidade social, organiza, seleciona e distribui o tempo tendo em vista sua direta relação com a sociedade, sobrelevando o papel do conhecimento e do método como forma de pensamento e aquisição de conhecimento, é possível fazer da escola hoje um espaço de experiência de tempo livre?

Para Rancière, o que sustentaria a existência da escola seria, antes, sua forma e sua arquitetura – que dividem seu interior de seu exterior, ou seja, que marcam concisamente a diferença e a distância entre escola e sociedade –, mais do que sua finalidade e seus propósitos, que fazem o elo de ligação entre escolarização e socialização. Se a escola muda a condição social dos indivíduos, nos diz Rancière (1988), ela muda não porque tem a finalidade de trabalhar conhecimentos que, democratizados, poderiam, no futuro, promover a igualdade, senão porque sua forma e sua arquitetura, bem como sua configuração temporal, colocam os sujeitos em condição de igualdade.

Não há uma finalidade que caracterizaria, *a priori*, este espaço. Há, contudo, um princípio: o de que, no interior de sua arquitetura, todos são iguais, e são iguais porque são retirados do mundo do trabalho, da vida produtiva, para estar na escola. Antes de servir como uma ferramenta para o mercado de trabalho, seja para a perpetuação do modelo em vigência,

²¹ Contradição: relação que existe entre a afirmação e a negação que um mesmo elemento de conhecimento; característica de um termo ou de uma proposição que reúne dois elementos incompatíveis (LALANDE, 2010).

²² Paradoxo: aquilo que é contrário ao senso comum e à previsibilidade (LALANDE, 2010).

seja para a transformação de tal modelo, a escola é, sobretudo, um espaço portador de “modelos de sociedade que põem em crise os modelos sociais enraizados na ‘aprendizagem’ da vida produtiva” (RANCIÈRE, 2003, p.6).

Na *skholé*, o conhecimento é posto à disposição dos alunos, não porque é organizado tal qual na sociedade, ao contrário, justamente porque retira este conhecimento da ordem social, colocando-o para ser pensado e estudado fora desta ordem, para uso livre. O que parece ser comum a todas essas práticas de colocar o conhecimento à disposição dos alunos – ou, dizendo de outra forma, de apresentar os saberes consolidados socialmente, ainda que pesem as mais diversas formas de apresentação destes saberes – é que, ao deslocarem o conhecimento da sociedade para o interior da escola, estas práticas suspendem o uso do tempo social, suspendendo, então, o uso convencional dos saberes.

Mas somente selecionar os conhecimentos para colocá-los à disposição dos alunos não é suficiente: é preciso que o professor foque a atenção do aluno, que trabalhe sobre a vontade dos escolares, a fim de provocar o pensamento (MASSCHELEIN; SIMONS, 2013). Aí, o que o mestre ensina é que ele nada tem a ensinar, mas que existem sentidos a serem inventados, aprendizagens a serem criadas.

Na *skholé* todos são iguais não por suas condições sociais, mas porque todos são expostos à experiência de tempo livre, porque todos se colocam face aos conhecimentos, não em vias de assimilá-los, mas em vias de se predisporem à experiência de tempo livre. É por isso que a *skholé*, enquanto forma, também não é um lugar de aprender para empreender, nem para qualquer outra coisa – executar, obedecer, mandar. Na *forma-escola*, o aprender não tem qualquer finalidade exterior que lhe sustente, ou que lhe confira legitimidade: aprende-se por aprender. Desta forma, indica abrir um espaço e consolidar um tempo no qual o mundo é disposto à descoberta e à comunicação:

Profanação, suspensão e atenção são formas de ‘comunizar’ [tornarem comum] e revelar o mundo, e colocar o tempo dos estudantes novamente em uma posição de começar (*com* as palavras, as coisas): oferecem a experiência de ser capaz, de potencialidade na frente de uma coisa em comum ²³ (MASSCHELEIN, 2011, p.531).

A questão principal que se coloca aqui é que, quando o aprendizado tem uma finalidade exterior a ele, serve como um meio de reforçar a desigualdade social, uma vez que o “aprender para” se insere dentro de uma forma social que tem relação com modelos que

²³ Tradução da autora. O texto em língua estrangeira é: “Profanation, suspension and attention are ways to communize and disclose world, and place students time and again in a position to begin (*with* the words, things): they offer the experience of being able, of potentiality in front of a thing in common”.

visam à adaptação do sujeito no meio social e no mercado de trabalho. Ou, em outras palavras: “aprender para” se sustenta sobre uma ideia segundo a qual existe uma finalidade na formação do sujeito que frequenta a escola, e esta escola, por sua vez, sabendo das necessidades dos sujeitos que a ela pertencem, separa, organiza e seleciona os saberes que, a princípio e por princípio, serão úteis a esses sujeitos quando inseridos na vida social. A despeito da posição política sobre a qual se sustentariam os discursos educativos, todos eles recaem sobre o pressuposto de que a escola é um lugar onde está e deve estar presente a teleologia do aprender, e é contra essa teleologia que aqui visamos a trabalhar, tendo a *forma-escola* como uma possibilidade de escapar dessa teleologia, que é, sobretudo, social.

Como um espaço democrático marcado pela igualdade entre aqueles que a frequentam, a *skholé* se constitui como pública, na medida em que abdica do uso convencional do conhecimento, utilizando uma linguagem distinta daquela utilizada usualmente. As coisas são liberadas de seu convencionalismo e são postas, então, para “uso livre”, abrindo espaço para “uma experiência de novo início e confrontação com algo livre para uso – mesmo se disso resulta que os estudantes ou a nova geração se agarram às práticas antigas e comuns”²⁴ (MASSCHELEIN; SIMONS, 2010, p.676).

Por isso, a *skholé* pode ser compreendida também como um espaço simbólico de profanação: torna a realidade uma brincadeira posta à disposição dos alunos para uso livre. Irreverente, pode rir do sério, questionando o arraigado convencionalismo por meio do qual a sociedade se afirmou; seu riso é provocado pelo seu afastamento em relação ao *socius*: essa distância lhe permite tornar risível aquilo que é tratado com seriedade – os valores, as normas, os conhecimentos, os hábitos (LARROSA, 2010).

Talvez a escola, seja, por fim, um espaço que permite, àqueles que a frequentam, a vivência de um tempo livre das obrigações do trabalho, das obrigações do mundo fora dos seus muros, das obrigações, enfim, produtivas. À escola, pois, não caberia a preparação, mas a separação daqueles que não têm tempo livre dos que têm tempo livre. Eis aí o paradoxo, entre a escola como instituição e, enfim, a escola como forma.

²⁴ O texto em língua estrangeira é: “an experience of new beginning in confrontation with something free for use – even if it turns out students or the new generation embraces old, common usages”.

2 EM BUSCA DO TEMPO LIVRE: O APRENDER NO PARADOXO DA ESCOLA

É difícil saber onde termina um estudo e onde começa um quadro
(Van Gogh, 2012)

Abordaremos mais detalhadamente, a partir de agora, dois conceitos que, para nós, são fundamentais para refletir sobre o paradoxo exposto no capítulo anterior: o conceito de pensar e o de aprender. Vimos, anteriormente, como a escola se apoia na concepção cartesiana de aprendizagem e pensamento. Nesta dissertação, visamos a trabalhar sobre tal paradoxo por meio da reconceitualização destes dois termos. Tomaremos como interlocutor o filósofo francês contemporâneo Gilles Deleuze, cujo estudo acerca da aprendizagem parte da literatura, não da pedagogia.

É na obra *Em busca do tempo perdido*, de Marcel Proust (1983), nos passos das lembranças de Proust, no biscoito de Madeleine, nos amores de Swann e Odette, nos campos de lavanda onde o pequeno Proust passava suas tardes de férias quando menino, no quarto escuro onde a claridade tinha forma de pequenos cavalos correndo pelas paredes, através da iluminação do abajur de seu quarto na casa de campo de seus avós, nos cartazes de peças de teatro presos nas paredes do pequeno vilarejo, que Deleuze (2010a) descobre a aprendizagem como um problema potente.

Ainda que *Em Busca do Tempo Perdido* se trate de uma obra em que vemos a rememoração do escritor de seu tempo de infância, não é da memória, nem da lembrança de que trata o autor. Frequentemente, Proust traz situações que “em dado momento o herói não conhece ainda determinado fato que virá a descobrir muito mais tarde, quando se desfizer da ilusão em que vivia” (DELEUZE, 2010a, p.4). Trata-se de uma obra que leva o leitor aos caminhos, encontros e desencontros de uma pessoa que descobre, ao final de sua escrita, que seu sonho de ser escritor e sua angústia de não conseguir realizar este sonho ia se realizando desde a tenra idade. Quando achava que estava perdendo tempo, descobre Proust, é quando estava aprendendo.

Acompanhando o pequeno Proust em sua maneira de ver a vida, assistindo a revelação de seu sonho de se tornar escritor, o leitor, página por página, lê o medo do autor de nunca chegar à altura dos grandes mestres literários, nos passos do menino que ia ao campo para se perder por entre as plantações de lavanda e pensar em sua vida, adentrando intensamente nos

pensamentos de Proust quando criança, e acompanhando sua rememoração quando da vida adulta, numa obra que faz o leitor se perder entre memória e presente. Entre um fato ocorrido e uma meninice que olha o mundo com olhar infantil, Deleuze descobre o tema da aprendizagem.

O sol que adentrava a janela da sala de aula enchia o pequeno Proust de tédio, e com uma sensação de estar vendo a vida passar diante de si, sentia estar perdendo tempo, tempo que poderia estar usando para caminhar por Campos Elíseos ou ver Gilberta. Nesse tempo perdido, nos pequenos gestos que fizeram parte das recordações do menino, o escritor faz uma descoberta que o leva, justamente, a escrever sua obra e rever sua geografia: em busca do tempo perdido, Proust descobre que, quando achava que estava perdendo tempo, é quando estava aprendendo. Há, aí, uma relação essencial entre a busca da verdade e tempo, entre a busca de um tempo perdido e a revelação de ter estado aprendendo quando se achava que estava perdendo tempo:

Aprender diz respeito essencialmente aos *signos*. Os signos são objeto de um aprendizado temporal, não de um saber abstrato. Aprender é, de início, considerar uma matéria, um objeto, um ser, como se emitissem signos a serem decifrados (DELEUZE, 2010a, p.4).

Talvez estejamos nós, aqui também, em busca de um tempo perdido na escola: em busca do tempo livre, capturado pelo tempo produtivo; em busca de um tempo dedicado ao estudo e ao exercício do pensamento, que foi trocado pela economização do tempo (BIESTA, 2013a) que pretende a aprendizagem como um processo linear e progressivo de aquisição de conhecimentos legitimados como verdadeiros pela ordem social.

Talvez a insistência de se pensar a escola como *forma* seja não mais que uma tentativa de reencontrar o tempo perdido que foi capturado e reconfigurado pela ordem social. E por isso a necessidade de se recolocar a problemática da escola como um espaço de separação entre o tempo livre e o tempo produtivo. Se Proust se tornou escritor, não o fez diretamente mediante um conhecimento adquirido na escola: ao contrário, a instituição escolar também lhe dava a sensação de estar perdendo tempo.

Mas, se esta era a sensação que lhe assolava, não era esse, contudo, o intuito da instituição escolar, pois nela não há tempo a perder: nela é preciso estar, constantemente, medindo e avaliando o tempo, sem perder de vista os objetivos que tem. Nessa escola seriada, que divide os alunos entre os que já sabem e os que *ainda não* sabem, numa contínua progressão, o vínculo com o saber, suportado pela lógica da explicação (RANCIÈRE, 2010), indica ser um vínculo de temporalidade sociológica. Esta temporalidade, conforme afirma

Fabian (1983), é a da impossibilidade de coexistência temporal, que faz com que o diferente se torne distante. Resumidamente, a escola, trabalhando com essa tipologia, indica fazer da relação entre professor e aluno, ademais de uma diferença, uma distância. Tudo se passa como se o professor fosse aquele que já tivesse percorrido a linha progressiva e temporal da aprendizagem, e o aluno aquele que *ainda não* conseguiu chegar ao final desta linha. Entre o mestre e o discípulo há, pois, uma distância marcada, sobretudo, pelo processo de aquisição de conhecimento.

Em outras palavras, como instituição – como um “sistema organizado de meios” que impõe aos sujeitos um “modelo positivo de ações” e concede à “inteligência um saber, uma possibilidade de prever e projetar” (DELEUZE, 2010b, p.29-31) –, a escola seria um tempo de aquisição de conhecimentos. Sob essa perspectiva, a aprendizagem diz respeito a um processo cognitivo de assimilação de conteúdos apresentados e explicados pelo professor, responsável pelo ensino. Haveria aí uma relação causal entre o ensinar e o aprender, sendo este último uma consequência direta do primeiro: a aprendizagem seria, então, um processo subjetivo e cognitivo através do qual o indivíduo se constituiria enquanto sujeito social.

Por isso, a didática, mais especificamente o método, torna-se uma questão importante para a instituição: o método seria indispensável porque seria capaz de guiar o pensamento do aluno a fim de levá-lo ao conhecimento. Cartesiana, a escola pressupõe que o pensar é um ato de conhecer, de representar os conteúdos à mente.

Contrariamente a esse pressuposto, não foi na escola que Proust aprendeu a ser escritor. Talvez na escola ele tenha aprendido a ler e a escrever, mas foi na vida, nos signos dos encontros que teve ao longo de sua vida, que Proust se fez escritor. Até então, contudo, a impressão que lhe dava era a de estar perdendo tempo, como se fosse impossível realizar seu sonho. Também sua vida lhe parecia, por vezes, uma vida medíocre, uma perda de tempo, como se:

(...) talvez aquela ausência de gênio, aquele buraco negro que se abria em meu espírito quando procurava o assunto de meus escritos futuros, também não passasse de uma ilusão inconsistente (...). Parecia-me então que eu existia da mesma forma que os outros homens, envelheceria e morreria como eles e que, no meio deles, apenas pertencia ao número dos que não tem pendor para escrever (PROUST, 1982, p.105).

Ora o escritor se sente desanimado e incapaz, como se tornar-se um literário fosse uma impossibilidade para ele; ora os signos impostos a ele lhes dão uma súbita sensação de prazer (às vezes, de angústia), levando-o a momentos singulares:

E então, muito fora de todas essas preocupações literárias, e em nada ligados a ela, eis que de súbito um telhado, um reflexo de sol numa pedra, o cheiro de um caminho, me faziam parar pelo prazer único que me davam, e também porque pareciam ocultar, além do que eu via, alguma coisa que eles convidavam a colher e que me era impossível descobrir, apesar dos esforços que fazia. Como sentia que aquilo se achava neles, eu ali ficava, imóvel, a olhar, a respirar, procurando ir com o pensamento para além da imagem ou do odor (...) e assim me distraíam da tristeza, da sensação de impotência que experimentava cada vez que me punha a buscar um assunto filosófico para uma grande obra literária (PROUST, 1982, p.107-108).

Numa obra literária marcada pela intensidade dos encontros com os signos, e na sensação de estar perdendo tempo, nos escritos de Proust revela-se que a busca pela verdade é uma busca que se faz no tempo. E é apenas no final da obra que, enfim, o escritor percebe ter se tornado um literário. A partir da obra de Proust, Deleuze traz a questão do aprender e nos convida a repensar a pedagogia. Se Proust foi se tornando escritor quando acreditava que estava perdendo tempo, e se ele via na escola um lugar em que perdia tempo, pode o literário nos ajudar a pensar a escola como uma forma e, caso positivo, de que maneira?

Com Deleuze, na esteira de Proust, podemos entender que a verdade é uma decifração de signos que se faz no tempo: tal como o escritor se perdia, quando menino, em seus devaneios causados pelos encontros com os signos, nos cheiros que lhe remetiam a um outro tempo, nas imagens que se configuravam como enigmas a serem desvendados, nos desfiles nos salões da alta sociedade, nos amores que parecem repetir os amores anteriores e que, ao mesmo tempo, antecipam o fim da relação amorosa, também o aprendiz se perde, também pode sentir um tipo de “embriaguez provocada pelas matérias e naturezas rudimentares por serem ricas em signos” (DELEUZE, 2010a, p.20).

O menino Proust, como um aprendiz de escritor, conseguiu na maturidade compreender que, quando acreditava estar perdendo tempo, estava num processo de aprendizagem que só se pode ser compreendido e só pode ter sua verdade revelada no final desse tempo que se perde. Por isso, “nunca se sabe como uma pessoa aprende; mas, de qualquer forma que aprenda, é sempre por intermédio de signos, perdendo tempo, e não pela assimilação de conteúdos objetivos” (DELEUZE, 2010a, p.21).

Mas perder tempo não é o suficiente: “como vamos extrair as verdades do tempo que se perde, e mesmo as verdades do tempo perdido”? (DELEUZE, 2010a, p.21). Porque, se a escola como instituição dá as verdades, sob a égide do conhecimento – conteúdos objetivos –, num processo de economização do tempo (BIESTA, 2013a), a *skholé* engendra o aprendiz em um tempo livre das prerrogativas sociais, no qual as verdades precisam ser descobertas – não estão dadas, mas precisam ser decifradas. A verdade do tempo não é a verdade do

conhecimento, senão a do signo, pois “a verdade depende de um encontro que nos força a pensar e a procurar o que é verdadeiro” (DELEUZE, 2010a, p.15).

2.1 Sujeito, conhecimento e verdade no paradoxo da escola

No capítulo anterior, estivemos trabalhando sobre o que, para nós, parece ser o paradigma da escola como instituição. Sustentamos que a instituição traz consigo uma concepção cartesiana de sujeito, conhecimento e verdade, ao fazer da escola um espaço de aprendizagem, ali entendida como aquisição conhecimentos, competências e habilidades. Destacamos que este conhecimento é entendido como a consequência de um ato de pensamento. Pensar, na escola institucionalizada, é concebido como atributo essencial e inerente ao sujeito, que opera uma concordância entre as faculdades do intelecto a fim de conhecer o objeto ao qual se pos a pensar.

A relação entre verdade e pensamento é o que queremos colocar, neste momento, em questão. Uma vez que sustentamos a hipótese de que a instituição escolar é uma instituição que se ergue sobre os paradigmas epistemológicos cartesianos, estabelecendo uma correlação direta entre pensamento e verdade, visamos, nos caminhos de Proust, seguidos por Deleuze, saber se o pensar pode ser concebido sob o ponto de vista da exterioridade, contrariamente à ideia de pensamento como reconhecimento. O que se destaca primeiramente é a possibilidade ou não de conceber o pensar na escola de modo não subjetivista, à medida que tentamos pensá-la enquanto tempo livre, ou seja, como um espaço de profanação que abdica do tempo produtivo em prol de um tempo para o pensamento (MASSCHELEIN; SIMONS, 2013).

Sob o senso comum do *cogitatio natura universalis*, a escola institucionalizada trabalha sob a “imagem dogmática do pensamento”, que entende o pensamento como universal, reto e naturalmente direcionado ao conhecimento (entendido sempre como verdadeiro)²⁵, sob a concepção de um intelecto que seria a unidade de todas as faculdades fundadas num “eu pensante” (*cogito*). Aí, pensar é equivalente a conhecer: ambos se direcionam no intuito de reconhecer a verdade de direito, mas não de fato, estabelecendo uma forma *a priori* da exterioridade.

²⁵ Tradicionalmente, o conceito “conhecimento” encontra-se atrelado ao “verdadeiro”, ou seja, ser verdadeiro é o *sine qua non* de todo conhecimento. Nesta concepção, hegemônica na tradição filosófica, o sujeito pensante apreenderia o objeto e seria capaz de representá-lo. Vê-se, pois, que o ato de conhecer atrela-se ao ato cognoscitivo, sob um princípio em que conhecer é conhecer verdadeiramente um objeto.

Assim, a boa vontade do sujeito pensante e sua afinidade com a verdade pertenceriam, de direito, ao pensamento, e bastaria um método para aplicar ao espírito sua própria vocação, a saber: o ato de conhecer. Sob um modelo transcendental que opera a distinção entre fato e direito, o pensamento se relaciona com aquilo que ainda não pensou, mas que, de direito, teria a pretensão de legitimidade. Mas quando se concebe o conhecimento como uma coisa dada, ao qual os sujeitos se direcionam a fim de apreendê-lo, entende-se que o pensamento nada mais é do que uma adequação entre aquele que pensa e o objeto pensado.

O verdadeiro e o falso seriam questões epistemológicas, que se suportariam em um procedimento lógico. Segundo esta concepção, haveria três dimensões da proposição: *designação*, *manifestação* e *significação*. Primeiramente, a proposição se suportaria sobre uma *designação*, dimensão do verdadeiro e do falso, associada ao estado das coisas (realidade) ou ao designado da proposição (nome), elo entre a proposição e o estado de coisas exteriores a ela, criando uma associação de palavras com a imagem à qual se faz alusão. Em seguida, a *manifestação*, que faria a articulação do sujeito que enuncia e o enunciado que se exprime, que segue não o critério do verdadeiro e do falso, mas da veracidade e do engano na medida em que segue critérios subjetivos, se relaciona ao sujeito da enunciação. Mas não bastaria uma correlação entre enunciado e enunciação, seria preciso haver a *significação*, responsável pela ordem das implicações conceituais, que trata da relação da palavra com conceitos universais ou gerais – relação lógica entre sujeito, verbo e predicado. Assim, *designação* e *manifestação* compõem, com a *significação*, uma tríade lógica (DELEUZE, 2009b). Porquanto se concebe o conhecimento como reconhecimento de um objeto que tem seu dado *a priori*, a enunciação cria uma estreita correlação com aquilo que ela funda, ou seja, depende dos estados das coisas (que são exteriores ao sujeito da enunciação).

Conhecimento e verdade estariam aí diretamente ligados, numa estreita vinculação entre o ato de conhecer e o ato de representar a coisa – que teria sua existência *a priori* –, sendo preciso, tão somente, um método capaz de guiar o intelecto no reto ato de conhecer, um método, afinal, “capaz de vencer as influências exteriores que desviam o pensamento de sua vocação e fazer com que ele tome o falso pelo verdadeiro” (DELEUZE, 2010a, p.88).

Então, quem, por exemplo, erraria na conta $2+2 = 4$? Quem falaria que o triângulo tem quatro lados? Quem diria “bom dia, professor”, quando quem passa é o tio? Talvez a criança que esteja na escola (e não tenha aprendido – *ainda* – o que lhe foi ensinado), ou o louco, o distraído. Todo e qualquer desvio do pensamento é, aí, entendido como um erro, reverso da imagem do pensamento. Por isso, Deleuze (2009a, p.215) nos diz que:

Não só o pensamento assume o ideal de uma ‘ortodoxia’, não só o senso comum encontra seu objeto nas categorias de oposição, de similitude, de analogia e de identidade, mas é o erro que implica em si mesmo esta transcendência de um senso comum sobre as sensações e de uma alma sobre todas as faculdades que ela determina a colaborar na forma do Mesmo.

O erro, causado por “forças do fora”, isto é, por fatos que desviam a retidão do pensamento, é a figura do negativo no pensamento dogmático. Com Descartes, por exemplo, o erro é uma falsa reconhecimento, um desvio da retidão do pensamento, um desacordo entre faculdades, causados por influências exteriores ao pensamento. O erro é, assim, uma espécie de falha do bom senso que foge à égide da forma do senso comum (que permanece sempre inalterado em qualquer tempo e lugar).

Supõe-se, ainda aí, que o verdadeiro e o falso sejam condições de fundamentação do conhecimento, entendendo o erro como desvio do pensamento, como um desvio no reto caminho. O erro é o “reverso da ortodoxia racional e ainda testemunha em favor daquilo que ele se desvia, em favor de uma retidão” (DELEUZE, 2009a, p.214-215).

A essa imagem do pensamento, presente em Descartes e em tantos outros filósofos, Deleuze (recorrendo a Nietzsche) chama de *moral*, pois só a moral possuiria a habilidade de nos fazer crer que o pensamento tem uma boa natureza, que o pensador tem uma boa vontade e que o Bem articularia o pensamento com o Verdadeiro (DELEUZE, 2009a). Esta imagem dogmática do pensamento é moral, ainda, porque faz celebrar as instituições; porque o Mesmo nos conduz ao encontro de valores estabelecidos pelo Estado, pela Igreja, pela Família (e pela Escola), como se o tempo dos objetos fosse eterno e estes objetos fossem eternamente sacralizados. Este é o perigo da reconhecimento: faz celebrar valores estabelecidos e deixa pouco espaço para a criação de novos valores (DELEUZE, 2009a).

Existe, assim, um triplo nível:

(...) suposto de um pensamento naturalmente reto, de um senso comum natural de direito, de uma reconhecimento como modelo transcendental, só pode constituir um ideal de ortodoxia (...) [porque] da doxa ela conserva o essencial, isto é, a forma; do senso comum ela conserva o essencial, isto é, o elemento; da reconhecimento ela conserva o essencial, isto é, o modelo (concordância das faculdades, fundada no sujeito pensante tido como universal e se exercendo sobre o objeto qualquer) (DELEUZE, 2009a, p.196).

Sob o ponto de vista da instituição escolar, a imagem dogmática do pensamento se assemelha também àquela do pedagogo, figura tradicionalmente responsável por conduzir o pensamento do aluno em direção ao conhecimento. Nesse sentido, o pedagogo pode ter duas imagens, semelhantes e complementares. Por um lado, ele pode ser a figura central que traz a

designação de um conhecimento – que “opera pela associação das próprias palavras com imagens particulares que devem representar” – e a *manifestação* deste conhecimento. Da designação à manifestação, o pedagogo, amparado por Descartes, “produz um deslocamento de valores lógicos representado pelo Cogito: não mais o verdadeiro e o falso, mas a veracidade e o engano” (DELEUZE, 2009b, p.14). Nesse deslocamento, o professor também trabalha sob a dimensão da *significação* pela lógica da explicação, por meio da qual visa a demonstrar e estabelecer a condição de verdade de um dado conhecimento, ou, ainda, “o conjunto das condições sob as quais uma proposição ‘seria’ verdadeira” (DELEUZE, 2009b, p.15). Por outro lado, a figura do pedagogo também se assemelha a de Hermes, o mensageiro que transmite a mensagem dos deuses, mediador entre a palavra divina e os homens. O papel de Hermes, como o do pedagogo, é o da “interpretação, da transposição em signos e mensagens destinadas a orientar uma conduta”²⁶ (BOUDINET, 2012, p.42).

Trabalhando sobre a tríade linguística *designação*, *manifestação* e *significação*, ambas imagens do professor levam à instauração de uma imagem de ensino sustentado sob comandos de ordem, de imposição de verdades e de expressão de relações dadas, porque, por fim, a *significação*, usada como fundamento da tríade, remete apenas a um campo referencial transcendental, onde os objetos estão condicionados à representação, à condição de possibilidade de verdade (DELEUZE, 2009a, 2009b). Em ambos os casos, o pedagogo é aquele que, dentro do sistema formal de ensino, impõe saberes, normas e condutas, com base em coordenadas semióticas duais da gramática. Por isso, o professor “não se questiona quando interroga um aluno, assim como não se questiona quando ensina uma regra de gramática ou de cálculo. [Ele] “ensina”, dá ordens, comanda” (DELEUZE; GUATTARI, 2011, p.11-12).

De todo modo, o pedagogo, tal como mensageiro ou condutor, teria como objetivo principal a passagem de estado: caberia a ele fazer a passagem do ignorante ao sábio, simples passagem entre o não-saber e o saber. Sob o primado do conhecimento – entendendo, por um lado, o conhecer como um ato natural da razão, e, por outro lado, o conhecimento como representação clara e distinta de conteúdos ideais (DESCARTES, 1979) –, num paradigma de pensamento como reconhecimento e conhecimento como verdade (DELEUZE, 2009a), a instituição escolar parece entender o aprender como um processo subjetivista. Como uma “máquina de aprender” (GALLO, 2010), a escola faz da aprendizagem uma ultrapassagem de condição: a aprendizagem é nada mais do que a aferição da obediência das palavras de

²⁶ Tradução da autora. O texto em língua estrangeira é: “l’interprétation, de la transposition en signes et messages destinés à orienter une conduite”.

comando, a confirmação do pensamento dual binário, a prova de que o aluno consegue, por ora, adestrar seu intelecto e chegar à verdade das coisas pela via da razão mediada pelo professor. Importa, para a instituição, que se aprenda o que se é ensinado, que se adquira o conhecimento daquilo que foi transmitido.

Na escola, os problemas são sempre dados. Com efeito, o que o pedagogo faz não é senão apresentar formas de resolução, formas de possibilidade, mas raramente de criação: “os problemas continuam, pois, a ser decalcados sobre proposições correspondentes e a ser avaliados de acordo com a possibilidade de receberem uma solução” (DELEUZE, 2009a, p.230).

Contrariamente a isso, o que Proust nos faz ver é que sempre existe alguma coisa da ordem do imprevisível, do incomensurável, e é justamente essa coisa, que nunca se sabe exatamente o que é e nem de onde vem, essa coisa que escapa a qualquer método, que nos faz pensar, nos faz aprender. Se o escritor se sentia perdendo tempo na escola era porque não via sentido nas palavras proferidas pela professora: palavras de ordenamentos – não mais do que isso – tão endossadas pela ordem social, que se misturavam ao sol que entrava pela janela da sala de aula, e dava ao menino uma sensação de angústia.

Seria preciso romper com a lógica pedagógica, marcadamente cartesiana, suportada pela tríade linguística; ir para além das significações dadas, para além das expressões de ordem e conformação, porque “as ideias da inteligência só valem por sua significação implícita, portanto convencional” (DELEUZE, 2010a, p.15). Seria necessário inserir um quarto elemento,

(...) *alguma coisa de incondicionado*, capaz de assegurar uma gênese real da designação e das outras dimensões da proposição; então a condição de verdade seria definida não mais como forma de possibilidade conceitual, mas como matéria ou “camada” ideal, isto é, não mais como significação, mas como sentido (DELEUZE, 2009b, p.20).

Com efeito, o que Proust descobre é que o que lhe fez escritor não foi a gramática, nem a sintaxe, mas os encontros que teve ao longo de sua vida, encontros que lhe emitiram signos e que ele foi, tal como um escavador, de vestígio em vestígio, criando uma narrativa, desenvolvendo um estilo. Nos meandros dos signos indecifráveis, o aprendiz de escritor vai criando para si uma narrativa que culmina em uma obra literária. Por fim, o escritor, findada sua obra, percebe que, quando sentia a angústia de nunca chegar a ser um literário, quando se perdia em devaneios amorosos e mundanos, quando ia ao teatro ou ao campo, quando pensava que estava perdendo tempo estava, enfim, aprendendo.

Mas os signos não fazem parte de um quebra-cabeça que o aprendiz deve remontar; eles são parte de linhas temporais, e se desenvolvem ao mesmo tempo em que são interpretados. A cada linha temporal, “a relação entre o signo e o sentido se faz mais íntima, mais necessária e mais profunda (...) tudo acontecendo como se as linhas do tempo se partissem encaixando-se uma nas outras” (DELEUZE, 2010a, p.82-83). Em Proust, como em Deleuze, a verdade é a verdade de um tempo.

Bem certo, deve-se admitir, que os signos vêm sempre acoplados a um objeto, mas não devem se confundir com eles – caso contrário, seria, uma vez mais, a significação, com sua verdade transcendental e atemporal, que se faria presente. A questão central aqui é que são os signos, e não as significações, que fazem aprender. E que aprender tem a ver, sobretudo, com a criação de problema: aprender em Proust, como em Deleuze, é da ordem da invenção, é *alguma coisa de incondicionado*, “pois mais importante do que o pensamento é ‘aquilo que faz pensar’” (DELEUZE, 2010a, p.29).

Há alguma coisa da ordem literária que nos leva a pensar a escola. Se a instituição consagra o Mesmo, se trabalha sob uma perspectiva cartesiana subjetivista e cognitivista a qual, já afirmamos acima, se apoia sobre uma imagem dogmática do pensamento, a *skholé* pode escapar deste paradigma institucional, justamente porque parece ter uma concepção distinta de sujeito, conhecimento e verdade.

É interessante perceber que o menino Proust se sentia perdendo tempo na escola, quando olhava o sol adentrando pela janela. Mas se Proust se tornou escritor foi justamente porque encontrou alguma coisa no seio do tempo perdido: redescobrimo o tempo, Proust se faz escritor. Reencontramos, talvez, o paradoxo exposto no final do Capítulo 1, entre a escola como instituição e a escola como forma.

Se, inicialmente, nos baseamos na hipótese de que a escola como instituição é cartesiana, aqui retomamos esta hipótese para problematizá-la. Expusemos aqui a crítica de Deleuze à lógica que opera em três dimensões, a saber, *designação*, *manifestação* e *significação*, e a proposta do filósofo em inserir uma quarta dimensão, o sentido. Entre as coisas e suas representações, o sentido se insere causando uma curvatura na linha progressiva da aprendizagem como aquisição de conhecimento, irrompendo a tríade linguística.

2.2 Pensar o impensado: o pensamento como gênese

Se a instituição escolar se configura como um espaço de formação de sujeitos para o mundo social, e entende o aprender como um processo no qual os alunos, sujeitos dotados de uma razão inferior, seriam guiados por uma inteligência superior, capaz de definir conteúdos, aplicar métodos e prever possíveis desvios de pensamento, a *skholé* parece romper com esta pedagogia embrutecedora (RANCIÈRE, 2010). Abdicando da teleologia do aprender, a escola como *forma* concebe a aprendizagem não como processo de condução de uma inteligência inferior ao conhecimento, processo esse que é eminentemente subjetivista, centrado num sujeito consciente, senão como um tempo de pensamento e criação.

A *skholé* se apresenta como um espaço democrático marcado pela igualdade de tempo entre aqueles que a frequentam, abdica do uso convencional do conhecimento. Ao deslocar da ordem social para o interior da escola o conhecimento, a *skholé* configura-se como um tempo livre da produtividade social, no qual as coisas são liberadas de seu convencionalismo para uso livre, o que “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” (MASSCHELEIN; SIMONS, 2013, p.36-37).

Na *skholé*, como na obra de Proust, o tempo que se perde pode ser o tempo que é redescoberto no seio do tempo perdido. O verdadeiro tema “não é o assunto tratado, sujeito consciente e voluntário que se confunde com aquilo que as palavras designam, mas os temas inconscientes, os arquétipos involuntários, dos quais as palavras, como as cores e os sons, tiram o seu sentido e a sua vida” (DELEUZE, 2010a, p.45).

“Tirar sentido” é, em Deleuze, pensar. O que geraria o pensamento não seria uma boa vontade, menos ainda a inclinação para o verdadeiro, mas um encontro fortuito com aquilo que, a princípio, não se reconhece. O ato de pensar se deflagraria com a violência causada pelos “arquétipos involuntários” que, não sendo reconhecíveis pelo uso da razão, nos incitariam à decifração de seus sentidos. Para Deleuze, ninguém se põe a pensar por espontânea inclinação ao verdadeiro; a espontânea inclinação está no âmbito da reconhecimento, e o âmbito da reconhecimento permite, antes, a reflexão, a comunicação, o entendimento, mas não o pensamento.

O que Deleuze nega é o domínio de um pensar voluntário, dentro da estrutura de uma “doutrina das faculdades” como gênese do pensamento (BOUANICHE, 2007), e atribui ao pensamento a potência da criação. A verdade, aquela sobre a qual com tanto esforço investiu a

tradição, não é descoberta por afinidade, por boa vontade; ao contrário, se *trai* por signos involuntários (DELEUZE, 2010a). É o sentido, ou o problema, que é o *elemento diferencial no pensamento*, porque “no seio dos problemas, faz-se uma gênese da verdade, uma produção do verdadeiro no pensamento” (DELEUZE, 2009a, p.232).

É fundamental salientar que Deleuze não nega a evidência de que “tudo o que pensamos confirma que temos a possibilidade de pensar”, porque não é isso que está em questão; o que está em questão é que a possibilidade de pensar é insuficiente para “atestar um ato efetivo de pensar” (ZOURABICHVILI, 2000, p.350). E, assim, a negação da possibilidade como uma condição *sine qua non* ao próprio ato de pensar passa a ser uma postura política.

Pelo exposto, Deleuze indica fazer um deslocamento da ideia de pensamento como condição de possibilidade para uma concepção de pensamento como gênese. A questão da verdade deixa de ser colocada em termos de condição de possibilidade ou adequação, e passa a ser tratada em termos das condições do problema criado. O sentido, quarta dimensão da proposição, está no problema, e leva Deleuze a romper com a tríade lógica que estrutura o pensamento como representação. Por isso, o sentido é compreendido como extra-proposicional, com suas objetividades ideais “que têm sua suficiência, que implicam atos constituintes e investimentos em seus campos simbólicos” (DELEUZE, 2009a, p.229).

Por um lado, todo problema tem consigo uma parte transcendente, que diz respeito às Ideias com as quais lida; por outro lado, é imanente, porque depende das condições da atualidade para ser colocado. O que dá a pensar é justamente o problema, criado a partir do encontro fortuito com signos indecifráveis, que leva à disjunção das faculdades (ou a um *acordo discordante*). Essa disjunção mostra o empirismo transcendental do ato de pensar e nega o primado do senso comum, concebendo a concordância entre as faculdades uma moral centrada numa transcendência.

Para Deleuze, o pensamento não se estrutura num sujeito centrado, ao contrário, o pensamento é alguma coisa que descentraliza, um acontecimento que leva as faculdades aos limites disjuntivos, a tal ponto que já não se pode falar “eu”. O pensamento não é atributo de um sujeito, é da ordem da multiplicidade, do povoamento do deserto, do menino Proust que, sensível aos signos, está imerso em uma solidão povoada de imagens, sons e cheiros:

Há, pois, alguma coisa que se comunica de uma faculdade a outra, mas que se metamorfoseia e não forma um senso comum. Dir-se-ia, do mesmo modo, que há Idéias que percorrem todas as faculdades, não sendo o objeto de qualquer uma em particular. Com efeito, como veremos, talvez seja preciso reservar o nome de Idéias não aos puros *cogitanda*, mas, antes, a instâncias que vão da sensibilidade ao

pensamento e do pensamento à sensibilidade, capazes de engendrar em cada caso, seguindo uma ordem que lhes pertence, o objeto-limite ou transcendente de cada faculdade. As Idéias são os problemas, mas os problemas fornecem apenas as condições sob as quais as faculdades acedem a seu exercício superior (DELEUZE, 2009a, p.211-212).

Como Proust, o filósofo entende que a inteligência, faculdade comumente associada ao aprendizado, tem uma limitação concisa: as verdades da inteligência são puramente intelectuais e “faltam-lhes a necessidade” (DELEUZE, 2010a, p.21). Ainda que a inteligência seja fundamental na interpretação dos signos e no esforço do pensamento, a inteligência é sempre tardia, como um movimento sempre *a posteriori* da violenta experiência com os signos. Esta concepção da inteligência como um movimento *a posteriori* é fundamental para reverter a concepção cartesiana – que aqui afirmamos ser adotada pela pedagogia –, que trabalha sempre sob as condições de possibilidade do pensamento. Ora, nos diz Deleuze:

O que é primeiro no pensamento é o arrombamento, a violência, é o inimigo, e nada supõe a filosofia; tudo parte de uma misosofia. Não contemos com o pensamento para fundar a necessidade relativa do que ele pensa; contemos, ao contrário, com a contingência de um encontro com aquilo que força a pensar, a fim de elevar e instalar a necessidade absoluta de um ato de pensar, de uma paixão de pensar. (DELEUZE, 2009a, p.203).

A experiência do pensamento implica, necessariamente, numa relação intensa com o impensado. Por isso é que Deleuze nos fala que os conceitos, uma das formas das verdades universais e consagrações do Mesmo, tão caros à filosofia:

(...) designam tão-somente possibilidades. Falta-lhes uma garra, que seria a da necessidade absoluta, isto é, de uma violência original feita ao pensamento, de uma estranheza, de uma inimizade, a única a tirá-lo de seu estupor natural ou de sua eterna possibilidade: tanto quanto só há pensamento involuntário, suscitado, coagido no pensamento, com mais forte razão é absolutamente necessário que ele nasça, por arrombamento, do fortuito no mundo. (DELEUZE, 2009a, p.202-203).

Nestes termos, o pensamento seria a negação do senso comum, e também do *cogito*, a oposição ao primado da concordância das faculdades que se coadunariam no intuito de operacionalizar um ato transcendental de representação das coisas. O problema, ao negar o dado e trabalhar sobre objetividades ideais, operaria, então, um empirismo transcendental: diria respeito a um acontecimento do real que leva o pensamento a se mover no intuito de encontrar sentidos.

Por isso, aprender não é adquirir conhecimento, nem saber: aprender é uma experiência que se faz no tempo (livre) e está intimamente ligado à criação de um novo modo de pensar, agir e ser. E se aprender é uma experiência que se faz no tempo (livre) e se cada

aprendiz estabelece uma relação singular com os signos, devemos assumir, também, que cada signo estabelece uma relação com a verdade e uma relação com o tempo.

Eis que chegamos à parte crucial: a aprendizagem não é da ordem do previsível. Não haveria nada que, de antemão, garantiria a viabilização de um aprendizado. Mas se a aprendizagem pode se tornar possível, ela só se torna pela emergência de um acontecimento; ela só pode ocorrer, se ocorrer, por encontros fortuitos que emitem signos que nós não prevemos, e por isso mesmo não fazem parte do nosso universo de reconhecimento – ou seja, não os reconhecemos como algo “esperado” na relação de ensino e aprendizagem. Ao não os (re)conhecer, somos forçados a decifrá-los. A força da impossibilidade da reconhecimento é propriamente o que possibilita o ato de pensamento: somos forçados a buscar a verdade dos signos pelos quais fomos desestabilizados, os quais estão à margem de nossa zona de domínio, sob a qual erguemos nossas vidas e criamos, dentre outras coisas, certezas e universos de valores.

Justamente por isso, em Deleuze, a aprendizagem se opõe ao possível. Não é o possível que garantiria o aprender, porque “tudo se torna possível, na medida em que as partes da situação, tais como o visionário as apreende, não são previamente combinadas: são acontecimentos puros compondo problemáticamente um único acontecimento (a situação)” (ZOURABICHVILI, 2000, p.343). Por isso, nunca se sabe exatamente como alguém aprende, mas é sempre através da decifração dos signos que um aprendizado pode ocorrer. E, como aprender é fruto da relação entre o aprendiz e os signos, a aprendizagem nega a existência de qualquer pressuposto anterior a ela, porque para ela “tudo é possível, mas nada ainda está dado (...) o possível é o que advém, e a potência ou potencialidade merece o nome de possível na medida em que abre o campo de criação (a partir daí tudo está por se fazer).” (ZOURABICHVILI, 2000, p.343).

Quando falamos que a aprendizagem está ligada aos encontros que temos com signos desconhecidos, falamos, também, da heterogeneidade da relação: aprender é, de alguma forma, um tipo de relação entre o aprendiz e os signos, relação singular e única. O sentido do signo está nesta relação criada pelo encontro, não podendo ser identificado diretamente ao objeto que emite os signos. Tal potência é a possibilidade de se criar possíveis e, com isso, outras formas de viver. Por isso, o objeto, segundo Deleuze, é o “objeto do encontro”: não é aquilo que mobiliza os sentidos, mas o que afeta os sentidos.

Contudo, admitimos, na ânsia de descobrirmos a verdade dos signos involuntários, agimos com *objetivismo*, procuramos no objeto a verdade do signo. Esta é a tendência do pensamento que consagra a reconhecimento, pensamento que busca classificar, qualificar e

apreender o objeto, como se ele fosse os signos que emite. Também é a tendência da memória voluntária, que lembra as coisas, mas não dá conta dos signos. É, ainda, a direção do prazer e da atividade prática, que desejam consumir o objeto. Por fim, também é a tendência da inteligência, que anseia a objetividade (DELEUZE, 2010a).

Deleuze nos diz que cada signo tem duas partes, de um lado, ele designa um objeto; de outro, significa uma coisa diferente. Por preguiça, praticidade ou comodismo, temos o hábito de procurar no objeto a verdade, como se o objeto fosse portador da Ideia, como se ele fosse a própria Ideia. Contudo, como “o sentido se ultrapassa em direção ao objeto, este já não pode ser posto na realidade como exterior ao sentido, mas apenas como limite de seu processo” (DELEUZE, 2009a, p.222), ou seja, como limite da doação de sentido emitido pelo signo, encoberto no objeto.

Na ânsia de desvelar tudo que nos traz o objeto, nosso olhar objetivista nos leva à inevitável decepção de não encontrarmos, logo à primeira vista, a revelação da verdade emitida pelos signos, porque, de fato, fazemos isso através dos objetos, que são tão somente portadores de signos. A decepção é um momento fundamental na aprendizagem, afirma Deleuze, nos passos de Proust. Com a decepção, como aprendizes, somos levados à renúncia da interpretação objetiva, pois vemos que ela não dá conta do sentido dos signos. Paralelamente, tentamos remediar a decepção com uma interpretação subjetiva, reconstruindo conjuntos associativos: se é verdade que os signos não devem ser confundidos com os objetos que os emitem, também é certo que eles são mais profundos que os sujeitos que visam interpretá-los, mas neles se encarnam por uma série associativa construída pelo sujeito através da interpretação subjetiva.

A linha do aprendizado passa, pois, por dois momentos: a decepção de nosso *objetivismo* e a tentativa de minorar essa decepção através de uma interpretação subjetiva. Nessa espécie de compensação, somos levados a admitir que isso não é suficiente porque não revela a verdade do signo.

O que se põe em jogo, aqui, não é o saber, nem a certeza, mas antes a relação heterogênea entre o aprendiz e os signos, entre os signos involuntários que se impõem ao aprendiz que deve, como um decifrador, procurar as verdades desses signos, no momento em que eles se impõem. De fato, os signos se desenvolvem ao mesmo tempo em que são interpretados. Não à toa, “o mundo vacila na corrente do aprendizado” (DELEUZE, 2010a, p.25); ele tem suas certezas tornadas fluidas, seus saberes postos em xeque.

Partindo do princípio que o signo não é objeto, mas se encontra parcialmente nele, e que o sentido não se reduz ao sujeito, mas depende do sujeito para ser interpretado e depende

das circunstâncias para se encontrar com este sujeito, é a essência, ou seja, a Diferença, segundo Deleuze, que faz a ligação entre o signo e o sentido, dando razão a essa relação. Por isso, as questões centrais da aprendizagem em Deleuze tangem o signo e a verdade. Procurar a verdade é “interpretar, decifrar, explicar, mas esta ‘explicação’ se confunde com o desenvolvimento do signo em si mesmo” (DELEUZE, 2010a, p.16).

A explicação de um signo se confunde com seu próprio desenvolvimento, pois ele mesmo é temporal, de forma que sua verdade é a verdade de um tempo. E é bem notado, acrescenta o autor, que alguns signos às vezes apresentam uma espécie de repetição, mas são todos eles atuais, e, portanto, diferentes.

Deleuze pensa a aprendizagem não mais no âmbito da reconhecimento, que trabalha com o exercício concordante das faculdades erguido sobre um plano das identidades. Para ele, a reconhecimento traz uma ilusão e encontramos sempre dois aspectos desta ilusão:

A ilusão natural, que consiste em decalcar os problemas sobre proposições que se supõe preexistentes, opiniões lógicas, teoremas geométricos, equações algébricas, hipóteses físicas, juízos transcendentais; e a ilusão filosófica, que consiste em avaliar os problemas segundo sua ‘resolubilidade’, isto é, de acordo com a forma extrínseca variável de sua possibilidade de solução (DELEUZE, 2009a, p.232).

A linha da aprendizagem, segundo esse viés, é uma linha traçada dentro do âmbito do possível, porque parte de uma concepção moral de verdade e determina quais são os problemas que poderiam existir com base nessa verdade. Eis aí a reversão do cartesianismo operada por Deleuze: se Descartes visa a encontrar um método capaz de conduzi-lo à apreensão da ideia das coisas através das operações do cogito, fazendo da aprendizagem um processo subjetivo subordinado a um saber absoluto transcendental, Deleuze rompe com este paradigma ao conceber o pensamento sob uma ordem ao mesmo tempo empírica e transcendental:

Não há um método para encontrar tesouros nem para aprender, mas um violento adestramento, uma cultura ou *Paideia* que percorre inteiramente todo o indivíduo (um albino em que nasce o ato de sentir na sensibilidade, um afásico em que nasce a fala na linguagem, um acéfalo em que nasce pensar no pensamento) (DELEUZE, 2009a, p.238).

Porque, com Deleuze (2009a, p.238), entendemos que “é do aprender e não do saber que as condições transcendentais do pensamento devem ser extraídas”, é da experiência real, emergida de um tempo empírico no qual o aprendiz é submetido às condições de fato, e não da experiência possível – que opera sob o tempo do pensamento puro, sob as condições de possibilidade –, que versa a aprendizagem.

Com isso, o aprender se torna, ele mesmo, um acontecimento: por um lado, diz respeito a uma experiência real que impõe o pensar ao pensamento, ou, ainda, a um encontro com a exterioridade que desestabiliza as faculdades; por outro lado, diz respeito à objetividade real do pensamento. Por isso, não há uma aprendizagem que não seja uma experiência: experiência de encontro com uma exterioridade que, em se fazendo problema, leva a uma disjunção das faculdades.

Não há, em Deleuze, um decalque da condição de possibilidade sobre o condicionado, ou seja, uma transposição do transcendente sobre o empírico, sustentada por um sujeito dotado de razão que, por intuição, chegaria ao conhecimento das coisas, em seus estados puros e *a priori*. Há, ao contrário, um acontecimento efetuado e, paralelamente, um sentido expresso pela linguagem, “que emana do não-senso como da instância paradoxal sempre deslocada, do centro excêntrico eternamente deslocado, puro signo cuja coerência exclui somente, mas supremamente, a coerência do eu (...)” (DELEUZE, 2009b, p.182).

Um acontecimento traz signos a serem interpretados. Instaure-se um problema: qual o sentido desses signos? O que nos trazem? A busca pelo sentido desses signos que afetam aqueles que se deixaram ser afetados pela sua intensidade é justamente a busca pela verdade dos signos.

Por isso, Deleuze nos fala de um aprendizado atrelado aos signos, ao que nos afeta e desestabiliza; aquilo que não é dado por formas, como na reconhecimento, mas que traz uma intensidade que impossibilita que se imponha a nossa capacidade de lembrar, imaginar, reconhecer. Os signos afetam e mobilizam o pensamento porque não são da ordem da reconhecimento. Diferentemente de um jogo das proposições lógicas correspondentes, o problema tem sua verdade no próprio sentido por ele trazido, muito além da tríade linguística. Como a verdade do problema é extra-proposicional, somos forçados a pensar para encontrarmos essa verdade. Verdade e falsidade seriam não uma delimitação que fundaria a criação do problema, senão criações do problema. Por isso, os problemas, rompendo com a tríade linguística, na esteira dos acontecimentos, não têm existência própria ou impessoal senão na linguagem que exprimem, no sentido que criam (DELEUZE, 2009b).

A questão do sentido está, pois, no problema trazido pela própria enunciação. Há enunciações que causam problema e o sentido delas deve ser como que desvelado do próprio problema. O problema difere, por natureza, da proposição e do jogo de proposições correspondentes, e é justamente aí, no problema, que está a gênese do ato de pensar. Por isso é que Deleuze nos diz que “uma solução tem sempre a verdade que merece de acordo com o problema a que ela corresponde; e o problema tem sempre a solução que merece de acordo

com *sua* própria verdade ou falsidade, isto é, de acordo com seu sentido” (DELEUZE, 2009a, p.229).

Não se trata, de maneira alguma, de buscar algum valor mais alto que a verdade, nem mesmo de abdicar da própria verdade. Trata-se de introduzir a diferença no interior da própria verdade, trata-se de analisar a verdade das verdades ou das concepções nelas mesmas (ZOURABICHVILI, 1994). A verdade está no próprio sentido, que, por sua vez, só traz consigo sua verdade no seio de um problema criado por aquele que foi afetado pelos signos. O ato do pensamento é, pois, o movimento que visa a encontrar o sentido encoberto pelo problema. Eis aí, a aprendizagem, expressão não da subjetividade, senão da Diferença intrínseca de cada singularidade.

Poderíamos dizer, em poucas palavras, que os problemas podem ser verdadeiros ou falsos, mas eles só o são tendo em vista o sentido trazido pelo acontecimento. Ao aprendiz, a tarefa de, no acontecimento, selecionar algo que lhe torne digno de tal acontecimento, e afirmar isto como uma forma de produção e expressão da Diferença. Encontrar a parte problemática do acontecimento, fazer do problema uma experiência de criação, eis aí o que nenhum professor pode fazer.

A pedagogia trabalha sob o primado da reconhecimento fundada na ideia do “sujeito pensante”, pois é a reconhecimento que se relaciona com os sentidos em vias de lembrar, reconhecer, imaginar; a reconhecimento busca, ainda, categorias e formas de apreensão do objeto. Deleuze rompe com a distinção de entendimento e sensibilidade. O pensamento é pensado por aquilo que o afeta a partir da sensibilidade. Assim, questionamos, como negar a exterioridade neste movimento que nos põe a pensar? Não seria justamente a exterioridade a gênese do ato de pensar?

A partir da concepção deleuziana, não se pergunta sobre o ser das coisas, não se põe a pensar sobre o que uma coisa é; abandonam-se todos os modelos e desconfia-se de um mundo ideal e metafísico. Pergunta-se, antes, quais forças coagiram o pensamento a pensar, quais forças entraram em ressonância com o ato do pensamento, pois “na obscuridade dos signos estão envolvidos, exclusivamente, sentidos, nenhuma ideia clara, nem significação explícita” (HEUSER, 2008, p.100).

2.3 Aprender a perder tempo: a aprendizagem como criação

Se a escola institucionalizada, na corrente do paradigma cartesiano, utiliza do método como uma maneira de mediar o ensino e a aprendizagem, é porque ela faz da aquisição do conhecimento seu principal objetivo. Para ela, o aprender é tão-somente a ultrapassagem do não-saber para o saber. E, enquanto a pedagogia se preocupar em como fazer para transmitir conhecimento a fim de corroborar para a formação de sujeitos sociais, ela se esquivará do essencial, do mais profundo, que é: como forçar alguém a pensar? Ou, em outras palavras: como “engendrar ‘pensar’ no pensamento” (DELEUZE, 2009a, p.213)?

Segundo a filosofia de Deleuze, com a qual nos aliamos, a escola institucionalizada se apresentaria dentro do âmbito da reconhecimento: nela, aprender é adquirir conhecimentos e ensinar é transferir saberes. Eis aí uma imagem dogmática da escola: ofusca com a claridade do Mesmo, na perpetuação do estado de coisas, na aferição de valores, na assunção moral de que o aluno é um sujeito idêntico a si e que, dotado de intelecto, deve ser formado mediante a aquisição de saberes.

Com efeito, é “pelas formas culturais, simbólicas, linguísticas, institucionais e sociais que o sujeito se constitui modelando seu pensamento segundo os esquemas veiculados (...)”²⁷ (BOUDINET, 2012, p.31). Sobretudo, os saberes seriam, conforme nossa hipótese exposta no Capítulo 1, em consonância com Rancière (2010), os operadores do processo de formação do sujeito. Por isso, a desigualdade na relação entre professores e alunos: os professores deteriam os saberes e, portanto, seriam responsáveis por transmiti-lo; os alunos, por sua vez, seriam ignorantes que precisariam do professor para explicar-lhes os saberes, saberes estes indispensáveis para a inserção na ordem social. Toda instituição educativa, por mais que se esforce no intuito de diminuir esta distância, teria, pois, por função social, a sustentação da própria distância.

Por isso, não há tempo a perder na escola. Assentada sobre uma teleologia educativa, toda instituição é demarcada por um tempo social, tem seus conteúdos e programas, sua seriação e suas avaliações sob o primado da temporalidade cronológica. E, mediante a linguagem, a escola institucionalizada afirma distâncias, impondo ordem, conduta e normas, além de saberes e relações com esses saberes (DELEUZE; GUATTARI, 2011).

²⁷ Tradução da autora. O texto em língua estrangeira é: “par les formes culturelles, symboliques, langagières, institutionnelles et sociales que le sujet se construit en modelant sa pensée selon les schèmes véhiculés”.

Contudo, o menino Proust se sentia perdendo tempo na escola. Há alguma coisa que, nos passos do escritor, podemos pensar a respeito da escola. Para tanto, propusemo-nos a recolocar a questão do pensar, a qual nos leva, agora, a lidar com o conceito do aprender. Em Deleuze, encontramos a crítica à recongnição e a proposta de conceber o pensamento como criação. Com isso, pensar diria respeito não ao saber, mas ao aprender, porque “aprender é o nome que convém aos atos subjetivos operados em face da objetividade do problema (Ideia), ao passo que saber designa apenas a generalidade do conceito ou a calma posse de uma regra das soluções” (DELEUZE, 2009a, p.236).

Se a instituição trabalha sobre um processo temporal que articula, a *skholé* parece, ao contrário, fazer de seu espaço um tempo livre. A liberdade desse tempo não diz respeito, necessariamente, à liberdade dos seus frequentadores; sobretudo, ela versa sobre a liberdade temporal: a *skholé* é o espaço do tempo que se perde, porque nenhuma finalidade exterior a ela se faz presente, nenhuma preparação que não seja mais que “preparação em prol da preparação” (MASSCHELEIN; SIMONS, 2013, p.89), nenhum modo dado de antemão de como se relacionar com o tempo, tampouco com o conhecimento. Neste sentido, o aprender na escola como forma se assemelha ao aprender que nos apresentou Proust, autor cuja obra Deleuze tomou como base para pensar a relação entre aprendizagem e pensamento.

Na corrente do estabelecimento de uma relação do homem com o saber distinta daquela proposta pela filosofia de Descartes (1972, 1979), e na desvinculação do ato do pensamento à concepção de competência/inteligência/habilidade, concepção esta presente na pedagogia cartesiana, propomo-nos a conceber a *skholé* como um tempo de acontecimento que incita o pensar como criação de sentido. Neste ínterim, a *skholé* rompe com a lógica pedagógica erguida sobre o binômio ensino-aprendizagem, porque abdica da teleologia da aprendizagem, instaurando um tempo livre das determinações sociais.

Trazemos, aqui, um problema crucial para a pedagogia: como fazer para que o aluno aprenda os conhecimentos necessários a sua vida em sociedade? Esse é um problema da escola institucionalizada: parte-se do pressuposto que existem coisas importantes a serem aprendidas, mas que essas coisas são, sobretudo, definidas pela sociedade. Está, aí, pois, o problema: na estreita relação estabelecida entre sociedade e escola, a pedagogia seleciona, organiza e define o que importa aprender, considerando a aprendizagem como uma simples passagem do não-saber ao saber. Neste ínterim, é o método, como forma de condução da racionalidade, o operador da ligação entre ensinar e aprender: como meio de se chegar ao conhecimento, o método é, pois, indispensável à relação professor-aluno.

Mas, porquanto trabalha com problemas dados, cujas resoluções já possui previamente, a escola faz do ensino um conjunto de palavras e proposições de ordens designativas. Por isso, ela trabalha sobre um tempo distintivo: separa o que já foi do que ainda não é. Um tempo que, segundo Fabian (1983), é um tempo tipológico social, que concebe a diferença como distância. O ignorante face ao sábio, a criança face ao adulto, o simples face ao composto: eis categorias com as quais trabalha a sociedade e que estão presentes nos discursos escolares. Aí, aprender é fazer uma passagem a um nível superior, passagem marcada por uma temporalidade cronológica: o professor ensina porque *já* aprendeu, o aluno é ensinado porque *ainda não* aprendeu os conhecimentos que o professor detém.

A aprendizagem preconizada por Deleuze parece ser, assim como em Proust, bem como na *skholé*, uma aprendizagem no tempo que se perde. É que o acontecimento, como força que incita o pensamento a pensar, instaura uma temporalidade que não a social, a qual se sustenta na temporalidade cronológica. Em Deleuze, o acontecimento abre espaço para a instauração de um tempo que os gregos chamavam de *aion*, tempo que é um instante sem extensão, que estende seus tentáculos ao passado e ao futuro, e que, portanto, rompe com a estrutura da linearidade temporal. Pode-se supor, aqui, a existência de duas temporalidades: uma que tange à continuidade e sequencialidade, a partir do qual os indivíduos são divididos e classificados, e outra, ligada à ideia da intensidade, da não-sequência, do instante.

Como diz respeito a um encontro, o acontecimento é incorporal – não tem nem matéria, nem forma, não pode ser identificado e, portanto, escapa a toda e qualquer tentativa de representação. Sendo um instante incorpóreo, que irrompe o presente em futuro e passado incessantemente, *aion* aponta para um futuro incerto ou direciona-se a um passado insondável, sendo caracterizado como um “entre-tempo”. Por isso, o acontecimento é da ordem das “vivências incorpóreas” (DELEUZE, 2009b), e, marcado pelo encontro de pelo menos duas singularidades, faz emergir a possibilidade da diferença, quando os corpos, entendido por Deleuze como *causas* – uns para os outros –, geram coisas de natureza diferente da natureza deles. Os *efeitos*, que não são nem coisas nem estado de coisas, são, pois, os acontecimentos. Concebe-se, portanto, o acontecimento como um corte, uma guinada no *sentido*, uma introdução do externo na interioridade do tempo, que altera as condições de existência da cronologia, ao mesmo tempo em que instaura um outro plano sobre o tempo mesmo – e por isso insere-se como um “entre-tempo”.

O acontecimento, que instaura a temporalidade aiônica é, assim, alguma coisa que acontece que não tem lugar na cronologia, porque ele afeta as próprias condições sobre as quais se estrutura *chrónos*. O acontecimento é, justamente, um ponto de disjunção, de

desregulação da ordem das coisas, que se furta a qualquer tipo de representação: ele é “a diferença interna *do* tempo, a interiorização dessa disjunção: ele separa o tempo com o tempo”²⁸ (ZOURABIVICHILI, 2003, p.12).

Como Proust se tornou escritor? Como Van Gogh se tornou pintor?

Só se torna escritor, só se torna pintor, sendo sensível aos signos das palavras, aos signos das cores, aos signos do mundo. Contudo, ninguém se torna escritor ou artista plástico se não aprender a se entregar às palavras ou a se lambuzar de cores: ninguém se torna artista senão no encontro corporal com as cores ou com as palavras. Tampouco alguém se torna professor se não tiver encontros com signos do universo da educação: torna-se professor pelos encontros quando da vida de aluno, mas torna-se professor também quando no encontro com os alunos. A obra – seja ela artística, literária, docente ou qualquer outra –, é sempre um efeito de encontros. O aprendizado exige, também, o exercício da percepção, da memória, da imaginação etc. Estas faculdades habitam a todos, mas é preciso que elas sejam violentadas, sejam forçadas a se movimentarem.

Proust foi levado ao limite: fez de sua vida uma obra que contempla sete volumes. Van Gogh, que esteve toda sua vida procurando se tornar pintor, enlouqueceu, e foi justamente a angústia enlouecedora que o fez se tornar reconhecido por sua obra. É porque tanto em Proust como em Van Gogh, “é difícil dizer onde acaba o estudo e onde começa o quadro” (VAN GOGH, 2012, p.130) ou um livro. Para se tornar pintor, ou escritor, é preciso estar sensível aos signos, na assunção de que “se pense muito mais corretamente quando as ideias surgem no contato direto com as coisas, do que quase se olham as coisas com o objetivo de encontrar esta ou aquela ideia” (VAN GOGH, 2012, p.89).

Assim, se Proust se tornou escritor ao reencontrar o tempo perdido no seio do tempo que se perdeu, se Proust deveio escritor quando achava que estava perdendo tempo, se aprendeu com os encontros que teve ao logo de sua vida – encontros que lhe emitiram signos que foram, pouco a pouco, lhe impondo a tarefa de pensar e criar sentido –; se Van Gogh se tornou um reconhecido pintor, se pôde, enfim, após anos de errância, de cidade em cidade, vivendo por entre os camponeses, sendo ajudado financeiramente pelo irmão enquanto estudava as cores e as texturas, também os alunos da *skholé* devêm escolares – e também devêm o que são – não pela aquisição de conhecimento, nem pela possível articulação entre escolarização e mundo do trabalho, senão pela possibilidade de perder tempo.

²⁸ Tradução da autora. O texto em língua estrangeira é: “la différence interne *du* temps, l’intériorisation de sa disjonction: il sépare le temps d’avec le temps”.

Neste sentido, a *skholé*, caracterizada como tempo livre – ou, ainda, como *forma-escola* (RANCIÈRE, 1988) –, nos parece operar sobre uma temporalidade aiónica. Por não conceber a educação escolar como teleológica, também a *skholé* se configura como um tempo de acontecimento e, portanto, de pensamento, se entendemos pensamento não como um processo cognitivo operado por uma boa vontade, sob a forma de um senso comum, como em Descartes (1972, 1979), senão como um processo de criação. Desta feita, a *skholé* indica abdicar da imagem dogmática do pensamento, concebendo o pensamento como um ato de afirmação do acaso operado não pela pressuposição das soluções possíveis, sob o paradigma do verdadeiro e do falso, mas sim pelo sentido (ou problema) que são, por fim, a *gênese* do ato de pensar (DELEUZE, 2009a). O essencial, afirma Deleuze (2009a, p.232-233):

(...) é que, no seio dos problemas, faz-se a gênese da verdade, uma produção do verdadeiro no pensamento (...). É a “resolubilidade”, ao contrário, que deve depender de uma característica interna: deve ser determinada pelas condições do problema, ao mesmo tempo que as soluções reais devem ser engendradas pelo e no problema.

Verdadeiro e falso, portanto, não estariam condicionados à solução, mas à criação do próprio problema, criação responsável, segundo Deleuze, pela gênese do ato de pensar. Mas, para a sociedade, que se estrutura segundo *chrónos*, que mede os momentos tendo em vista, sempre, uma finalidade, o trabalho sobre a criação de problemas seria uma perda de tempo: no interior da instituição escolar, é o produto que importa; é a assimilação de conteúdos por meio da reconhecimento, e não o pensamento como colocação de problemas e criação de sentidos, que interessa à escola. A instituição escolar, ao se sustentar na pedagogia cartesiana, nos tenta fazer acreditar que os problemas são construídos a partir de resoluções já dadas, sob a crença de que o verdadeiro e o falso são definidos segundo as soluções preexistentes. Em seu interior, a escola opera sob a *forma de possibilidade* das proposições, entendendo “o problema como obstáculo e o respondente como Hércules” (DELEUZE, 2009a, p.228). Trabalhando sobre falsos problemas, a instituição se mostra intimamente ligada à lógica do possível, enquanto mantém o aluno numa condição de inferioridade, não dando a ele a oportunidade de criar e experimentar seus próprios problemas.

Se a instituição, no bojo de uma “sociedade pedagogizada” (RANCIÈRE, 2010) trabalhando sobre uma imagem (dogmática) do pensamento, faz da aprendizagem um processo de condução do pensar em direção àquilo que ela define de antemão e faz do professor um proferidor de palavras de ordem, de conhecimentos socialmente válidos, trata os alunos como seres que não têm direito ao pensamento próprio. A instituição escolar se

sustenta, pois, em um preconceito infantil, diz Deleuze (2009a), quando concebe ao mestre o dever de, por um lado, apresentar problemas com soluções tidas previamente, e, por outro, julgar estas soluções segundo critérios de veracidade ou falsidade. Paralelamente, a escola também se apoia sobre um preconceito social, que visa a manter os alunos em uma posição de inferioridade por não dar a eles o direito de criar seus próprios problemas, como se o problema, bem como a aprendizagem, fossem nada mais do que um movimento transitório entre o não-saber e o saber.

Nesse sentido, Rancière (1988) afirma que a *forma-escola* é um espaço no qual todos os aprendizes são iguais, não porque por meio dela eles teriam igualdade de oportunidade para que possam vir a ser alguma coisa que *ainda não* são, não porque em seu interior os alunos teriam acesso aos conhecimentos, senão porque nela todos têm a possibilidade de se inserir numa temporalidade aiônica, temporalidade do pensamento, não da reconhecimento. Sobretudo, a tarefa dos aprendizes, segundo uma concepção não institucionalizada da escola, seria não a do estudo a fim de realizar provas, seguir etapas, adquirir conhecimentos, habilidades e competências, mas sim a singular tarefa de “compreender por que alguém é recebido em determinado mundo e por que alguém deixa de sê-lo” (DELEUZE, 2010a, p.5).

A busca pela verdade dos signos emergidos de um acontecimento leva o indivíduo a se expressar, a expressar sua singularidade e diferença. Nessa busca, é preciso “perder tempo”, adentrar por vias desconhecidas, mundos ainda não descobertos, para, enfim, criar o que não se pensava ainda. Contudo, esse ainda não em nada se assemelha ao *ainda não* da instituição, que marca sobre o não-saber uma negatividade temporal; aqui o *ainda não* designa a “contingência de um processo feito de bifurcações e de experimentações imprevisíveis”²⁹ (BOUANICHE, 2007, p.72). Aqui, o *ainda não* diz respeito, sobretudo, à perda de tempo: é preciso perder tempo para encontrar, no seio do tempo perdido, os sentidos dos acontecimentos.

A *skholé*, então, parece abrir mão da educação como “petição de princípios” (CHARBONIER, 2009), que trabalha com pressupostos, predeterminações e objetivos, sempre formativos, para dar lugar a uma pedagogia que trabalha com a potência de cada singularidade. Mais do que “formar cidadãos para a vida”, ela se interessa pelas experiências do pensar, porque somente elas podem assegurar a afirmação da diferença intrínseca de cada singularidade.

²⁹ Tradução da autora. O texto em língua estrangeira é: “le ‘pas encore’ proustien désigne (...) la contingence d’un processus fait de bifurcations et d’expérimentations imprévisibles”.

O que ela parece propor é a abdicação do “pensamento dogmático” que visa a explicar, esclarecer, iluminar o aluno com os conhecimentos cânones da sociedade, sob o pressuposto de que o aluno é um sujeito ainda incompleto, que precisa de um arcabouço de conhecimentos para se formar e ser um cidadão inserido na ordem social. Não há explicações necessárias. Há experiências que cada singularidade tem com o pensamento, a partir das quais irá experimentar seu próprio problema, confrontando-se com sua própria maneira de viver a vida, num processo de criação.

Nessa via, não há conhecimentos a serem transpostos metodologicamente, de modo a serem assimilados pelo outro; é da alçada do outro criar e experimentar seus próprios problemas, porque somente o outro tem a potência de ser sensibilizado. Contudo, isto não tira o lugar do professor, antes o recoloca em outro espaço: não é o professor que traz os problemas, a fim de que os alunos cheguem às possíveis soluções esperadas, julgando as respostas como verdadeiras ou falsas; antes, o professor é a pessoa responsável por criar espaços onde os alunos possam experimentar seus próprios problemas.

A “sociedade pedagogizada” (RANCIÈRE, 2010) faz a relação entre professor e aluno desigual e embrutecedora, e da escola um espaço de perpetuação do Mesmo; ao contrário, a *skholé*, ao se configurar como um espaço e um tempo distinto do social, indica um fora dos espectros da moral e do senso comum. Nesse sentido, ela também parece romper com a lógica embrutecedora porque para ela importa menos o saber do que o pensamento: se é o saber que, numa concepção cronológica do tempo, afere a distância entre professor e aluno, na *skholé* o saber ocupa uma posição marginal, porque quando levado ao seu interior ele perde suas conexões e valores, estando disponível ao uso livre (RANCIÈRE, 1988). Na *forma-escola*, o saber ocupa um espaço secundário: não é para aprender conteúdos que os alunos vão à escola, senão para que possam ter experiência de tempo livre e, através dessa experiência, criar seus próprios problemas. Profana, a *skholé* suspende as verdades estabelecidas e desfaz as relações arraigadas pela convenção, indicando ser não somente um espaço, mas também um tempo de resistência à ordem social.

Aqui, possivelmente, muitos nos fariam a pergunta “como pode um professor propiciar encontros?”. Coerentes ao pensamento deleuziano, teríamos que admitir que, se não se sabe como uma pessoa aprende, não se pode ter de antemão formas de como ensinar. Sabemos, contudo, que é preciso que o professor seja sensível aos signos emitidos pelos alunos e aos signos que habitam a vida dos alunos, aos acontecimentos que emergem do cotidiano, às contínuas trocas de forças das relações entre os alunos e entre ele e seus alunos. Somente a sensibilidade aberta e atenta aos signos, aos encontros e à vida pode dar a

oportunidades às singularidades de se afirmarem enquanto diferença em si, diferença que, constante e intensamente, se afirma se diferenciando, negando determinações e (de)nominações.

A tarefa do professor é a de, sobretudo, saber que a relação estabelecida entre o aprendiz e os signos é uma relação sempre heterogênea, e que não se aprende fazendo como alguém, mas – e no máximo – com alguém. Ainda assim, ainda que como educadores possamos saber que a aprendizagem não é possível pelo processo de fazer como alguém – processo de imitação ou reprodução –, não podemos nos assegurar de que o aprendiz aprenderá aquilo que esperamos que ele aprenda, pois não há nada que nos garanta saber os caminhos pelos quais o aprendiz faz seu trajeto de aprendizagem. Quais signos e encontros fizeram parte da experiência do aprendiz?

Eis que a *skholé* parece colocar em xeque os paradigmas cartesianos sobre os quais a instituição escolar se sustenta. Contudo, como havíamos trazido no capítulo anterior, existe um paradoxo entre as duas maneiras de conceber a escola, porque, mesmo que a *skholé* pareça negar os pressupostos da escola, é a escola institucionalizada – principalmente porque ela se configura como um espaço democrático sob o ponto de vista da acessibilidade –, que possibilita a emergência da *skholé*. Quanto de *skholé* a escola pode suportar? Quanto de *skholé* a sociedade estaria disposta a suportar no interior de sua instituição que tem como função principal a formação de sujeitos segundo formas ideais de identidades sociais?

3 ESCOLA: O ENSINO, O PROFESSOR E O PARADOXO

Não raro, a instituição escolar tem sido acusada de não estar realizando o projeto social que lhe foi dado. Fala-se sobre a crise da escola e o dismantelamento da imagem social da instituição, o que tem feito surgirem produções acadêmicas que visam a reestabelecer a relação entre escola e sociedade (RANCIÈRE, 1998, 2003). Se, por um lado, assistimos à emergência de um discurso que concebe a educação como uma questão pessoal ou uma escolha instrumental, por outro lado vemos surgir discursos idealistas que entendem a educação como um processo privilegiado para a construção de uma sociedade ideal, democrática, solidária, inclusiva, justa e pacífica (BIESTA, 2011a).

Sob o primeiro ponto de vista, populista e funcional, o professor seria um agente facilitador de aprendizagens e teria como função principal trabalhar com os conhecimentos a fim de atender às demandas dos alunos, sendo notória a utilização de termos concernentes à ordem social, sobretudo aqueles emprestados da economia, tais como capital humano e empreendedorismo. Nesse sentido, a escola se configuraria como um tempo destinado às demandas individuais dos alunos, as quais seriam, sobretudo, sociais, de aquisição de habilidades e competências para a futura vida no mercado de trabalho, no bojo da cultura do empreendedorismo, que prioriza o ponto de vista da relação custo/benefício. Com efeito, “a capacitação e a formação educacional e profissional dos indivíduos aparecem aqui como elementos estratégicos a serem investidos” a fim de se coadunarem com a emergência de uma sociedade calcada nos paradigmas do capitalismo financeiro, que faz do aluno um sujeito não somente consumidor da educação, mas, sobretudo, investidor: a escola é, aí, um espaço de investimento para a vida futura no mercado de trabalho, um tempo de preparação para um fim exterior a ele (GADELHA, 2009).

Sob o segundo ponto de vista, idealista, a escola seria um espaço de conscientização e, como tal, espaço privilegiado para a construção de uma futura sociedade menos opressora. Nesse sentido, a escolarização seria marcada por uma temporalidade privilegiada em que seus esforços presentes poderiam favorecer a construção de alicerces necessários para uma mudança na sociedade. Aí, o conhecimento não é visto como meio para a formação do trabalhador, mas como um instrumento capaz de dinamizar as fraturas sociais e diminuir as desigualdades (BIESTA, 2011a).

Entre estes dois extremos, é possível encontrar produções acadêmicas que buscam articular tanto a visão idealista quanto a populista, argumentando que a questão central da

atualidade é rever a agenda para uma educação condizente com a realidade dos dias de hoje. Ou, ainda, encontram-se trabalhos nos quais há uma ode ao desenvolvimento científico e tecnológico, a fim de adaptar a escola aos atuais desafios que a ela são impostos. Não obstante a comum acusação de que a escola teria se tornado um espaço obsoleto e muito distante da realidade dos alunos – incluindo aí seu currículo e suas práticas –, estas produções se assentam na crença de que é preciso readaptar a escola à atualidade. Escola e sociedade estão, aí, intrinsecamente relacionadas. Sob uma temporalidade tipológica sociocultural (FABIAN, 1983), a educação formal é concebida, então, em que pese a divergência política entre estes pontos de vista, como um processo temporal linear e progressivo.

Ainda, em todos esses pontos de vista, trabalha-se sobre o pressuposto da existência da escola como uma necessidade social. Se, por um lado, o processo escolar é compreendido como um tempo destinado ao atendimento das necessidades individuais para inserção na sociedade, por outro lado concebe-se um ideal escolar que se assenta na premissa de que a escola tem papel crucial na transformação do coletivo social. De uma maneira ou outra, existem aí pressupostos que definem o que a escola é e visam estabelecer metas para que ela se torne o que *ainda não* é: ou bem a escola é vista como um espaço de formação para o mercado de trabalho, e, portanto, precisa rever seu currículo e suas práticas para lograr este objetivo, ou bem esta instituição é compreendida como um espaço no qual se formam sujeitos para uma transformação social, e precisa, então, rever seus pressupostos e suas metas.

Contudo, o *ainda não* é visto como algo que está potencialmente lá, que precisa ser desenvolvido e algo que, sobretudo, espera-se que se realize num momento futuro. Aí, então, a educação escolar tende a ser entendida como um processo a ser realizado em um tempo que não é o presente, senão um tempo futuro que pode jamais chegar (BIESTA, 2013b).

Como uma instituição social, a escola, que trabalha com uma concepção progressista de tempo, se vê cindida por uma tipologia temporal sociocultural, que sustenta a impossibilidade de coexistências temporais. Para Fabian (1983), a concepção de evolução presente nas sociedades teria levado à “secularização do tempo”, entendendo o tempo não só como um fator imanente e coextensivo ao mundo, mas também como uma categoria imprescindível para pensar as relações entre as partes do mundo. O tempo passa a ser o referencial para se pensar o outro. Nesse sentido, mais que se relacionar com o outro sob uma perspectiva temporal, passa-se a trabalhar com binarismos, tais como evoluído e não-evoluído, culto e não-culto, moderno e tradicional, rural e urbano etc, o que faz do tempo mais que uma medida, uma qualidade de estados, entendendo diferença como distância temporal.

No interior do processo educativo institucionalizado, essa distância se mostra presente nos currículos, nas práticas e nos discursos: entre o sabido e o *ainda não* sabido, entre o formado e o *ainda não* formado, entre a série já cursada e os conhecimentos já adquiridos e a série *ainda não* cursada e os conhecimentos *ainda não* adquiridos. Para Biesta (2013b), essa forma de compreender o tempo, que transforma a diferença em distância – no bojo de uma *economização do tempo* visivelmente presente nos currículos escolares, nas relações entre professores e alunos e nas prerrogativas e finalidades que sustentam os discursos a favor da escola – traz, a reboque, a supremacia do conhecimento no seio do processo educativo.

Nesse ínterim, afirma o autor, passa-se a se pensar a relação entre escola e sociedade sob uma perspectiva econômica. Aí, a aprendizagem se torna um conceito onipresente nos discursos educativos, entendendo que é ela, fundamentalmente, a mediadora dessa relação. Na *linguagem do aprender* (BIESTA 2013a, 2013b, 2013c), a educação é pensada a partir de uma perspectiva individual, e não coletiva, entendendo que “as únicas questões que podem ser significativamente propostas são questões técnicas, isto é, questões sobre a eficiência e a eficácia do processo educacional” (BIESTA, 2013a, p.41).

A problemática com a qual Biesta lida visa a problematizar a supremacia dada ao aprender. Para ele, a *linguagem do aprender* teria desviado a atenção da importância das relações nos processos e nas práticas educativas institucionais, tornando difícil saber, atualmente, quais seriam as responsabilidades e as tarefas dos profissionais da educação. Ao deslocar o foco para o aprender, perde-se de vista, afirma o autor, o que faz da escola um espaço educativo, espaço que é eminentemente teleológico. E, embora o termo aprendizagem se mostre presente em grande parte das discussões em educação, ele não surge como uma resposta a um acontecimento único. Biesta (2013a) aponta que há, pelo menos, quatro tendências no bojo da emergência da linguagem do aprender.

A primeira tendência se encontra no que Biesta chama de “Novas Teorias do Aprender”, muito trabalhadas pelas psicologias que têm o construtivismo como principal vertente. Em que pese a contribuição dessas teorias pela sua crítica à passividade do aprendiz na educação, o autor argumenta que, ao focarem demasiadamente na aprendizagem, teriam deixado à margem o que seria essencial: a educação. Para Biesta (2013a), o construtivismo, principalmente, teria deslocado a problemática da educação para o aprender, porque a questão não é se o aprendiz é passivo ou ativo no processo educativo, senão, e uma vez mais, a concepção de educação por detrás dessa (nova) forma de entender o aprendiz.

A segunda tendência apontada é o pós-modernismo, que traz uma crítica contundente às bases modernas de educação escolar, principalmente àquela relacionada à autoridade do

professor e à supremacia da racionalidade, aspectos teriam o papel de levar o aluno à maioria intelectual, aos moldes kantianos³⁰ – ou seja, à emancipação. Ao tirar a emancipação do seio das discussões educativas, os pós-modernos acabam por afirmar, segundo Biesta, o fim da educação, uma vez que tiram o caráter emancipatório do processo educativo. E o que restaria, com o fim da educação, indaga Biesta, senão o aprender?

A terceira tendência para a qual Biesta chama atenção é a ‘explosão silenciosa do aprender do adulto’, que vem acompanhada não somente pelo aumento no número de estudos e conceitos acerca da aprendizagem do adulto – com a concomitante inserção do adulto no discurso educativo -, senão, também, pelas diferentes formas de aprender, para além da escola. Um variado mercado foi criado para atender esse grupo, produzindo uma série de cursos virtuais, CDs, DVDs, etc, ligados ou não ao ensino formal, tornando o aprender do adulto também uma questão de consumo individual.

Por fim, a erosão do Estado de Bem-Estar Social e a emergência da ideologia neoliberal – num processo que parece fazer da relação entre cidadãos e governantes uma relação econômica, fazendo do direito um contrato de serviços privatizados, e do cidadão um consumidor – transformou o aprendiz em um consumidor ou usuário do que hoje, não raramente, se chama de “serviço educacional” (BIESTA, 2013a).

Essas quatro tendências são centrais na emergência da linguagem do aprender e levam à construção de uma concepção de educação como produto de consumo. Nesse processo, o aluno passa a ser concebido como um consumidor em potencial. Paralelamente, o professor passa a ser considerado como um provedor ou um facilitador, com a função de atender as necessidades desse aluno-aprendiz. Essa é, portanto,

(...) a lógica que está por trás da ideia de que as instituições educacionais e os educadores individuais devem ser flexíveis, que eles devem responder às necessidades dos aprendentes, que devem dar a seus aprendentes *value for money* [bom uso de seu dinheiro], e talvez até que devem operar no princípio de que o aprendiz/consumidor está sempre com a razão (BIESTA, 2013a, p.38).

Contudo, a educação, afirma Biesta na contracorrente, não trata somente do aprender, senão do aprender *alguma coisa de alguém*. Se os atuais discursos sobre a educação se

³⁰ A maioria kantiana relaciona-se diretamente ao Esclarecimento. O Esclarecimento é, segundo Kant, um tipo de acontecimento: a saída do homem da sua minoridade para sua maioria, ou, ainda, saída que marca o abandono da minoridade em prol da maioria. Esse movimento da minoridade para a maioria é uma ultrapassagem; passa-se de um estado de dependência do outro, dependência esta marcada pela incapacidade de se fazer uso do próprio entendimento, para um estado de autonomia, no qual o sujeito passa a ser capaz de fazer uso de seu entendimento, sem necessitar a autoridade de outrem. Deve-se salientar, ainda, que a minoridade não se identifica com a infância da humanidade, como se seu desenvolvimento levasse à maioria. Não há em Kant a concepção de uma “importância natural” subjacente à condição humana, uma vez que todo homem tem, em si, a capacidade de ser guiado por seu próprio entendimento.

suportam na ideia de que a escola deve ser um lugar para atender aos desejos e responder às demandas dos alunos, o que se vê é um esfacelamento da prática educativa, uma vez que esta deixa de ser suportada por uma finalidade fundadora e passa a trabalhar a partir das demandas dos alunos. O que faz da escola um espaço educativo é, sobretudo, argumenta o autor, a teleologia de suas práticas: a escola é um lugar de ensino onde o importante não é aprender, mas aprender alguma coisa de alguém, com algum propósito.

3.1 O ensino: entre a instituição e a *skholé*

Ao conceber a aprendizagem segundo uma perspectiva individual e individualizante, a linguagem do aprender acaba por se esquivar de três questões que, para Biesta, são centrais para se pensar a educação, a saber, as finalidades, os conteúdos e os processos das práticas educativas. Isso tem diretamente uma implicação política: para quem, por que e como educar passam a ser questões pormenorizadas no bojo de um processo que faz da escola um espaço clivado pela lógica mercadológica onde o aluno se torna consumidor – de conhecimentos, habilidades e competências – e o professor um agente facilitador daquele consumo.

Como afirma Biesta³¹:

A distinção fundamental entre aprendizado e educação tem a ver, portanto, com o fato de que as práticas educacionais são sempre “estruturadas” por um desígnio específico (ou por um conjunto de desígnios; ver abaixo). São constituídas, em termos mais técnicos, pelo seu *telos*, e a esse respeito podem ser caracterizadas como práticas *teleológicas*. A questão do desígnio é a meu ver questão educacional mais central e mais fundamental, porque só quando temos uma ideia do que queremos realizar por meio de nossos esforços educacionais – e “realizar” precisa ser compreendido num sentido amplo, não em termos de controle total – é que se torna possível tomar decisões significativas sobre “o objeto” [“o quê”] e “o modo” [“como”] de nossos esforços educacionais, isto é, decisões sobre conteúdos e processos.

Nesse sentido, seria preciso pensar a escola não em termos de aprendizagem, mas de ensino, o que a torna um espaço distinto de todos os outros espaços sociais. Segundo Biesta, a educação diz respeito ao ensino, não ao aprender: teleológica, a escola tem em seu horizonte os propósitos de suas práticas, definindo concisamente seus meios, seus conteúdos e seus objetivos. Existe, então, uma diferença entre “aprender de alguém” e “ser ensinado por alguém”: enquanto o primeiro termo diz respeito a uma concepção de educação centrada no

³¹ “Restituindo o Ensino à Educação: Reagindo ao Desaparecimento do Professor”. Artigo, no prelo.

aluno, uma concepção, por assim dizer, que se esquivava das questões educacionais mais centrais, o segundo indica trazer o professor para o centro do processo educativo, trabalhando com questões concernentes aos fins e os meios (conteúdos, processos e relações) da educação.

Assim, a aprendizagem concebida como um bem de consumo é individualista e subjetivista, abrindo espaço para que a lógica mercadológica se sobreponha no interior das escolas. Ao contrário, uma concepção teleológica de educação se sustenta sobre o ensinar, e o papel do professor é, então, definir para seus alunos o que é importante que eles aprendam – papel político, sobretudo, que leva em consideração não o desejo do aprendiz, mas as questões relacionadas ao meio social e político no qual professor e alunos se encontram.

Haveria de se pensar a educação, então, sustentada por três eixos, a saber: a qualificação, a socialização e a subjetivação. A qualificação, processo através do qual os indivíduos se tornam qualificados para fazer algo, é um domínio restrito à aquisição de conhecimentos e habilidades necessários à inserção do indivíduo na vida produtiva. Mas a escola não tem como única função a qualificação, porque a escola também tem importante papel na maneira com a qual os sujeitos se tornam parte do meio social, cultural e político das práticas e das tradições (BIESTA, 2012). Por isso, estreitamente relacionada à qualificação, encontra-se a socialização, que diz respeito à inserção dos recém-chegados – crianças, jovens ou estrangeiros, que vêm de outra cultura ou outro país – numa ordem existente. Neste sentido, o professor, figura central que estabelece a relação entre os propósitos da educação e a prática educativa, se apresenta como aquele que representa o mundo para o estudante (BIESTA, 2013a).

Explicitamente, através do currículo prescrito que define, seleciona e organiza os conhecimentos construídos pela sociedade, ou implicitamente, através do currículo oculto que, nas práticas escolares, perpassa normas, valores, políticos e morais, da sociedade, a socialização tem, para o autor, dois aspectos ambíguos. Por um lado, a ela é dada a função de dar seguimento à tradição na qual a educação se insere, ou seja, de transmitir alguns conhecimentos e modos relacionais que vieram sendo construídos ao longo dos séculos; por outro lado, se a educação foca demasiadamente neste aspecto, ela acaba por se tornar tão somente uma reprodutora social. Por isso, a socialização deve vir acompanhada de um estudo reflexivo e historicizado da sociedade, pois na tênue linha entre o perigo da reprodução e o da destruição (pela radical negação da sociedade), a “socialização tem a ver com como nós nos tornamos parte de uma ordem existente, como nós nos identificamos com essa ordem e, então,

obtemos uma identidade”³² (BIESTA, 2012, p.13). Nesse sentido, explícita ou implicitamente, está presente no currículo escolar. Pela criação de espaço para disciplinas como educação ambiental e educação sexual, ou pela introdução de disciplinas que pensem a constituição histórica da sociedade, entende-se que a escola não somente é, mas, sobretudo, deve ser um espaço de socialização no qual a própria socialização é colocada em questão.

Mas se a educação se limitar apenas à qualificação e à socialização, ela focará demasiadamente na relação entre escola e sociedade, se tornando apenas um espaço destinado à integração do sujeito no tecido social, e perderá de vista o indivíduo com o qual lida, para além de qualquer identidade social do sujeito. Por isso, a educação lida também com a dimensão da subjetivação, que diz respeito à existência subjetiva para além da ordem social.

Nesse sentido, Biesta salienta a necessidade de se repensar o homem não mais como um sujeito cartesiano, centrado na supremacia da razão, que entende que o pensamento precede a existência do mundo e faz com que o mundo – e o outro – seja objeto da consciência, da experiência e do conhecimento, senão como um sujeito que se constitui nas relações intersubjetivas, que experimenta modos diferentes de pensar e agir. Biesta afirma que, como seres únicos e singulares, os indivíduos não têm, contudo, uma essência transcendental³³, mas uma existência relacional, e seria justamente por isso que a educação, neste processo de subjetivação, é importante: não para imprimir forma aos sujeitos, mas sim para abrir espaço intersubjetivo no qual, com os outros, o sujeito vai se constituindo.

Sob essa ótica, a subjetivação não diz respeito à revelação de uma identidade existente *a priori*, tal como uma forma a ser impressa em sujeitos *ainda não* formados, mas à existência do sujeito. Sobretudo, a existência diz respeito à dimensão ética, não moral, na qual o indivíduo se torna responsável por si, na justa medida em que se relaciona com o outro:

Nossa responsabilidade está simplesmente ‘lá’, é dada; nossa subjetividade, por outro lado, têm a ver com o que fazemos com essa responsabilidade, a como nós respondemos a ela (...). Enquanto minha singularidade importa naquelas situações nas quais eu sou ‘chamado’ à responsabilidade, naquelas situações nas quais eu não posso ser substituído, uma vez que sou eu que estou sendo chamado e não ‘o sujeito’ em geral, a questão se eu pego essa responsabilidade e respondo a essa atribuição é de um assunto totalmente diferente³⁴ (BIESTA, 2013c, p.25).

³² Tradução da autora. O texto em língua estrangeira é: “Socialisation has to do with how we become part of existing orders, how we identify with such orders and thus obtain an identity”.

³³ Biesta critica fortemente a concepção de sujeito ciente que seria o fundamento e o ponto de partida das práticas educativas nas instituições escolares. Para saber mais, ver Biesta (2013a).

³⁴ Tradução da autora. O texto em língua estrangeira é: “Our responsibility is simply ‘there’, it is given; our subjectivity, on the other hand, has to do with what we do with this responsibility, how we respond to it (...). While my uniqueness matters in those situations in which I am ‘called’ to responsibility, in those situations in

A subjetivação é, então, um posicionamento face uma determinada responsabilidade, ou, ainda, uma resposta ao chamado da responsabilidade. Por isso, no âmbito educativo, ela nada mais é do que uma possibilidade. Como diz respeito à singularidade assumir ou não a responsabilidade em relação ao outro (compreendendo que o outro surge como um acontecimento imprevisto), a escola pode tão somente abrir espaço e criar oportunidades para a subjetivação. Dizendo de outro modo, a questão que se coloca aqui é que o papel da educação é possibilitar momentos de subjetivação, momentos em que o sujeito é chamado à responsabilidade, em que o sujeito é incitado a se posicionar. Nesse sentido, a educação não tem o controle do processo. A educação, para Biesta, trabalha sob uma perspectiva ética, que não teria um rol de valores e normas a serem seguidos porque diria respeito à singular relação entre o sujeito e o outro, entre uma responsabilidade que chama o sujeito e a forma pela qual o sujeito responderá e se colocará diante desta responsabilidade. Abre-se, portanto, para um risco, a saber, o de não poder prever o que pode acontecer na relação educativa.

Porque, se a moral diz respeito a um projeto de educação que coloca seus esforços em vias ou de mudar ou de perpetuar o futuro em relação ao presente, se a moral é o ponto fulcral através do qual se constitui a concepção de educação como formação de sujeitos sociais, a ética diz respeito à relação dos sujeitos no presente, sem qualquer projeção futura ou sem nenhuma prescrição normativa (BIESTA, 2013a, 2013b).

Aqui, poder-se-ia argumentar que a linguagem do aprender teria deixado de lado a questão da formação de sujeitos sociais – e, portanto, a problemática da moral – uma vez que o aluno seria o agente principal da educação, na medida em que seria o aluno o responsável por definir os conteúdos e, quiçá, também as formas de aprender. Não se pode perder de vista, contudo, que a supremacia do aprender nos atuais discursos a respeito da educação se encontra na esteira de mudanças políticas que culminaram, como afirma Biesta, numa sociedade neoliberal, onde o cidadão se vê transformado em consumidor. Desta feita, ainda que a aprendizagem se apresente a partir de uma perspectiva individual de consumo, há, por trás disso, uma concepção de educação para o mundo do trabalho, marcado pela ode ao empreendedorismo e ao capital humano.

E, ainda que seja possível encontrar uma concepção de aprendizagem voltada não para o mercado de trabalho, mas para a construção de uma sociedade mais justa, sob o ideal da igualdade, como no caso dos idealistas, a linguagem do aprender operaria sempre sob um

which I cannot be replaced since it is I who is being called not ‘the subject’ in general, the question whether I take up this responsibility and respond to the assignation is an entirely different matter”.

domínio da moral e identitário; há, ainda, um ideal de sujeito, de comportamento, de relacionamento e de vida.

Mais uma vez, o que se coloca aqui não é se a linguagem do aprender faz do aluno um sujeito ativo no processo educacional, mas que, sobretudo, tem em vista uma conjuntura política e social que impõe aos sujeitos formas de vida e conjuntos de saberes sem os quais eles correm o risco de ficar à margem da sociedade. Se este modo de conceber o aprender sobreleva o papel ativo do aluno, isso acontece na medida em que trabalha sob o paradigma do “aprender para empreender”, fazendo da escola um espaço marcado pelo discurso neoliberal. Assim, o espaço educativo continua herdeiro dos paradigmas cartesianos e continua tendo como função a educação do intelecto e formação do juízo, sem levar em consideração a existência do outro na constituição da subjetividade, se esquivando, portanto, do papel da subjetivação no processo educativo. E se a escola deve dar conta dos desejos dos alunos, se a escola deve trabalhar sobre o que o aluno define como necessário para sua vida, perde de vista, portanto, o que a tornaria um espaço educativo por excelência.

O aprender, aí, é entendido como uma questão individual, mas a subjetivação diz respeito a uma compreensão de intersubjetividade. Ademais, ao fazer da escola um lugar de atendimento das demandas dos alunos, a linguagem do aprender acaba por fazer da escola um processo tão somente de reprodução da ordem social, e se esquivava de um trabalho reflexivo e crítico a respeito da forma como a sociedade se desenvolveu (e se desenvolve).

O que torna a teoria de Biesta interessante é que, por um lado, sob a perspectiva da qualificação e da socialização, o autor afirma que a educação tem a responsabilidade de inserir os sujeitos numa ordem social vigente. Por outro lado, quando Biesta nos traz a terceira dimensão (subjetivação), vemos que a educação deve ser também um domínio orientado à afirmação da singularidade do sujeito. O que o autor mostra é a tentativa de escapar da ideia de universalidade e identidade, e propõe uma concepção de educação que diz respeito à criação de oportunidades das singularidades “encontrarem sua própria voz, virem a se constituir como seres únicos, singulares”. Contudo, não nega a necessidade de que a escola seja também um espaço para garantir a continuidade da sociedade, mas questiona o quanto outra escola pode ser possível “dentro do sistema educacional, e também o que se exige da educação para tornar isso possível” (BIESTA, 2013a, p.99).

E, se Rancière (2010) afirma enfaticamente que na escola como instituição não é possível haver uma relação que não seja embrutecedora, Biesta acredita ser possível superar essa inflexão, pensando a relação educativa sustentada por três bases: “confiança sem fundamento”, “violência transcendental” e “responsabilidade sem conhecimento”.

No intuito de pensar uma educação que não seja embrutecedora, e que, ao mesmo tempo, não negue o espaço escolar, Biesta pensa a relação educativa assentada na confiança e no risco: se a confiança diz respeito ao engajamento em situações das quais não se sabe quais acontecimentos emergirão, ela traz, consigo, “estruturalmente, e não acidentalmente, um momento de risco” (BIESTA, 2013a, p.45).

Por isso, o risco educativo é inerente à confiança sem fundamento: todo aprendiz corre o risco de não aprender o que desejava aprender, o risco de aprender coisas que jamais havia imaginado que aprenderia e, o maior dos riscos, de aprender o que não quer aprender. Engajar-se no processo do aprender é, sempre, correr o risco de aprender coisas sobre si, que podem inclusive mudar a imagem que o sujeito tem dele próprio. Não por acaso, a confiança é essencial à relação educativa: é preciso confiar no professor, no que ele apresentará, no que ele trará como proposta de estudo, pois “a educação só começa quando o aprendente está disposto a correr risco” (BIESTA, 2013a, p.45). E este risco está, justamente, na impossibilidade de se saber, previamente, o que pode surgir do processo educativo, motivo pelo qual a confiança se faz necessária na relação educativa.

Contudo, porquanto a linguagem do aprender atribui ao professor o papel de facilitar aprendizagens, atendendo as demandas do aprendiz,

Esquece-se que uma razão principal para engajar-se na educação é precisamente descobrir o que realmente se precisa ou deseja. Esquece-se também de que os profissionais da educação têm um papel crucial a desempenhar no processo de definição das necessidades, porque uma parte importante de sua competência profissional reside nesse ponto; um papel que precisamente os distingue dos vendedores, cuja única tarefa é entregar as mercadorias aos clientes (BIESTA, 2013a, p.41).

Para Biesta (2013a, p.45), é uma “representação errônea” de educação supor que os alunos devam aprender o que querem aprender, ou que a aprendizagem seja tão somente um processo subjetivo de “aquisição de algo externo, como o conhecimento, os valores ou as habilidades, algo que existia antes do ato de aprender e que se torna posse do aprendente como resultado de sua aprendizagem” (BIESTA, 2013a, p.96).

Biesta concebe o aprender como resposta ³⁵, enquanto os estudiosos do aprender tendem a conceber a aprendizagem como aquisição de algo externo ao sujeito, e, por isso,

³⁵ É certo que o autor se distancia deste conceito depois da obra *Para além da aprendizagem*, e passa a focar diretamente do que ele chama de “experiência de ser ensinado”, termo desenvolvido mais demoradamente em *The Beautiful Risk of Education* (2013c). Mas, aqui, destacamos o termo “aprendizagem como resposta” porque nos parece interessante pensar, ainda, a aprendizagem. Nosso intuito é pensar, junto com o autor, uma educação que não conceba o aprender como aquisição de conhecimento. Neste sentido, o aprender como

dirigem seus esforços no intuito de erigir o que se chamaria processo da aprendizagem – processo que não é mais do que a construção de etapas e procedimentos para a aquisição de conhecimentos socialmente construído. Em outras palavras, o autor entende que a aprendizagem é mais um processo de reação a um distúrbio, resposta a uma desintegração, do que a posse ou aquisição de um conhecimento.

Mais do que uma simples consequência da causa do ensinar, mais do que um simples processo de assimilação de conteúdos metodicamente ensinados, a aprendizagem como resposta é interessante na medida em que diz respeito à subjetividade, uma vez que coloca o sujeito numa posição em que precisa mostrar quem ele é e onde ele está, o força a pensar e afirmar sua “vinda ao mundo”.

Contudo, vir ao mundo não é somente se posicionar frente ao mundo. Vir ao mundo é, também, vir acompanhado da compreensão de que o mundo existe e é habitado por outros. Isto não quer dizer, portanto, que qualquer posicionamento deve ser validado, porque vir ao mundo não é uma atitude de autoexpressão, é, antes, “entrar no tecido social e ser, portanto, inteiramente relacional” (BIESTA, 2013a, p.48).

De certo modo, argumenta o autor, é justamente a resposta que damos ao outro, a forma pela qual nos posicionamos face ao ‘fora’ que nos torna únicos e singulares no mundo. Assim, também, a educação diz respeito a uma violência. Transcendental, esta violência leva o estudante a se confrontar com os encontros; encontros que o levam para fora de sua zona de domínio, da zona de conforto na qual construiu seus saberes e suas certezas sobre si e o mundo, o que viola a soberania do eu. Nesse processo, os alunos são levados a colocar em questão a própria vida e a criar novas formas de pensar e, sobretudo, de agir.

E, se a educação diz respeito a abrir espaço e criar oportunidades para que os estudantes se afirmem como sujeitos únicos e singulares num mundo que os precede, e que pressupõe a existência de outros, a responsabilidade do professor é, talvez, uma responsabilidade paradoxal: contribuir para a qualificação e socialização e, ao mesmo tempo, para a subjetivação dos sujeitos. Isso quer dizer, portanto, que os professores não devem apenas esperar que os alunos adquiram conteúdos curriculares, mas devem propiciar espaços para que os alunos expressem seus pensamentos e criem respostas. Por isso,

Os professores e outros educadores não só têm uma tarefa crucial em criar as oportunidades e um clima em que os estudantes possam realmente responder. Possuem igualmente a tarefa de desafiar seus estudantes a responder, confrontando-os com o que é outro e com quem é outro e propondo questões fundamentais como

resposta parece ser uma forma de, por um lado, nos posicionarmos face à supremacia dada ao conhecimento e, por outro lado, pensar a escola no paradoxo entre instituição e tempo livre.

“o que você acha disso?”, “qual é sua posição?”, “como vai reagir?” (BIESTA, 2013a, p.49).

A responsabilidade do professor, portanto, é não somente pela qualidade do ensino, mas, sobretudo, pela abertura de espaços que permitam que os alunos lidem com os acontecimentos que passam na relação educativa. Neste sentido, sua responsabilidade diz respeito à “subjetividade do aluno, pelo que permite o estudante ser um ser singular e único” (BIESTA, 2013a, p.50).

O que o Mestre Ignorante ensinou foi isto: a única coisa que tinha a ensinar era que nada tinha a ensinar; tudo estava no Telêmaco, e cada aluno poderia, mediante o uso de sua própria inteligência, ler o livro e depois contar o que havia lido. Não era preciso mestre algum explicando as letras, detendo-se nos argumentos e contra-argumentos do texto. Contudo, era necessária a presença de um mestre que apresentasse o livro e coagisse a vontade do aluno, no intuito de fazê-lo ler e pensar no que leu. Seja um livro, seja um mestre, é sempre uma exterioridade que força o aluno a se situar, a exercer sua própria capacidade intelectual, a se posicionar, a responder.

A concepção de educação de Biesta nos leva de volta ao nosso primeiro capítulo e à crítica à escola como instituição que tem como principal objetivo a formação de sujeitos sociais. Pode a instituição pensar não num sujeito que deseja formar, mas num sujeito que se constitui pelos encontros e na relação com o outro? Pode a instituição ser um espaço também para o pensamento próprio?

Se foi Jacotot que fez Rancière (2010) perceber que a instituição escolar só pode ser reprodutora da ordem social, que nela todo mestre embrutece e faz da relação professor e aluno uma relação de desigualdade, o que Jacotot mostrou a Biesta é que, a despeito da escola como um espaço social, ela pode ser também um espaço de tempo livre. Rancière, contudo, foi irredutível quanto à afirmação de que na instituição não pode haver espaço para que os alunos pensem por si mesmos. Ao mesmo tempo, foi Rancière quem conseguiu, nos passos do Mestre Ignorante, pensar a igualdade como premissa da escola como forma.

Se, na esteira de Jacotot, Rancière (2010) nos faz ver a possibilidade de se pensar um mestre que não transfere conhecimentos, mas que, contudo, não se exime do seu papel de professor ao dar o Telêmaco para que seus alunos leiam, forçando-os a buscar por si mesmos as razões dadas pelo livro, Rancière, nos passos do Mestre Ignorante, se vê impossibilitado de pensar este professor no seio da instituição escolar. No intuito de escapar à negação do espaço escolar, encontra, então, a escola como forma.

O que Rancière (1988) mostra, contudo, é que, ou se pensa em uma escola institucionalizada, ou se pensa numa escola como tempo livre, espaço de separação entre escolarização e socialização. Nesse sentido, ou bem a escola exclui aqueles que têm tempo livre daqueles que não o tem, ou bem a escola pode criar um incômodo para o aluno, que ao sair do processo de escolarização, pode ter a sensação de inadequação em relação ao mundo produtivo.

Tem-se, pois, de um lado, uma escola que forma força de trabalho e compreende a aprendizagem como uma forma social que se apoia sobre um modelo racional do ato de conhecer, que prepara para um uso razoável da condição do trabalhador. De outro lado, tem-se uma escola que entende o aprender como uma experiência de tempo livre, como um tempo que se perde, mas o único tempo capaz de mudar a condição do aluno.

Biesta (2013a), contudo, parece nos mostrar que a escola – e as relações travadas em seu interior – no seio da atual sociedade, pode ser, ademais de um espaço reprodutor da sociedade, um espaço de oportunidades onde os alunos, compreendidos como sujeitos únicos e singulares, possam ter experiências de pensamento – entendido como um modo de se posicionar perante o outro – e de ação. Assim, considerando a igualdade no interior da escola, e articulando a confiança (sem base, que pressupõe risco), a violência transcendental (que faz da relação educativa um espaço de acontecimentos e criação de possíveis) e a responsabilidade (sem conhecimento, uma vez que exige dos professores a abertura à imprevisibilidade do ato educativo), Biesta parece conseguir lidar com o paradoxo estabelecido entre escola como instituição e escola como tempo livre.

3.2 O que pode ser isso: escola?

No bojo do capitalismo global da atualidade, a escola institucionalizada, afirma Biesta (2013a, p.139), tende a “transformar uma posição contingente do sujeito – o sujeito como consumidor – em algo que é inevitável e quase se torna natural; um modo de subjetividade para o qual não há alternativa”. Nesse sentido, a instituição escolar impediria a emergência de diferentes modos de pensamento e ação.

O desafio de se colocar na contracorrente desse pensamento vigente, portanto, não consiste “na produção de identidades ou subjetividades particulares por meio da aplicação de tecnologia educacional, tampouco na criação de uma ordem social por meio de intervenções

educacionais particulares” (BIESTA, 2013a, p.142), mas numa forma não somente institucionalizada de se pensar a escola. Ao que pese a diferença de perspectiva entre o ideal de formação de sujeitos aptos à inserção na ordem social vigente ou engajados na construção de uma nova ordem social – a diferença entre a perspectiva populista e a idealista -, é sempre a sociedade, portanto, que determina as prerrogativas, bem como as finalidades, do ato educativo (BIESTA; SÄFSTRÖM, 2011).

A ideia segundo a qual a educação escolar deve servir tão somente como um projeto de realização social – ou seja, de que deve trabalhar tão somente na qualificação e na socialização dos indivíduos –, “pinta uma imagem segundo a qual a sociedade – e há aí evidentemente sempre a questão de quem a ‘sociedade’ efetivamente ‘é’ – estabelece a agenda, e onde a educação é vista como um instrumento para entregar esta agenda”³⁶ (BIESTA, 2012, p.11). Por isso, sustentar uma concepção de educação que trabalhe sobre a qualificação e a socialização e que prescindia da subjetivação – como o faz a linguagem do aprender – é, para Biesta, reduzir a diversidade dos pensamentos e das práticas educativas em um único discurso hegemônico, que leva à monopolização de pensar, falar e fazer educação. Tudo se passa, então, como se o papel do professor, bem como o da escola, fosse pensar modos de como realizar esta agenda, sem haver, contudo, uma problematização a respeito desta agenda. Premissa comum em muitas das produções acadêmicas, a linguagem do aprender torna-se, então, o foco central das críticas de Biesta (2011a, 2012, 2013a, 2013b, 2013c).

Na contracorrente da tendência que estabelece estreita relação entre escola e sociedade, e que faz da educação uma questão instrumental e funcionalista, Biesta (2013c) elege como objeto o paradoxo da escola como instituição e da escola como tempo livre porque, se a escola não pode se esquivar do papel social que tem, também não deve perder de vista os indivíduos com os quais lida, singulares e únicos, irredutíveis a uma identidade essencial. Dizendo de outra forma, se o espaço escolar se vê inserido numa ordem social, não pode deixar à margem o processo de qualificação e socialização; entretanto, se prescindir da problemática concernente à subjetivação, o âmbito escolar se torna nada mais que um espaço reprodutor da ordem.

³⁶ Tradução da autora. O texto em língua estrangeira é: “It paints a picture where society – and there is of course always the question who ‘society’ actually ‘is’ – sets the agenda, and where education is seen as an instrument for the delivery of this agenda”.

Pensar a escola não somente como uma instituição leva, pois, a uma problematização que diz respeito ao modo como a agenda da educação é realizada, mais do que a suposição de que esta agenda deva ser efetivada, porque:

Essa visão funcionalista ou instrumental da educação parece não considerar a ideia de que a educação pode ter outros interesses – talvez seus próprios interesses (...) – mas predominantemente pensa a escola como a instituição que necessita resolver ‘problemas alheios a ela’³⁷ (BIESTA, 2012, p.11).

A defesa do aprender, como afirma o autor, na esteira de Rancière (2010), se apoia, muitas vezes, em argumentos biológicos, como se aprender fosse uma coisa natural, como se fosse tão somente um processo racional de aquisição de saberes. Inevitavelmente, assiste-se a um ocultamento do caráter político da aprendizagem: oculta-se que a linguagem do aprender seja erguida no bojo do neoliberalismo, economia política que, como já dissemos, fez da educação uma questão mercadológica e da escola um espaço de formação de mão-de-obra qualificada para o mercado. Em paralelo, assiste-se a uma internalização da necessidade do aprender, visivelmente presente em expressões como “todo mundo pode aprender” ou “aprender para aprender” (BIESTA, 2013a).

Em oposição à ideia da escola como um espaço funcional “em que a própria organização do espaço pela arquitetura é pensada para prescrever o seu uso, de modo que qualquer ação que ultrapasse essa prescrição só pode ser compreendida como mau uso ou distúrbio”, Biesta (2013a, p.71) pensa a arquitetura escolar como um espaço que existe devido aos encontros, “que são por definição aqueles acontecimentos que não podem nem ser previstos, nem controlados pelo programa arquitetônico, mas que se cruzam pelo programa e, ainda assim, são por ele possibilitados”.

Como um *espaço disjuntivo*, a escola seria, ademais de uma instituição, um “espaço de transgressão mútua, de uma ordem constante e necessariamente ameaçada pelo próprio uso que permite” (BIESTA, 2013a, p.71). Por um lado, ela abriria espaço para acontecimentos imprevistos; por outro, chamaria os indivíduos a se comprometerem com estes acontecimentos e a responder a eles. Essa resposta, a qual retomamos aqui, mas que já foi trabalhada na sessão anterior, contudo, não pode ser compreendida como uma resposta operada pelo uso concordante, senão pelo uso disjuntivo (acordo discordante, se quisermos pensar segundo Deleuze) das faculdades; tampouco deve ser concebida como uma solução dada aos problemas colocados pelo professor. É exatamente no momento em que há uma

³⁷ Tradução da autora. O texto em língua estrangeira é: “This functionalist or instrumentalist view of education does not seem to consider the idea that education may have other interests (...) – but predominantly thinks of the school as the institution that needs to solve ‘other people’s problems’, to put it briefly”.

disjunção do próprio sujeito, possibilitada pela experiência do espaço disjuntivo, que pode surgir a possibilidade de resposta por parte do indivíduo.

Ao contrário da filosofia cartesiana, para a qual a existência do sujeito é da ordem do inquestionável, e que a existência do outro é objetivada pela centralidade do sujeito, o *espaço disjuntivo* trabalha sob uma concepção de *sujeito intersubjetivo*. Sob a perspectiva intersubjetiva, o sujeito vai se constituindo enquanto tal na relação com o outro, nas respostas dadas aos acontecimentos, onde é, a um só tempo, agente e paciente. É, portanto, a relação com o outro – e não somente a existência – a condição de possibilidade de emergência do sujeito.

Haveria, então, duas maneiras distintas de compreender o espaço escolar. Por um lado, como um espaço destinado ao processo de aprendizagem, no qual o aluno se dirige ao professor a fim de que este lhe dê aquilo que busca. Este seria um espaço formativo e institucional, objetivado pela centralidade do sujeito, e neste sentido o mundo existiria como objeto de um sujeito centrado na razão.

Outra maneira de conceber o espaço escolar seria, então, considerá-lo uma disjunção, pois sua existência dependeria, sobretudo, dos acontecimentos que emergem no interior dele. Então, mais do que a aprendizagem, importa a experiência de ser ensinado por alguém, algo que foge do controle do aprendiz, fazendo do mundo uma exterioridade objetiva que move o pensamento. Nessa segunda perspectiva, o que se vê é um pensamento arquitetônico que opera uma mudança na forma de conceber o sujeito, que deixa de ter centralidade e passa a ser entendido como singularidade que se constitui na relação com o outro, isto é, ao contrário de objetivar o outro em sua consciência, o que esta singularidade faz é se posicionar sob o ponto de vista de uma exterioridade. Se a primeira forma de conceber o espaço escolar considera o pensamento como a objetivação do outro por um sujeito centrado na razão, a segunda faz o caminho inverso: é a subjetividade que move o pensamento, não para objetivar a exterioridade, senão para, face a ela, se reposicionar.

Essa segunda maneira de conceber o espaço escolar leva Biesta a trabalhar sobre dois outros aspectos, a saber: o espaço do outro, entendido como espaço intersubjetivo, e o espaço da responsabilidade, que diz respeito à ética desse espaço. O espaço do outro se refere às relações entre os sujeitos que estão na escola, e concebe a ação do sujeito como uma ação voltada não a si, mas ao outro, entendendo que “os seres humanos se revelam na ação e porque a ação atua sobre seres que são capazes de suas próprias ações, o domínio da ação é ‘ilimitado’ e ‘inerentemente imprevisível’” (BIESTA, 2013a, p.74). Ao mesmo tempo, o espaço ético traz uma visão de sujeito que não é um ponto fixo, ou uma consciência centrada,

senão uma concepção de sujeito que só se constitui enquanto tal na medida em que se sujeita ao outro, na medida em que se relaciona eticamente com uma exterioridade, respondendo ao chamado advindo do fora, sem qualquer forma relacional dada *a priori* (BIESTA, 2013a).

Assim, negando a objetividade espacial, Biesta encontra no espaço disjuntivo uma forma de escapar às determinações apriorísticas do espaço, uma vez que esse é, necessariamente, um espaço que “interrompe” o programa e é desta interrupção que o indivíduo pode se afirmar como diferença. Contudo, como ninguém pode afirmar sua diferença sem a existência de outros, Biesta aponta para a necessidade de pensar o espaço como sendo, a um mesmo e só tempo, intersubjetivo e ético. Não se trata de tirar a centralidade do sujeito, no intuito de dar centralidade ao outro: trata-se, antes, de fazer da relação do sujeito com sua exterioridade uma relação intersubjetiva.

Desse modo, o que Biesta nos traz é, pois, a possibilidade de pensar que a escola pode ser, mais que uma instituição calcada em prerrogativas sociais, uma *forma* (RANCIÈRE, 1988) não somente cindida pela temporalidade tipológica da sociedade (FABIAN, 1983), senão por um tempo livre (*skholé*).

Isto só seria possível, afirma Biesta, se a escola abdicasse do foco no aprender e se voltasse ao ensinar, pois seria o ensino, e não o aprender, que daria à escola um lugar de privilégio: lugar no qual o aluno se defronta com algo estranho a ele, algo que foge às suas expectativas, que afeta sua subjetividade e desestabiliza sua centralidade racional. Ademais, como já havia mostrado o Mestre Ignorante, a ideia segundo a qual o aprender é causa do ensinar pode levar a uma concepção embrutecedora de educação, se não se abdica da lógica da explicação; foi ele também quem havia afirmado a impossibilidade de se prescindir do mestre e do ensinar. Biesta e Jacotot, então, coincidem neste ponto: o de que o ensino é um ato imprescindível na relação escolar, mas que ensinar não é nem transferir conhecimentos, nem guiar a inteligência de outrem.

Ao fazer da escola um espaço de aprendizagens para a ordem social, a sociedade acaba por determinar que a escola seja um espaço de formação de identidades e de aquisição de conhecimentos, não abrindo espaço para a emergência de acontecimentos e para a afirmação da diferença. Em outras palavras, concebida tão somente como instituição, ao pensar sua temporalidade em consonância com a da social, a escola indica não haver tempo livre: tudo se passa como se o tempo livre fosse um tempo perdido, porque não mensurado, não estruturado por uma finalidade exterior a ele.

Se Rancière (2010) afirma que na escola institucionalizada não pode haver pensamento próprio, ou, nas palavras do autor, emancipação, é porque a instituição se vê

coagida pelas determinações da ordem social, que visa a formar sujeitos para nela se inserir pelo uso dos conhecimentos adquiridos. Em outras palavras, a instituição trabalha com uma imagem do pensamento que concebe pensar como guiar o intelecto em vias de adquirir um saber. Então, o pedagogo, o professor, é aquele que organiza, com um método, o pensamento do aluno para que aprenda o que a sociedade pressupõe necessário aprender. Aprendizagem, sob a perspectiva institucional, nada mais é do que uma passagem entre não saber e o saber (DELEUZE, 2009a; RANCIÈRE, 2010).

O que a experiência de Jacotot mostra é que a emancipação não tem relação direta com a aprendizagem de saberes, nem com o ensino de conteúdos, muito menos com a utilização de métodos explicativos capazes de estabelecer a ligação entre ensinar e aprender. A estrangeiridade do mestre Jacotot é, ademais, a estrangeiridade da forma mais comum da concepção de ensino: Jacotot não faz uso da explicação para replicar a razão do livro, não determina como os alunos devem ou não aprender.

O que Jacotot ensina é que nada tem a ensinar a seus alunos. Ensina que não é um saber o que ele deve transmitir, nem uma verdade, mas que cada pessoa, qualquer que seja, fazendo uso de sua própria razão, pode decifrar os signos dos encontros surgidos na aula – encontros com um livro, uma matéria, um professor, um outro aluno. O mestre é “aquele que mantém o que busca em *seu* caminho, onde está sozinho a procurar e o faz incessantemente” (RANCIÈRE, 2010, p.57), aquele que não determina, de antemão, o que o aluno deve encontrar, nem o modo como o aluno deve pensar, mas aquele que sabe que o mais importante é o encontro do aluno com aquilo que faz pensar: importa mais a relação criada do que a coisa encontrada. Não se pode, portanto, prescindir do mestre:

A lógica de Jacotot é a de que é preciso uma mediação, uma vontade, pela qual se irrompe a forma como as lógicas sociais perpetuamente se transformam em lógicas individuais. Essas lógicas individuais, no sentido de lógicas dos indivíduos, normalmente reproduzem ao infinito as lógicas sociais dominantes. É pois preciso que alguma coisa, um acontecimento, um dispositivo, um indivíduo se afirme em desfuncionamento em relação a esse funcionamento ‘normal’ da lógica social, de forma a que um indivíduo possa fazer sua inteligência trabalhar por ela mesma (RANCIÈRE, 2003, p.198).

Mas, se Jacotot mostra a Rancière a impossibilidade de pensar uma escola emancipadora, o que Jacotot mostra a Biesta é, justamente, uma maneira pela qual se pode afirmar a emancipação, ou o pensamento próprio, no interior do espaço escolar. Porque, se a escola é entendida como tempo livre, ela não o é porque em seu interior os alunos são livres para fazerem o que quiserem: antes, em seu interior os alunos estão submetidos a uma vontade, a saber, a vontade do mestre.

Ora, a *skholé* não diz respeito ao fazer o que se quer, quando se quer (BIESTA, 2011b), porque ela não se insere na lógica da linguagem do aprender, na qual cabe ao professor atender aos desejos e às necessidades advinda dos alunos (BIESTA, 2011b, 2012, 2013a). Tampouco quer dizer que qualquer coisa pode surgir deste espaço, porque, uma vez mais, para Biesta a educação deve se sustentar pelo tripé da qualificação, socialização e subjetivação, e, paralelamente, deve ser acompanhada de uma relação educativa que diz respeito à responsabilidade e à confiança, além da violência transcendental, responsável pela emergência de acontecimentos que convidam os alunos a se posicionar, a falar por eles mesmos. O que a *skholé* faz é criar um espaço de separação entre o tempo escolar e o tempo social, fazendo com que, em seu interior, seus frequentadores possam se dedicar ao estudo e ao pensamento. Nessa escola, portanto, pensar não é um exercício da razão destinado ao conhecer, aprender não é adquirir conteúdos e ensinar não tão somente transferir saberes.

Nesse sentido, torna-se interessante a afirmação de Masschelein e Simons (2013) quando dizem que a *skholé* não é uma forma dada, ela é *feita* e deve *ser feita*, porque o que é da ordem do dado, do pronto, do definido e estabelecido é a instituição. Se instituição se ergue sobre um paradigma muito bem definido, a saber, o da escola como espaço de formação e preparação para a vida social, a escola como forma diz respeito a um acontecimento, alguma coisa exterior que se impõe ao aluno e o faz pensar. Trata-se de um “momento mágico”, onde as necessidades individuais são suspensas, porque as singularidades são expostas a uma exterioridade e convidadas a se interessar por esta exterioridade.

Considerando o tempo livre como tempo do pensamento, é possível pensar um professor que não ensina saberes, mas que prende a atenção (MASSCHELEIN; SIMONS, 2013) e que, portanto, faz pensar, problematizando os acontecimentos e incitando seus alunos a lidar com os problemas trazidos pelos acontecimentos. Diferentemente de Rancière (1988, 2010), então, Biesta consegue propor uma maneira de pensar a escola que, ainda como instituição, abra espaço para a emergência de um tempo livre, que prescindia das prescrições sociais.

Ora, qual seria o papel do professor, portanto, senão o de combinar, permanentemente, a *educação* e seu *desfazer* (BIESTA, 2013a)? Qual seria o papel de uma educação senão estar aberta, constantemente, para seu fim, para sua crise?

Já Proust havia nos mostrado que a aprendizagem não é uma consequência direta do ensinar: na escola, lhe ensinavam gramática, letras, números, mas não foi aí que ele aprendeu a ser escritor. Vê-se em Proust a negação de que o ensino pressupõe o aprender: a professora lhe proferia palavras que o levava não a um uso concordante das faculdades, a fim de

compreender o que lhe dizia a professora, senão lhe desviavam o olhar para a janela, de onde via os raios de sol incidirem no interior da sala, mostrando-lhe que havia uma vida inteira lá fora, e o menino se sentia aprisionado, perdendo tempo.

Vemos, aí, mais duas questões a respeito da escola. Por um lado, a escola dava ao menino Proust a sensação de perda de tempo, porque o que ele queria não encontrava na escola: não encontrava espaço para se tornar um escritor; tampouco encontrava Gilberta, sua amada. Por outro lado, a escola lhe ensinava as letras e a gramática, ferramentas indispensáveis para tornar-se um grande literário; mas as letras e a gramática lhe davam sensação de não estar conseguindo lograr seu grande sonho, a saber, o sonho de publicar livros à altura dos grandes escritores.

Enquanto ouvia as palavras proferidas pela professora, o menino tinha sua atenção voltada não para o interior da sala de aula, não para os conhecimentos e argumentos da classe, mas, sim, desviada para a exterioridade: era o sol, com seus raios luminosos que, adentrando pela pequena janela da sala, chamava seu olhar e seu pensamento. Anos passados, contudo, ao escrever uma obra, Proust, nos caminhos de um tempo perdido, reencontra a si mesmo como escritor: descobre, enfim, que quando pensava estar perdendo tempo, estava aprendendo (DELEUZE, 2010a).

Mas há aí uma diferença interessante entre a perspectiva proustiana e a biestiana: enquanto a primeira traz uma concepção de aprendizagem criada pelo aluno, a segunda traz uma concepção elaborada por um professor. Uma diz respeito a como um aluno, no processo educativo, elaborou para si uma aprendizagem, outra diz respeito ao que se deve esperar de um professor quando entra na sala de aula e se põe a dar aula.

A aprendizagem pensada por Biesta não é, de modo algum, a aprendizagem pensada por Proust. Se Proust entende a aprendizagem como uma questão temporal e singular de decifração de signos, compreendendo, como afirma Deleuze (2010a), que o signo implica na heterogeneidade como relação, para Biesta a aprendizagem, quando ocorre, se ocorre, é sempre mediada pelo ensinar: não que o ensino seja a condição inerente ao ato de aprender, nem tampouco que o autor faça uma ode ao método, senão porque para ele importa mais a experiência de ser ensinado do que a de aprender. Biesta sabe que a experiência de aprender não diz respeito à aplicabilidade de um método capaz de transferir eficazmente o conhecimento ao aluno, sobretudo porque entende que, a despeito da necessária centralidade da figura do professor, a linguagem educativa é, sempre, uma linguagem relacional. Em outras palavras, a aprendizagem biestiana só se torna um problema educativo quando há, previamente, uma seleção e uma organização previa de conteúdos a serem ensinados,

determinados segundo propósitos e sustentados sobre o tripé da relação educativa – qualificação, socialização e subjetivação (BIESTA, 2012).

Para Biesta, a linguagem do aprender diz respeito a uma questão individual tratada em termos econômicos, tendo como principal referencial o sujeito cognoscente. Se Descartes pensa o *cogito* como a condição de existência do sujeito, e concebe a razão como a fonte primária de todo e qualquer conhecimento, entendendo que o pensamento precede o encontro do sujeito com o mundo, Biesta (2013a, p.78) descentraliza o sujeito: “somos chamados para ser eu, assim poderíamos dizer, pelo outro”. O ato de conhecer, portanto, se dá na mediação entre ação e consequência, e por isso não é somente fruto da consciência, mas, sobretudo, da relação desta consciência com sua exterioridade. Assim, o autor propõe que se foque não o aprender, mas o ensinar, entendendo a aprendizagem como resposta, no bojo de um acontecimento emergido de um espaço disjuntivo. Então, a questão que se coloca é: como fazer do espaço escolar um espaço disjuntivo que não é dado, mas precisa ser criado?

É preciso, uma vez mais, afirma Biesta, que se pense nos conteúdos e propósitos da educação, mas não somente: se a educação se reduz a isso, acaba por ser apenas um meio de qualificação e socialização, e a questão a respeito da singularidade de cada aluno corre o risco de ser colocada à margem. A fim de conseguir trabalhar sobre os três eixos centrais da linguagem educativa, Biesta (2013a, p.99) defende que o interesse da educação deve consistir em definir modos pelos quais os estudantes possam “aprender a falar com sua voz”, no intuito de problematizar “o quanto outra comunidade é possível dentro do sistema escolar”.

Vimos que não foi a professora que tornou Proust escritor, pois, enquanto a professora falava, Proust tinha sua atenção desviada para fora da sala de aula, embora ali tenha adquirido conhecimentos básicos da língua, como sintaxe e gramática, sem as quais ele não poderia ter escrito sua obra. O escritor nos mostra, ainda, que não foi na escola que se tornou um literário: a escola lhe dava a sensação de tempo perdido. Mas, curiosamente, foi justamente o tempo redescoberto no seio do tempo perdido que o tornou escritor. E, nesse tempo redescoberto, Proust, nos passos de um menino que sonhava publicar sua própria obra, começa a perceber que o vivido lhe emitia signos que não conseguia decifrar. Foi justamente essa primeira impossibilidade que o levou a escrever: escrever é o nome que se dá a um pensamento que coloca as palavras no papel, que tenta traçar rastros de um movimento – veloz e quase infinito – de decifração de signos.

Como afirma Deleuze, quando Proust achava que estava perdendo tempo era quando estava aprendendo. Também quando se achava preso em uma sala de aula, quando pouco lhe interessava o que era ensinado, o escritor estava realizando uma linha de aprendizagem.

Proust aprendia mais do que a professora lhe ensinava, e era porque ela ensinava alguma coisa que o escritor teve abertura de horizontes para realizar uma aprendizagem. Se não foram as palavras proferidas pela professora que tornou Proust quem ele veio a ser, foram as palavras que, desviando sua atenção, fizeram com que ele percebesse o sol que adentrava pela janela.

Eis aí um ponto fulcral de convergência entre ambos autores: tanto para Biesta quanto para Proust, aprender diz respeito a uma relação com o fora. Para o primeiro, o fora é aquilo que é selecionado e apresentado pelo professor – aquilo que causa um distúrbio e incita o aluno a responder a uma desintegração; para o segundo, a palavra da professora foi, juntamente, o que lhe faz perceber o fora – e, ao perceber este fora, Proust se coloca numa posição daquele que busca decifrar os sentidos desse encontro. Em ambos, se assim quisermos dizer, a questão do aprender é da ordem de um encontro com uma exterioridade.

Mas, ao tentar recolocar o aprender sob uma perspectiva não individualizante, Biesta acaba por vincular o aprender ao ensinar. Nesse sentido, não consegue se esquivar da concepção de aprendizagem como uma questão individual, porque essa linguagem, afirma, diz respeito à teleologia do ensinar: ensinar é o nome dado a um processo de tem definido tanto seus conteúdos quanto suas finalidades. Aprender, portanto, diz respeito a ser ensinado (alguma coisa) por alguém. E, ainda que se baseie numa concepção de educação intersubjetiva, entendendo a linguagem educativa como relacional, Biesta (2012) acaba por recolocar a aprendizagem sob a perspectiva individual. É bem verdade que, quando o autor traz sua concepção de aprendizagem como resposta, ele tenta sair do paradigma da pedagogia cartesiana, mas ele só consegue construir esta nova concepção na medida em que pensa a educação como uma questão teleológica que diz respeito não somente aos fins, mas também aos conteúdos do processo educativo. De algum modo, o aprender como resposta é, ainda, sustentado pelo ideal de resolução dos problemas dados de antemão pelo professor.

É certo que, visando fazer frente à ideia de aprendizagem como aquisição, Biesta (2013a) propõe uma aprendizagem que consiste em fazer com que o aluno fale com sua própria voz, expresse seu pensamento, afirmando os acontecimentos surgidos no espaço escolar. Mas, considerando a aprendizagem como resposta, no intuito de sair do paradigma da pedagogia cartesiana e afirmando que a educação diz respeito a conteúdos e processos, Biesta acaba por conceber, uma vez mais, a aprendizagem como uma questão individual estreitamente vinculada ao ensinar. A pergunta que se faz é: se ao aluno cabe responder, a quem cabe colocar os problemas?

Como afirma Deleuze (2009a, p.230), por mais que haja um esforço para pensar o verdadeiro e o falso de acordo com os problemas, os problemas são sempre dados por outrem

e sua verdade está diretamente atrelada às soluções dadas, segundo uma *forma de possibilidade*, isto é, “os problemas continuam, pois, a ser decalcados sobre proposições correspondentes e a ser avaliados de acordo com a possibilidade de receberem uma resolução”. A escola continua sendo, pois, lugar de colocação de problema por parte do professor, e o aprender continua a ser, assim, uma resposta ao problema proposto no ato de ensinar.

Porquanto as respostas são pensadas tendo em vista o problema dado de antemão, continua-se a trabalhar sob uma imagem (dogmática) do pensamento. Se, à escola cabe colocar os problemas para que os alunos respondam, a escola continua a fazer do ensinar um decalque de problemas, tendo em vista as proposições correspondentes no horizonte das condições de possibilidade. Assim, o problema se torna não mais do que um obstáculo que deve ser superado, e o professor, “nos quadros da comunidade, desmembra os problemas e as questões e os reconstituem de acordo com preposições de consciência comum, isto é, de acordo com a verossimilhança de uma simples *doxa*”, ou seja, do senso comum e do bom senso – partes integrantes do modelo da reconhecimento (DELEUZE, 2009a, p.226).

Seria possível reverter isto, e fazer da aprendizagem um processo de criação de problemas? Como pensar, então, o professor fora desse modelo da reconhecimento?

3.3 O que pode ser isso: o professor?

Biesta nos apresenta uma forma de ver a educação que indica convergir escola como tempo livre e escola como instituição. Neste sentido, Biesta indica que o professor deve pensar sua prática segundo a qualificação, socialização e subjetivação e afirma a necessidade de se pensar a docência como uma prática que questiona a imposição da ordem social no interior da escola. Ainda, o autor traz grandes contribuições para pensarmos a docência como prática de trazer alguma coisa nova para a situação educativa, de apresentar uma exterioridade e incitar os alunos a “aprenderem como resposta”. Contudo, ao afirmar que o professor deve ter como base de seu trabalho uma relação educativa sustentada pela confiança (sem fundamento), pela violência (transcendental) e pela responsabilidade (sem conhecimento), Biesta acaba por atribuir ao professor a tarefa de colocar problemas para os alunos responderem, não abrindo espaço para que os alunos possam, eles mesmos, gerar os próprios problemas.

Com Masschelein e Simons (2010, 2013), então, encontramos uma forma de escapar à imagem do professor apresentada por Biesta. Começamos por uma história que ilustra, de maneira singular, a figura do professor, contada pelo professor Jan Masschelein em uma conferência dada na Universidade Federal Fluminense, em outubro de 2012, por ocasião de um curso intitulado “Sobre a escola (pública) e o ato educativo ou sobre a experiência da pesquisa como verificação da igualdade. Encontrar uma escola pública em/para o Rio: andar e falar como práticas de pesquisa educativa”³⁸.

Conta a história que havia, na Bélgica, um engenheiro civil que trabalhava numa grande companhia. Bem sucedido e empregado, considerado um dos proeminentes funcionários, ele seria, diziam as pessoas, sem dúvida, um dos futuros gerentes da companhia. Qual não foi a surpresa de todos quando, num dia qualquer em terras belgas, o engenheiro anunciou que deixaria a empresa, para se dedicar à vida de professor. “Professor?”, questionavam (com espanto e perplexidade) as pessoas mais próximas, e as mais distantes também. “Professor!”, afirmava. A vida na grande companhia exigia daquele engenheiro um *know-how* não só da técnica, mas, sobretudo, da alta produtividade que esta técnica deveria gerar. Farto da lógica capitalista de produção e produtividade, que mede todos os esforços do trabalho em função da produção da rentabilidade técnica, este engenheiro decidiu mudar de emprego para se dedicar ao magistério. Na escola, e somente nela, afirmava o engenheiro, ele poderia se ocupar da técnica pela técnica, poderia, assim, exercer seu amor à técnica, independentemente dos resultados exteriores a ela.

Para Masschelein e Simons (2010), o professor é um amante; aquele que ama. E ama sem um propósito, ama sem saber, às vezes, nem porque ama. O professor ama a técnica pela técnica, o conhecimento pelo conhecimento, é amante do mundo, procura liberar o mundo das amarras que o definem, que dizem o que é, como é e como nele viver:

O professor sente que é sua tarefa tornar aquilo [a matéria/o conhecimento] livre para uso comum e, assim, oferecer aos estudantes a experiência do uso livre e da potencialidade em face da/na relação do que é colocado na mesa. Talvez por essa razão, o professor ame seu assunto e a próxima geração, presumindo que todos os alunos são iguais³⁹ (MASSCHELEIN; SIMONS, 2010, p.679).

³⁸ Curso de extensão universitária, ocorrido entre os dias 29 de outubro e 09 de novembro de 2012, perfazendo um total de 60h, com a participação de Jan Masschelein, Win Cuyvers, Jorge Larrosa, Walter Kohan e Maximiliano López, fruto de uma parceria da Universidade de Louvain com a Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ) e a Universidade Federal Fluminense (UFF).

³⁹ Tradução da autora. O texto em língua estrangeira é: “The teacher feels that it is her task to make it free for common use, and hence, to offer students the experience of free use and potentiality in the face of/in relation to what is put on the table. Perhaps for the reason, the teacher who loves her subject and the new generation assumes all students are equal”.

O amor do professor é aquele que “faz escola”, que se apropria do conhecimento de uma maneira que tira o conhecimento da ordem social e o coloca à disposição de seus alunos. Amante, ele ama as novas gerações porque essas chegam livres de certezas e verdades, sem ideias preconcebidas, sem juízos ou julgamentos. Quando o professor-amante leva o conhecimento aos alunos, ele não o leva para dizer como o mundo é – ele o leva para tornar o mundo palpável, para que os alunos possam tatear encontros com este mundo e com o mundo que uma matéria lhes apresenta. Colocando o mundo à disposição dos alunos, o professor libera o próprio mundo das amarras do poder; ele tira as coisas de seus lugares de origem, fazendo com que a matéria de estudo seja liberada de seu uso convencional, para poder ser objeto de estudo ou exercício (MASSCHELEIN; SIMONS, 2013). O professor é, pois, capaz de fazer com que os alunos esqueçam do tempo, capaz de fazer da escola um espaço de tempo livre: esquecer-se do tempo não é mais do que fruir num presente que emerge de um acontecimento, sem passado e sem futuro (MASSCHELEIN; SIMONS, 2010).

Em outras palavras, o professor-amante “tem a capacidade de tirar os alunos do tempo regular e levá-los para a lição, ele garante que eles [alunos] estejam ‘lá’, que eles estejam presentes e não ausentes”⁴⁰ (MASSCHELEIN; SIMONS, 2010, p.678). O amante é aquele que tira o amado da linha do tempo: o amado perde seu passado, porque já não pode mais ser rotulado, já não pode mais ser definido como outrora; perde, também, seu futuro, porque, de fato, nunca teve futuro. O amado é todo presente. Talvez seja isso que os alunos precisam aprender: aprender a perder tempo, quando já não existe mais tempo a perder – porque já não existe uma temporalidade social, que divida o tempo entre passado, presente e futuro -, sair da lógica de um tempo que, como água, escoar entre as mãos e segue para um futuro insondável. É preciso colocar terra nesse tempo, transformá-lo em argila: apalpar o tempo, como o artesão transforma um pedaço de argila em um barco a velas.

Nesse sentido, o professor não deixa de ser um idealista: transformar água em argila, e colocar a argila na mesa para que os alunos, cuidadosamente, a toquem com os dedos, como quem, pelo tato, pode criar, mas também desfazer, uma forma. O professor é um idealista não por imaginar um ideal a ser alcançado, não por querer calcar sua prática numa finalidade, mas, ao contrário, por justamente suspender o tempo da vida social, por profanar a realidade da ordem social, negando-se a trabalhar sob uma perspectiva temporal que tem seus esforços voltados para a realização de um futuro. Idealista porque, no espaço da escola, é capaz de criar outro tempo ou outra relação com o tempo, criando uma borda entre a escola e a vida

⁴⁰ Tradução da autora. O texto em língua estrangeira é: “Can take them out of regular time and bring them to the lesson; she makes sure that they are ‘there’, that they are present and not absent”.

vivida fora dela. Idealista, também, porque é atento: oferece tempo ao estudante, colocando-se à espreita para que o estudante possa dizer algo sobre a matéria. Idealista, por fim, porque sabe que é preciso perder tempo para decifrar os signos da matéria, para colocar problemas, criar pensamentos.

Como escritor relembrando os tempos de escola, Proust nos faz ver o paradoxo do professor, preconizado por Masschelein. Por um lado, o professor ama o mundo e apresenta-o aos estudantes, tendo o papel de tornar público o conhecimento (tal como o fez a professora do menino Proust, ensinando gramática e letras), mas, ao mesmo tempo, se coloca na posição daquele que está, junto aos alunos, olhando o mundo como se fosse a primeira vez:

Ele clara e decisivamente pede atenção dos alunos; não para ele, ou para a ‘velha geração’ que ele representa, mas para as coisas que ele coloca na mesa. É o tipo de disciplina que é necessária para se sentar ao redor da mesa, para se tornar atento ao que está na mesa e para tornar a experiência de um novo uso possível ⁴¹ (MASSCHELEIN; SIMONS, 2010, p.679).

Nesse sentido, o professor é a figura central para tornar possível a escola como um espaço de tempo livre e, por isso, de igualdade. Mais do que um especialista, seu amorismo lhe permite não só amar sua matéria pela matéria, sem nenhum fim para além dela, como também se mostrar aberto para ouvir os alunos, incitando-os a se posicionarem, a criarem para si formas de se relacionar com os conhecimentos. Isso quer dizer que não há somente um currículo ao qual o professor deve responder, mas que há, paralelamente, práticas docentes nas quais o conhecimento passa a ser concebido sob o ponto de vista da relação. Como representante da velha geração, mas também como um escravo liberto, o professor se coloca em condição de igualdade com seus alunos, uma condição que nos lembra aquela do estrangeiro Jacotot quando de sua ida à Bélgica: no livro, ou na mesa, as coisas estão postas para a experiência de um “uso livre” (MASSCHELEIN; SIMONS, 2010).

Amador e idealista, o professor é responsável por suspender e profanar os conhecimentos e as habilidades sociais para tornar possível a experiência do estudo e do pensamento por parte daqueles que frequentam a escola. Em outras palavras, dizem Masschelein e Simons (2013), o professor tem o papel de fazer do tempo livre uma realidade, entendendo que ensinar não é uma questão de socialização ou uma tarefa de fazer com que os alunos aceitem e adquiram os valores e as normas da cultura, da família e da sociedade. Mais

⁴¹ Tradução da autora. O texto em língua estrangeira é: “She clearly and decisively asks from attention from students; not for her, and ‘the old generation’ she represents, but for the things she puts on the table. It is the kind of discipline that is needed to sit around the table, to become attentive to what is on the table and to make the experience of a new use possible at all”.

do que isso: ensinar é apresentar o mundo livre das relações socialmente estabelecidas; é abrir espaço para que os alunos possam, eles mesmos, criar formas de se relacionarem com a matéria ⁴². Não é, portanto, perguntar e incitar à resposta; ao contrário, é criar um tempo livre para que a matéria fale com os alunos e para que eles possam criar problemas a partir do encontro com a matéria.

Nesse sentido, Masschelein e Simons (2013) nos convidam a pensar o professor como um pedagogo responsável não somente por levar crianças e jovens à escola, mas por ajudar a dar *forma* à escola (RANCIÈRE, 1988). Ao invés de pensar a docência como um ato de transmissão de conhecimento ou de colocação de problemas, tal como o faz Biesta (2012, 2013a, 2013c), os autores nos trazem uma curiosa imagem do professor: a do escravo liberto. Em alusão à etimologia da palavra *pedagogo* ⁴³, pensando o professor como um escravo que se liberou da ordem econômica e social, Masschelein e Simons (2013) salientam a duplicidade da figura do mestre. Por um lado, causa suspeita, medo e ciúme, devido ao seu *status* emancipado (ou liberado), mas, por outro lado, é também muitas vezes visto como um fracassado, a quem não restou outra opção senão dar aulas.

Não raro, contudo, os professores têm sido comumente transformados em funcionários civis ou prestadores de serviços que, idealmente, devem ocupar, se já não ocupam, “posições claras e inequívocas na ordem social” (MASSCHELEIN; SIMONS, 2013, p.136). Assiste-se, assim, ao perigo da transformação do escravo liberto em escravo real, que faz da docência uma questão de *profissionalização* calcada ora numa relação de obediência à ordem, ora numa relação contratual suportada pelo ideal de *flexibilização*.

A profissionalização do professor transforma o ato docente em uma prática sustentada por um ideal técnico-científico, no qual os conhecimentos legítimos são aqueles socialmente validados, que devem ser metodologicamente organizados e transferidos para os alunos. Assim, assiste-se a transformação do professor em um profissional especializado/competente, que tem como principal função a realização de objetivos, mascarados sob o discurso do

⁴² Masschelein e Simons (2013) utilizam o termo “matéria” para designar um campo de conhecimento, ou uma disciplina escolar. Aqui, contudo, trabalhamos sobre a duplicidade do termo: é interessante constatar que “matéria” também significa: 1. “Substância capaz de receber certa forma, ou em que atua determinando agente”; 2. “Substância sólida de que se faz qualquer obra”; 3. “Motivo; pretexto; ocasião; oportunidade” (AURELIO, 1999). Neste sentido, podemos pensar matéria como uma oportunidade capaz de receber nova forma, ou como conhecimento que é posto à disposição para a feitura de uma obra – ou pensamento.

⁴³ No capítulo anterior, já havíamos feito esta alusão e nos detido mais especificamente sobre o termo. Cabe, por ora, pontuar objetivamente que o termo *pedagogo* surgiu para designar o escravo responsável por conduzir as crianças à escola ou diretamente ao professor, no caso de aulas individuais.

aprender: o docente se torna um sujeito responsável pelo progresso social que, através de técnicas, daria cabo da aprendizagem das ciências.

Paralelamente, o professor se torna não um amante, mas um *expert* – ou um especialista – que tem sua prática avaliada segundo critérios relativos à empregabilidade no mundo do trabalho. Aí, “o contexto real de trabalho e, mais especificamente, as funções e os deveres que o preenchem são de importância norteadora” (MASSCHELEIN; SIMONS, 2013, p.140). Eficiência e eficácia, termos comumente usados pela economia, são diretamente utilizados para avaliar, ajustar e desenvolver a prática docente, na medida em que o professor se torna um agente destinado a atender às necessidades do mercado. Neste processo, mais do que o ideal de cientificidade, o que é colocado em jogo é o realismo do mundo profissional, do qual o docente passa a fazer parte (MASSCHELEIN; SIMONS, 2013).

Assim, seja por meio de um processo ou de outro, assiste-se à emergência de uma concepção de professor como um sujeito a serviço de algo ou alguém, que tem como principal função a realização dos objetivos que lhe foram designados. Nesta perspectiva, torna-se visível a transformação da docência em uma prática destinada tão somente ao alcance de resultados socialmente impostos para o interior da escola. Concebido como um prestador de serviço, o professor passa a ser inserido, então, na “cultura de qualidade”, que visa avaliar e qualificar seu trabalho. Na constante pressão pela prestação de contas, seja porque ao professor lhe cabe o trabalho técnico-científico em prol do progresso social mediante o trabalho com conhecimentos socialmente legitimados, seja porque ao professor é dada a difícil tarefa de trabalhar com seus alunos de forma a favorecer a inserção deles no mercado de trabalho, “cada vez mais o escravo liberto assume a posição de um gerente de negócios privados” (MASSCHELEIN; SIMONS, 2013, p.137).

Por isso, exige-se do professor flexibilidade para que possa, com todas as demandas, dar conta da responsabilidade que lhe foi dada, como se ele fosse uma pequena empresa que deve não somente ser altamente qualificada, mas permanentemente inspecionada (ou monitorada). Importa mais a capacidade que o professor tem de atingir as metas, do que a forma através da qual ele se relaciona com seus alunos; importa mais a lista de competências e habilidades que ele deve, eficazmente, dar cabo segundo uma rigorosa análise da relação custo-benefício, do que a relação que ele tem com a matéria.

Nesse processo de cooptação da tarefa do professor, que transforma o docente em mais um agente a serviço da sociedade, encontra-se uma concepção segundo a qual ensinar é realizar determinadas tarefas, de acordo com um determinado método. Aprender, portanto, não seria mais a aquisição de conhecimentos que, segundo a ilusão socialmente difundida,

levaria o aluno a um futuro desejável. Em outras palavras, a aprendizagem seria uma força produtiva.

O escravo liberto torna-se, assim, um escravo real, que tem sua função destinada tão somente ao atendimento das expectativas, das demandas da sociedade e do mercado de trabalho. O amor pelo saber passa a ocupar uma posição secundária na relação educativa. Assim, o amorismo do amante é substituído por um processo de padronização da prática docente, baseado em instruções e métodos que visam articular, eficaz e qualitativamente, escolarização e empregabilidade. O tempo do professor deve, pois, ser “produtivo e funcional e ser destinado a um uso o mais eficiente possível no serviço de metas e objetivos predeterminados” (MASSCHELEIN; SIMONS, 2013, p.144).

Nessa mensuração temporal imposta pela sociedade à escola e ao professor, não há tempo livre: o tempo está, o tempo todo, ocupado. Mas se a escola como tempo livre pode e deve ser criada, não seria incoerente, quiçá, afirmar que o professor amador pode e deve ser criado. Porque o que faz do professor não um especialista, mas um amador é, sobretudo, sua relação com o conhecimento: seu amor pelo saber, sua relação entre o seu saber e sua prática, entre os conhecimentos que detém e a forma de vida docente que desenvolve com seus alunos.

Nesse ponto, Masschelein e Simons concordam com Biesta: partindo do pressuposto da escola como tempo livre, os três consideram, na esteira de *O Mestre Ignorante* (RANCIÈRE, 2010), o professor como aquele que faz da estrangeiridade a condição de emergência de uma relação educativa não embrutecedora, sustentada pela verificação da igualdade das inteligências e pela afirmação da exterioridade⁴⁴. Em todos os três autores, assiste-se a necessidade de se pensar a sala de aula como espaço que não o de formação de subjetividades predeterminadas – as quais trazem a reboque imagens dogmáticas de pensamento, conforme já havíamos exposto anteriormente nesta dissertação.

Contudo, sob a ótica teleológica da educação, concebendo o professor como o responsável por definir os propostos, objetivos e conteúdos da relação educativa, quem sabe, enfim, do que os alunos precisam, Biesta (2013a) constrói uma concepção de docência que não abre espaço para os alunos colocarem seus próprios problemas. Eis aí o paradoxo de Biesta: ao tentar sair de uma concepção individual de aprendizagem, focando diretamente no ensinar, o autor não consegue dar cabo de seu projeto. É certo que Biesta nega o método,

⁴⁴ Aqui, pensamos exterioridade como Deleuze (2009a, 2010a): o impensado, o que dá o que pensar no pensamento, o que não encontra significações explícitas e que, precisa, portanto, criar sentidos. Em consonância com a história de Jacotot, a exterioridade é entendida, também, como condição de mudança de forma de vida – ou, mais especificamente, de forma de ser professor.

entendendo que a relação entre aprendizagem e ensino diz respeito às diferentes formas com as quais os professores trabalham; mas também não é menos certo que seu pensamento se vê cindido por uma teleologia do ensinar que o impede de escapar do paradigma do aprender como questão individual e do ensinar como uma questão relativa a conteúdos e saberes.

A questão que se coloca é: ser ensinado por alguém para obter uma qualificação e a adquirir determinadas habilidades para a vida em sociedade, não é, afinal, uma aprendizagem individual que diz respeito à inserção do sujeito na ordem social? Foi, pois, por meio de uma reconceitualização do ensinar, na negação da linguagem do aprender, que Biesta foi levado a este ponto, do qual visivelmente se esforça em sair ⁴⁵. Concebendo a centralidade da relação educativa na figura do professor, Biesta talvez não tenha conseguido escapar das críticas que ele mesmo faz. Se em Biesta é imprescindível que o professor crie oportunidades para que os alunos experimentem suas vozes, não menos importante é o papel do *juízo* que seleciona e define conteúdos e objetivos, de acordo com a necessidade do coletivo, seja o coletivo de alunos, seja o coletivo da sociedade (BIESTA, 2013c). Eis a tênue linha que nos levou a Masschelein e Simons.

Encontramos em Masschelein e Simons (2013, p.101) uma alternativa ao papel do professor. Não mais aquele que leva problemas para os alunos responderem, não mais aquele responsável pelo juízo da necessidade dos alunos, mas – e sobretudo – aquele que permite que o estudante “esqueça os planos e as expectativas dos seus pais, bem como os dos empregadores, políticos, líderes religiosos”, que “esqueça o mundo comum, onde tudo tem sua função e intenção”. Isto significa que o pedagogo, segundo esta perspectiva da escola como *skholé*, estimula o interesse ⁴⁶ do aluno, ou, ainda, se quisermos pensar com Deleuze,

⁴⁵ Em entrevista cedida à autora, em abril de 2013, Biesta reconhece este problema em sua teoria e afirma que tem procurado de não somente resolver esta questão, como também procurado considerar a educação prescindida do aprender. De fato, em livros posteriores ao *Para além da aprendizagem* (2013a), Biesta abdica do termo “aprendizagem como resposta”. Em *The Beautiful Risk of Education* (2013c, p.54-55), o autor centra seus escritos no intuito de pensar o aprender na escola como uma experiência causada pelo ensinar, e afirma que “aprender de alguém é uma experiência radicalmente diferente da experiência de ser ensinado por alguém” (Tradução da autora. O texto em língua estrangeira é: “to learn from someone is a radically different experience from the experience of being taught by someone”). Ensinar, afirma o autor, mais do que favorecer aprendizagem, diz respeito a tirar o outro de sua centralidade para que, assim, o outro seja induzido a pensar. Nesse sentido, o autor afirma que a verdade surgida da experiência de ser ensinado é uma verdade não objetiva, mas subjetiva, na medida em que é uma verdade com a qual somente o sujeito pode lidar a fim de encontrar lugar em sua vida. Mas este sujeito, aluno, só faz esse processo na medida em que consegue aceitar a diferença entre o *desejado* e o *desejável*, diferença definida fundamentalmente pelo professor, sob o horizonte da teleologia da relação educativa. Biesta nos convida a pensar uma escola em que o tempo não seja mensurado sob uma perspectiva social, entendendo, como Fabian (1983), que o tempo social concebe as diferenças como distâncias. Contudo, ao pensar teleologicamente a educação, o autor acaba por corroborar com uma concepção linear e progressista de educação.

⁴⁶ Nas palavras dos autores, “*inter-est* significa, literalmente, algo que existe entre nós” (MASSCHELEIN; SIMONS, 2013, p.101).

dirige a atenção dos estudantes para que possam perceber e decifrar signos para os quais, até então, não haviam atendido.

A responsabilidade do professor, diferente da que lhe é dada pela instituição, não reside no atendimento às necessidades do aluno, nem tampouco diz respeito os objetivos e conteúdos subjacentes às relações educativas. A responsabilidade do professor é a responsabilidade por tornar as coisas públicas para uso comum, na contracorrente da privatização das significações por parte da sociedade; tem a ver, portanto, mais com *amor* do que com julgamentos, explicações e justificações (MASSCHELEIN; SIMONS, 2013). A docência diz respeito ao amor porque o amor é capaz de extrair o singular de uma coletividade e tornar estranho o que era conhecido, e, ao tornar estrangeiro o habitual, dá a pensar (DELEUZE, 2010a).

O amor, que coloca professores e alunos num patamar de igualdade, é, quiçá, um importante afeto capaz de criar um tempo livre no interior da escola, de abrir a escola para a experiência da criação. Talvez só o tempo livre permita, a um só tempo, a negação do *senso comum* e do *bom senso*, e a afirmação da *genitalidade* do pensar no pensamento (DELEUZE, 2009a), porque se pensar não é reconhecer, mas criar sentidos, e se a criação diz respeito a uma experiência singular, não há como se ter, de antemão, formas e tempos de pensamento.

O que Masschelein e Simons nos convidam a pensar é que o professor, como amador, talvez seja, tal como Jacotot, um estrangeiro. O estrangeiro é aquele que nos convida a (nos) pensar, a relativizar nossas certezas, suspender nossos juízos. O estrangeiro nos desestabiliza porque não conseguimos reconhecê-lo, devemos decifrá-lo sem um código familiar. Mas essa estrangeiridade só faz sentido se a pensarmos sob uma perspectiva antropológica da coexistência de temporalidade (FABIAN, 1983), porque se pensarmos a estrangeiridade em relação ao familiar e ao naturalizado estaremos reduzindo a diferença à desigualdade, a desigualdade à distância e, por fim, a docência ao embrutecimento. Em última instância, a ideia de estrangeiridade se coloca face à histórica tendência de pensar o sujeito como essência e, portanto, como identidade.

Por isso, a responsabilidade do professor não diz respeito a uma suposta função social de modelar subjetividades de acordo com formas dadas *a priori*: antes, ela diz respeito ao papel de fazer da *skholé* uma realidade, de tornar possível a abertura da escola para o tempo livre das prescrições sociais. Eis porque o professor pode ser metaforicamente relacionado à figura de um escravo liberto: liberado da escravidão da sociedade, ao professor a difícil tarefa de, junto aos seus alunos, olhar o mundo como se fosse a primeira vez. Escravo, o professor conhece as normas e os saberes da sociedade, mas, liberto, ele tem a oportunidade de recriar

formas de se relacionar com a as normas e os saberes. Estrangeiro, o professor convida, mas também é convidado, a fazer “uso livre” dessas normas e desses saberes.

Tornar o familiar estrangeiro talvez seja o dom do professor; talvez somente a estrangeiridade garanta que o mundo possa se abrir a novas relações com as novas gerações. Isso nos ensinou Jacotot: a estrangeiridade tem a ensinar que nada tem a ensinar, mas que dela pode-se aprender. E pode-se aprender com a estrangeiridade não porque se pode reconhecê-la, mas o contrário: é justamente porque não a reconhecemos que podemos, por fim, aprender alguma coisa com ela.

Mas talvez também somente a estrangeiridade garanta que o mundo possa se abrir a novas relações com as antigas gerações, da qual o professor não é representante, mas, inegavelmente, faz parte. Afinal, estamos nós, professores, preparados para o dom não de transmitir conhecimentos, nem tampouco de formar subjetividades em conformidade com as identidades sociais, mas de considerar o mundo (e a vida) como uma coisa a ser decifrada?

CONSIDERAÇÕES FINAIS

No Capítulo 1 desta dissertação, trouxemos a questão da escola como instituição e tentamos mostrar que este modelo escola se baseia na pedagogia cartesiana. Procuramos explicitar que, a despeito diferenças ideológicas e políticas que levam, indiscutivelmente, a uma pluralidade de perspectivas pedagógicas, há, em todas as escolas, a compreensão de que suas relações educativas devem ter como foco central a sociedade. Seja para a perpetuação, seja para a mudança, a escola é vista como um espaço imprescindível para a futura inserção de seus frequentadores na ordem social.

Encontramos em Descartes as bases sobre as quais se ampara a escola como instituição, especificamente no que diz respeito à relação, inaugurada pelo filósofo, entre sujeito, pensamento e conhecimento. Vimos que, no intuito de fazer frente ao senso comum e colocar em dúvida todos os conhecimentos, que até então – seja pela família ou pela sociedade–, tinha assimilado como verdadeiros, Descartes busca um modo através do qual possa construir o pilar para a fundamentação do conhecimento. Uma vez que os conhecimentos adquiridos pelo senso comum são assimilados pelo sujeito como verdadeiros, sem, contudo, serem colocados à prova, a dúvida se torna o método indispensável para o empreendimento cartesiano. Neste processo, a primeira coisa que escapa à dúvida é o *cogito*, atributo inato à existência do ser, que confere ao sujeito a capacidade de pensar. Mas somente o intelecto não é capaz de chegar às verdades indubitáveis: é preciso, necessariamente, que o ato de conhecer seja acompanhado pelo ato livre da vontade, porque somente a vontade é capaz de julgar o conhecimento e, portanto, de discernir o verdadeiro do falso.

Nesse ínterim, o filósofo é levado a colocar em questão o papel do erro no processo de conhecer: como pode o sujeito, pelo ato livre da vontade, errar? Em Descartes, o erro é causado pela privação do homem que, incapaz de ter intuição do todo, estende sua vontade para além dos limites de seu entendimento, sendo levado a tomar o falso pelo verdadeiro; a fim de evitar o erro seria preciso julgar somente as coisas que apareçam claras e distintas ao intelecto.

Sujeito, pensamento e conhecimento estão, aí, intrinsecamente relacionados: é porque pensa que o sujeito existe, e é porque existe que pode, através de seu livre arbítrio, chegar a verdades indubitáveis e construir conhecimentos irrefutáveis. Encontramos, aí, uma “pedagogia cartesiana” que se assenta sobre a supremacia da razão, compreendendo que a educação deve ser um meio para o exercício do intelecto, exercício este que deve ser,

necessariamente, ancorado no método (da dúvida), único capaz de conduzir o entendimento ao conhecimento verdadeiro.

Entendemos que a pedagogia cartesiana serviu de alicerce para a constituição da escola institucionalizada, fundamentalmente porque se sustenta sobre o dualismo cartesiano para pensar o sujeito como dotado de razão, o pensamento como reconhecimento e o conhecimento como adequação. Na instituição escolar, ensinar e aprender são duas partes de um binômio que confere ao primeiro a superioridade sobre o segundo, fazendo da relação entre professor e aluno uma relação necessariamente desigual: tudo se passa como o professor detivesse uma inteligência superior e que devesse, mediante o uso do método, conduzir as inteligências inferiores dos alunos a seu grau de superioridade. Embrutecedora, entendendo o ensino como um ato de condução de razões, e a aprendizagem como um processo de aquisição de conhecimentos, a escola faz da desigualdade das inteligências a base da relação educativa.

Com a estrangeiridade de Jacotot, trazida por Rancière, encontramos a possibilidade de pensar o professor de uma forma distinta: não mais aquele que conduz razões, mas que força o pensamento a pensar. Sob o ideal da igualdade das inteligências, Jacotot rompe com a pedagogia cartesiana na medida em que nega a existência de inteligências superiores e inferiores, negando, ainda, a existência de um método capaz de guiar o intelecto de outrem. O que o estrangeiro nos mostra é, sobretudo, que ensinar e aprender não são termos de um binômio indissociável: ao afirmar que tem a ensinar que nada tem a ensinar, ele rompe com a concepção segundo a qual o aprender é fruto de um ensino metodologicamente aplicado. Assim, Jacotot opera um deslocamento do sujeito: porquanto Descartes entendia que a existência do sujeito era sustentada pelo pensamento, Jacotot reverte esta concepção, afirmando que, ao contrário, é justamente porque o homem existe que ele pensa. Assim, o Mestre Ignorante entende que a existência precede o pensamento, afirmando, portanto, que não pode haver divisão das inteligências, tampouco pode existir um único modo de pensar.

Contudo, Jacotot, segundo Rancière, é levado a afirmar que na instituição não pode haver igualdade: a instituição é, necessariamente, suportada pela desigualdade. De Jacotot, ficamos, pois, com a assunção da igualdade das inteligências e da existência de distintas formas de pensamento. No intuito de sairmos desta inflexão, procuramos pensar a arquitetura escolar e, neste empreendimento, encontramos em Rancière a concepção de *forma-escola*. A questão que se fazia presente para nós era: se a escola se suporta sobre a desigualdade e é, portanto, embrutecedora, a *skholé* indica ser uma possibilidade para se conceber a escola sob o ponto de vista da igualdade. Partindo da etimologia da palavra escola, Rancière encontra o

conceito *skholé*, de origem grega, que designa tempo livre. Contudo, o autor nos leva a uma inflexão, na medida em que afirma que é inconcebível haver, dentro da instituição, tempo livre, isso é: ou se concebe a escola como forma, ou se concebe escola como instituição.

No Capítulo 2, no intuito de tentarmos lidar com esta inflexão, encontramos no filósofo Gilles Deleuze uma concepção distinta de sujeito, pensamento e conhecimento, que nos abriria uma brecha para fazer da contradição exposta por Rancière um paradoxo potente. Na negação de um eu substancial cindido por uma identidade, Deleuze concebe o pensamento não como uma atividade inata, senão como um ato deflagrado por forças exteriores ao sujeito: é sempre por meio da intensidade que o pensamento se move. Neste sentido, o pensar é originado por um *acordo discordante* – um uso paradoxal – das faculdades que engendra o pensar no pensamento, e força sujeito a criar sentidos para a exterioridade que se lhe impôs.

No capítulo 3, colocamos em questão a “pedagogia cartesiana” e, com aportes de Biesta, Masschelein e Simons, tentamos pensar a *skholé* sustentada pelos conceitos de sujeito, pensamento e conhecimentos trazidos pela filosofia deleuziana. A partir de então, procuramos delinear possibilidades de convergência da concepção de escola nestes três autores. Tanto Biesta quanto Masschelein e Simons se apoiam em Rancière para conceber a escola como tempo livre. Diferentemente de Rancière, contudo, estes autores tentam pensar uma forma de articular instituição e tempo livre.

Sabe-se que, nos dias de hoje, a escola sofre uma forte pressão político-social para atender as necessidades da sociedade, ou, ainda, para formar cidadãos em conformidade com os ideais do mercado de trabalho, bem como da economia social vigente. A captura do tempo escolar por parte da economia política parece não nos permitir conceber a escola como tempo livre, tampouco parece abrir espaço para que o professor seja amador ou estrangeiro. Parece-nos muito mais plausível que a escola seja um lugar de aprendizagem para a inserção numa esfera pública, quando o público é, de alguma forma, privatizado pela linguagem partilhada na esfera social.

No bojo de uma sociedade pedagogizada, o professor é concebido como um sujeito que detém conhecimentos que os alunos *ainda não* detêm e que tem como função transferir estes conhecimentos para que os alunos possam sair de suas inferioridades e conseguir, após o processo escolar, a inserção na ordem social. A escola é, então, entendida como um lugar de formação para a sociedade, não somente porque os conhecimentos trabalhados (socialmente legitimados) são selecionados, organizados e hierarquizados tendo em vista o tipo de sujeito que a sociedade deseja que seja formado, mas também porque a escola tem suas normas e regras baseadas na ordem social.

Nesse modo de ver a escola, o aluno torna-se, assim, um sujeito que deve ser formado para inserção na sociedade e, concomitantemente, para o mercado de trabalho; o professor torna-se um *expert*; e a escola se torna um espaço preenchido por um tempo medido por objetivos exteriores a ela. Assim, ainda sustentada sob os conceitos cartesianos de sujeito, pensamento e conhecimento, a instituição escolar continua a entender que ensinar é transmitir conhecimentos e que aprender é um simples processo do não-saber para o saber, mediado pela lógica da explicação.

Pensar a escola não como instituição, mas como forma caracterizada pela presença de um tempo não cronológico (e social), mas de um tempo livre, nos abre outras possibilidades. Talvez o aprender seja um aprender a perder tempo, e, nesta perda de tempo, descobrir que há alguma coisa que faz pensar, algum problema que faz criar; talvez o ensinar seja o dom de profanar os saberes socialmente sacralizados, fazendo do conhecido um estrangeiro, do Mesmo uma Diferença.

Assim nos mostrou Proust: não como professor, senão como aluno, ele revelou que, ao redescobrir o tempo na busca do tempo perdido, se descobriu escritor a cada momento em que tentava, por palavras, expressar os sentidos criados com os encontros tidos ao longo de toda sua vida. Ao redescobrir o tempo perdido, Proust se vê menino na escola, acompanhado pela angústia de nunca conseguir, enfim, escrever uma obra literária. Se a professora não lhe ensinou a ser literário, alguma coisa se passou entre Proust e a professora, alguma coisa da ordem do indizível, algum encontro que, afinal, sensibilizou o menino não para o que era dito em sala de aula, mas, justamente, para o não dito.

Assim nos mostrou Jacotot: que a estrangeiridade, se concebida sob o ponto de vista da coexistência temporal, pode fazer emergir uma relação educativa não embrutecedora, aberta à criação de novas formas de pensamento e de ação. Como estrangeiro, Jacotot mostra que ensinar não é conduzir metodicamente as inteligências dos alunos, mas abrir espaços nos quais os alunos possam, com suas próprias inteligências, decifrar os signos do livro, da matéria, da vida.

Ao longo desta dissertação, procuramos pensar a escola não como uma contradição, mas como um paradoxo, com uma questão de fundo, que apareceu explicitamente no final do Capítulo 2, a saber: o quanto de *skholé* a escola pode suportar?

Com essa pergunta ainda ressoando, sem respostas conclusivas ou propositivas, surge outra, em contraponto: o quanto de escola a *skholé* pode suportar? Eis aí uma questão que abre horizontes, abertura que permite, quem sabe, *fazer* escola.

REFERÊNCIAS

BIESTA, Gert. *School and world: democratic education for the global networked society*. Invited keynote at the 14th biennial conference of the European Association for Research on Learning and Instruction (EARLI). Exeter 30 August – 3 September 2011b.

_____. The future of teacher education: evidence, competence or wisdom? *Research on Steiner Education*, v. 3, n. 1, July 2012. Disponível em: <www.rosejournal.com>. Acesso em 3 dez. 2013.

_____. *Para além da aprendizagem: educação democrática para um futuro humano*. Tradução de Risaura Eichenberg. Belo Horizonte: Autêntica, 2013a. 206 p.

_____. Time out: can education do and be done without time? In: SZKUDLAREK, Tomasz (ed.). *Education and the political: new theoretical articulations*. Rotterdam: Sense; 2013b. p.75-88.

_____. *The beautiful risk of education*. Boulder, Co: Paradigm; 2013c. 155 p.

BIESTA, Gert; SÄFSTRÖM, Carl Anders. *A manifesto for education*. Policy futures in education, v. 9, n. 5, 2011a. Disponível em: <www.worldwords.co.uk/PFIE>. Acesso em: 23 nov. 2013.

BOUANICHE, Arnaud. *Gilles Deleuze: une introduction*. Paris: Pocket, 2007. 318 p. (Collection Agora).

BOUDINET, Gilles. *Deleuze et l'anti-pédagogue: vers une esthétique de l'éducation*. Paris: L'Harmattan, 2012. 164 p.

CHARBONNIER, Sébastien. *Deleuze pédagogue: la fonction transcendante de l'apprentissage et du problème*. Paris: L'Harmattan, 2009. 232 p.

DELEUZE, Gilles. *Diferença e repetição*. Tradução de Luiz Orlandi e Roberto Machado. Rio de Janeiro: Graal, 2009a. 437 p.

_____. *Lógica do sentido*. 5. ed. Tradução de Luiz Roberto Salinas Fortes. São Paulo: Perspectiva, 2009b. 342 p.

_____. *Proust e os signos*. 2. ed. Tradução de Antonio Piquet e Roberto Machado. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2010a. 173 p.

_____. Instintos e instituições. Tradução de Hélio Rebello Cardoso Junior. In: LAPOUJADE, David (org.). *A ilha deserta e outros textos: textos e entrevistas (1953-1974)*. São Paulo: Iluminuras, 2010b. p. 29-32.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. *Mil Platôs: capitalismo e esquizofrenia*. Tradução de Ana Lúcia de Oliveira e Lúcia Cláudia Leão. São Paulo: Ed.34, 2011. v. 2. 125 p.

DESCARTES, René. *Discurso do Método*. 1. ed. Tradução de J. Guinsburg e Bento Prado Júnior. São Paulo: Abril Cultural, 1973. p.11-78. (Coleção Os Pensadores).

_____. *Meditações*. 2. ed. Tradução de J. Guinsburg e Bento Prado Júnior. São Paulo: Abril Cultural, 1979. (Coleção Os Pensadores).

FABIAN, Johannes. *Time and the other: how anthropology makes its object*. New York: Columbia University Press, 1983. 197 p.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. *Novo Aurélio século XXI: o dicionário da língua portuguesa*. 3. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1999. 2128 p.

GADELHA, Sylvio. *Biopolítica, governamentalidade e educação: introdução e conexões, a partir de Michel Foucault*. Belo Horizonte: Autêntica, 2009. 238 p. (Educação: Experiência e Sentido).

GALLO, Sílvio. Infância e poder: algumas interrogações à escola. In: KOHAN, Walter Omar (org.). *Devir-criança da filosofia: infância e educação*. Belo Horizonte: Autêntica; 2010. p.109-121.

GARBER, Daniel. Descartes, or the cultivation of the intellect. In: _____. *Descartes embodied: reading Cartesian philosophy through Cartesian science*. Cambridge: Cambridge University Press, 2004. p. 277- 295.

HEUSER, Ester M. D. *Pensar em Deleuze: violência às faculdades do empirismo transcendental*. Tese (Doutorado em educação). Porto Alegre: UFRGS, 2008. 183 p.

LALANDE, André. *Vocabulaire technique et critique de la philosophie*. 3. éd. Paris: PUF, 2010. 1323 p.

LARROSA, Jorge. *Nietzsche & a educação*. 3. ed. Tradução de Semíramis Gorini da Veiga. Belo Horizonte: Autêntica, 2009. 119 p.

MASSCHELEIN, Jan. Experimentum scholae: the world once more... but not (yet) finished. *Stud Philos Educ*. Oxford, v. 30, p. 529-535, 2011.

MASSCHELEIN, Jan; SIMONS, Maarten. Sobre el precio de la investigación pedagógica. In: _____. *Mensajes educativos desde tierra de nadie*. Barcelona: Laertes, 2008. p.129-148.

_____. The Hatred of Public Schooling: The school as the mark of democracy. *Educational Philosophy and Theory*, Oxford, v. 42, n. 5-6, p. 666-682, 2010.

MASSCHELEIN, Jan; SIMONS, Maarten. *Em defesa da escola: uma questão pública*. Tradução de Cristina Antunes. Belo Horizonte: Autêntica, 2013, 174 p.

PESSANHA, José Américo. *Descartes: vida e obra*. 2. ed. São Paulo: Abril Cultural, 1979. p. v-xxiv. (Coleção Os Pensadores).

PROUST, Marcel. *No caminho de Swann*. Tradução de Mário Quintana. São Paulo: Abril Cultural, 1982. 249 p.

RANCIÈRE, Jacques. École, production, égalité. In: RENOUEUX, Xavier (org). *L'école de la démocratie*. Paris, Edilig/Fondation Diderot, 1988 Disponível em: <<http://horlieu-editions.com/textes-en-ligne/politique/ranciere-ecole-production-egalite.pdf>>. Acesso em: 5 dez. 2013. p. 2-13.

_____. Atualidade de o mestre ignorante. Tradução de Lílian do Valle. *Educ. Soc.*, Campinas, vol. 24, n. 82. p. 185-202, abril 2003. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 10 nov. 2013.

_____. *O mestre ignorante: cinco lições sobre a emancipação intelectual*. 3. ed. Tradução de Lílian do Valle. Belo Horizonte: Autêntica, 2010. 191 p.

VAN GOGH, Vincent. *Cartas a Théo*. Tradução de Pierre Ruprecht. Porto Alegre: L&PM, 2012. 410 p. (Coleção L&PM POCKET, v.21).

ZOURABIBHVILI, François. *Deleuze: une philosophie de l'événement*. Paris: PUF, 1994. 128 p.

_____. Deleuze e o possível: sobre o involuntarismo na política. Tradução de Maria Cristina Franco Ferraz. In: ALLIEZ, Éric (org.). *Gilles Deleuze: uma vida filosófica*. São Paulo: Ed. 34; 2000. p. 333-355.

_____. *Le vocabulaire de Deleuze*. Paris: Ellipses, 2003. 96 p. (Collection "Vocabulaire de...").