

Em busca do tempo livre: considerações sobre a escola para além da instituição

Fabiana Fernandes Ribeiro Martins

fabitins@gmail.com

› ***Em busca do tempo livre: a escola entre instituição e a forma***

Os afazeres impostos pelo sistema deixam a todos cansados: professores, alunos, diretores e pesquisadores. Tudo se passa como se tivéssemos que estar, a todo momento, na corda bamba entre o tempo projetado e o tempo vivido, entre o tempo esperado e o tempo presente.

Durante toda a história, a educação esteve vinculada à concepção de formação. Ao longo dos séculos, mudaram-se algumas metas para a formação, mas o ideal de formar e constituir uma subjetividade sempre esteve, direta ou indiretamente, presente na história da educação. A concepção de formação, portanto, nunca alterou seu pressuposto de base: “pressuposto metafísico de um sujeito que deve ser educado em vista de um fim” (Rocha, 2006, p.267). De uma maneira geral, o fim sempre foi o de formar cidadãos para viverem em sociedade, de acordo com normas e regras estabelecidas.

A educação, carregando em seu bojo o ideal de formação, seria, para Deleuze, na esteira de Nietzsche, moral. A escola, *lócus* privilegiado da educação formal, não só perpassa valores morais de uma dada sociedade, como também cria regras de convívio entre alunos e professores, alunos e alunos e pais e professores. O processo educativo, entendido como um processo civilizador, “pressupõe valores que fundamentam um determinado fim que se pretende alcançar. Quais seriam os valores morais que deveriam fundamentar a educação? Para que educamos e somos educados? Essas questões são fundamentais para o processo educacional” (Martins, 2006, p 320).

A escola institucionalizada se apresentaria, segundo a filosofia de Deleuze, com a qual nos aliamos, dentro do âmbito moral da reconhecimento. Para essa escola, o aprender é tão-somente uma aquisição de conhecimento, ou seja, uma ultrapassagem do não-saber para o saber. Em outras palavras, essa escola compreende que, em seu interior, existem dois tipos de sujeitos: os ignorantes, que nada sabem e que vão à escola para aprender; e os sábios, que muito sabem e que vão para a escola para ensinar. Comumente chamados de “alunos”,

os ignorantes seriam dotados e inteligência inferior; os sábios, chamados de “professores”, seriam, ao contrário, dotados de inteligência superior e teriam como principal função a condição das inteligências inferiores à condição de superiores. O que se encontra aí é o paradigma da desigualdade das inteligências, preconizado por Jacques Rancière (2010), sustentada sobre uma embrutecedora de educação.

No bojo da escola institucionalizada, aprender seria não mais do que adquirir conhecimentos e ensinar seria uma simples, mas metódica, transferência de saberes, mediada pela condução de uma inteligência inferior por uma inteligência superior. Tudo se passa como se o pensamento fosse um processo de racionalização e absorção de conhecimentos; tudo se passa como se o pensamento fosse um caminho reto ao saber.

Haveria, portanto, um pressuposto de um “pensamento natural” articulado à crença de uma “boa vontade do pensador” e de uma “natureza reta do pensamento” (Deleuze, 2009). Nesse sentido, o pensar não só estaria vinculado a pressupostos implícitos e pré-filosóficos - pois traria uma imagem de um pensador naturalmente voltado ao verdadeiro -, mas também estaria vinculado ao modelo da reconhecimento. Perpassando esta concepção de pensamento, como um elo que ligaria estes três pressupostos, encontramos o método, que seria “capaz de vencer as influências exteriores que desviam o pensamento de sua vocação e fazer com que ele tome o falso pelo verdadeiro” (Deleuze, 2010, p.88)

Como um modelo que se define pelo exercício feito em conjunto pelas faculdades, a reconhecimento introjeta sobre o objeto a ideia do mesmo. O objeto seria o mesmo quando uma faculdade reconhece um objeto idêntico àquele reconhecido por outra faculdade ou, ainda, quando todas as faculdades se referem aos dados do objeto de modo reconhecer a identidade do objeto (Deleuze, 2009). Seria, então, o mesmo objeto que seria lembrado, imaginado, tocado etc.

Operariam, aí, o *sensu comum* como norma de identidade do ponto de vista do sujeito que pensa a forma de um objeto correspondente, e o *bom senso*, como norma de partilha, do ponto de vista dos *eus* empíricos e dos objetos qualificados por estes *eus* empíricos – ou seja, do ponto de vista da capacidade dos *eus* empíricos designarem objetos e partilharem as designações universalmente.

Tudo se passa como se, de posse de um bom método, o professor fosse capaz de conduzir a inteligência dos alunos a fim de que eles adquirissem os conhecimentos previamente selecionados e didaticamente mediados, como se bastasse uma boa retórica, como se fosse suficiente o cuidado com as palavras e a organização das razões para que eles aprendessem o que lhes é ensinado. Qualquer desvio na retidão do pensamento é visto como um problema de método, ou como falta de atenção: como se o pensamento tivesse, de fato, um modelo padrão de funcionamento, e como se bastasse uma atenção cuidadosa para que o processo de ensino-aprendizagem ocorresse. Essa “lógica da explicação” (Rancière, 2010), contudo, não cessa de reafirmar a distância entre o sábio e o ignorante, não cessa, pois, de aferir o embrutecimento.

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 boa vontade, se forma mediante o processo de aquisição de conhecimentos necessários à inserção na ordem social.

Nessa relação entre escolaridade e socialização parece que, como instituição, a escola não pode ser senão um espaço para conformação de identidades e construção de sujeitos aptos ao mercado de trabalho.

Há, porém, um paradoxo em relação a essa escola, porque, a despeito da teleologia moral formativa, pelo menos sob o ponto de vista da acessibilidade, ela não só pode ser, como se afirma sendo, um espaço democrático por excelência. Independente da classe social, gênero ou origem étnico-racial, todas as crianças em idade escolar devem estar matriculadas e cursando essa instituição.

Essa forma de conceber a escola, contudo, deve ser compreendida como uma construção histórica, marcadamente moderna. Em sua origem, a escola não era uma instituição social, tampouco era pensada como um espaço de formação. A *skholé*, traduzida em português como “tempo livre”, segundo a etimologia da palavra grega, nasceu na Grécia Antiga como um tempo distinto do tempo produtivo, alheio às demandas sociais. Como bem salientam Masschelein e Simons (2013), o tempo livre não se configura como um tempo para fazer qualquer coisa, mas como um tempo livre das obrigações sociais, livre da lógica produtivista do mundo do trabalho, para o estudo e o pensamento.

Na Grécia, a escola não se destinava a trabalhar sobre os conhecimentos socialmente válidos e consolidados: ao contrário, se eles se faziam presentes era, justamente, porque haviam sido profanados, retirados da lógica social no qual foram criados e inseridos, para serem pensados livremente. Assim, ao suspender sua relação com a sociedade, e ao conceber seu tempo como tempo de pensamento, a *skholé*:

Tira do mundo desigual da produção uma parte de suas riquezas para consagrá-la ao luxo que representa a constituição de um espaço-tempo igualitário. [E] Se a escola muda a condição social dos escolarizados, é principalmente porque os faz participar de seu espaço-tempo igual, separado das exigências do trabalho (Rancière, 1988, p.3)

Irreverente, a escola como tempo livre ri do sério, questionando o arraigado convencionalismo através do qual a sociedade se afirmou; seu riso é provocado pelo seu afastamento em relação ao sócius: essa distância lhe permite tornar risível aquilo que é tratado com sisudez – os valores, as normas, os conhecimentos, os hábitos (Larrosa, 2010).

É por isso que ela também não é um lugar de formação, se compreendemos a concepção de formação como um processo de promoção de identidades sociais. Não há uma finalidade que caracterizaria, *a priori*, este espaço; ao contrário, ele é justamente espaço de tempo livre, no sentido positivo: não é livre para nada, mas é livre das obrigações e da produtividade do trabalho. Há, contudo, um princípio: a de que, no interior de sua

arquitetura, todos são iguais, e são iguais porque são retirados do mundo do trabalho, da vida produtiva, para estarem na escola.

Por isso, diferentemente da instituição, a *skholé* não visa a ser um espaço de transmissão de conhecimento. De um lado, na medida em que o conhecimento é deslocado da ordem social, ele é, também, desacralizado. Nesse sentido, ele deixa de ocupar o lugar da verdade, se tornando, verdadeiramente, uma matéria de estudo, que deve ser vista como uma construção social a ser pensada e problematizada (Biesta, 2013). De outro lado, ao ter seu poder de verdade suspenso, o conhecimento não é concebido como a pedra de toque da relação educativa. Se foi justamente o saber que tornou possível a lógica da explicação, na medida em que o este é desacralizado, o paradigma da desigualdade das inteligências é, também, suspenso.

O tempo da escola tal como pensaram os gregos parece ser distinto daquele da instituição; é um tempo que suspende a ordem habitual com através da qual nos relacionamos com o conhecimento, com a verdade e com os outros; tempo que profana a realidade através da qual falamos sobre o que as coisas são; tempo que desestabiliza o passado da forma como a linguagem partilhada o pronuncia e que se furta a pensar o futuro porque prescindir de uma finalidade e não deseja construir nada; tempo, talvez, presente, que escapa à lógica do mercado e do trabalho, desinteressado e inútil – se compreendemos que a utilidade é, comumente, pensada sob o paradigma da rentabilidade.

Ao dar tempo livre para o estudo e o pensamento, a *skholé* indica abdicar do “pensamento dogmático” (Deleuze, 2009) – e, portanto, lógica da explicação (Rancière, 2010) - que visa a explicar, esclarecer, iluminar o aluno com os conhecimentos cânones da sociedade, sob um pressuposto de que o aluno é um sujeito ainda incompleto, que precisa de um arcabouço de conhecimentos para se formar e ser um cidadão autônomo. Neste sentido, ela indica abrir mão da “petição de princípios” (Charbonier, 2009), que trabalha com pressupostos, predeterminações e objetivos, sempre formativos.

Como reiteram Masschelein e Simons (2013), a comunidade escolar configurada pelo tempo livre suspende as desigualdades em prol do aparecimento de bens comuns, que possibilitam a abertura de espaço para novos usos e sentidos, novas formas de viver e se relacionar. Por isso, é menos importante o conhecimento do que o pensamento, é menos importante a aquisição do que a criação. Se a instituição trabalha sobre o paradigma do pensamento como reconhecimento, na *skholé*, ao contrário, o pensamento é da ordem de um acontecimento, daquilo que descentra o sujeito, desestabiliza suas certezas e o move para criar sentidos. Se a primeira entende os alunos como sujeitos do conhecimento – sujeitos que, dotado de razão podem ter acesso à verdade mediante o uso metódico do entendimento -, a segunda concebe os estudantes como sujeitos da experiência, singular e imprevisto, entendendo que a relação educativa deve levar não a aquisição de verdades, senão à criação de sentidos.

Assim como o fez Jacotot (Rancière, 2010), que deu o Telêmaco a seus alunos e pediu para que estudassem, sem qualquer explicação previa, também o faz o professor da *skholé*: nada precisa ser explicado, porque explicar é partir, de antemão, da assunção de que existe alguém que sabe e alguém que não sabe, e que, principalmente, aquele que não sabe precisa do que sabe para aprender.

Aqui, vimos, a distinção entre a escola institucionalizada e a escola como forma. Tal como apresentadas, essas duas concepções de escola parece antagônicas, contraditórias, como se pudéssemos pensar em uma por meio do oposto da outra. Em linhas gerais, uma diz respeito a um espaço projetado, afirmado e apoiado pela sociedade; outra se configura como sendo, justamente, um espaço marcado pela separação em relação à ordem social. Uma não cessa de perpetuar seus acordos com a ordem vigente, tanto no que diz respeito ao seu currículo, quanto às suas práticas; outra compreende que seu papel é o de, ao contrário, profanar os saberes sacralizados e colocá-los à mesa, para que possam ser pensados fora do discurso de verdade. Enquanto uma se suporta sobre a teleologia do ensino, outra abdica das finalidades em prol de um trabalho sobre o presente (Masschelein e Simons, 2013).

Parece que, hoje, a escola tem tudo, menos tempo livre. Tudo se passa como se o tempo na escola fosse constantemente capturado pela lógica produtivista, como se os professores fossem *experts* que deveriam produzir sujeitos aptos ao mercado do trabalho, e como se os alunos fossem consumidores dos conhecimentos legitimados socialmente.

Não raro, ouvimos dos professores que eles estão cansados do trabalho escolar; não raro, ouvimos dos jovens que a escola é chata, mas necessária para que possam “ser alguém na vida”. Professores reclamam do excesso de conteúdos que precisam “dar conta”; alunos se queixam das inúmeras avaliações pelas quais precisam passar. Nesse cenário, torna-se, de fato, difícil pensar a escola como tempo livre.

Contudo, a despeito de todas essas queixas, sinceras e verdadeiras, parece que alguma coisa escapa: aquilo que o cotidiano, dia-a-dia traz de imprevisto, de inusitado, de novo, a despeito do previsível, do planejável e da repetição do velho. Parece que, ainda, alguma coisa acontece, alguma coisa que ninguém sabe muito bem explicar, mas que faz brilhar os olhos, que põe sorriso no rosto, que provoca, instiga e, de alguma forma, seduz.

O que pode a escola como tempo livre nos ajudar a pensar a escola institucionalizada?

Para Rancière (1988), a despeito das imposições políticas e econômicas, a escola foi e ainda se configura como um espaço no qual os indivíduos estabelecem uma relação singular em relação à vida social, uma vez em que, em seu interior, esses indivíduos são pensados sob o ponto de vista da coletividade. A despeito das diferenças (sociais, econômicas, raciais etc), a *forma*-escola coloca os sujeitos em relação de igualdade, porque todos têm igualdade de acesso àquilo que é apresentado. Neste sentido, se configura como um tempo democrático por excelência, porque enquanto estão nela, os

jovens estão à margem do mundo produtivo e da família. Por um lado, por estarem longe do trabalho, esses jovens não precisam se preocupar com a produção de bens de subsistência; por outro lado, independentemente das necessidades e das expectativas da família, com seus pares eles têm tempo para o pensamento e o estudo. Em outras palavras, o que fazia – e o que talvez ainda faça, conforme defende Rancière (1988) – da escola, escola, era seu distanciamento em relação à ordem social.

Poderíamos, aqui, fazer um exercício de pensar a escola não como uma coisa dada, mas como algo que se faz dia-a-dia. Porque se é verdade que essa escola institucionalizada nos mostra marcas de uma macropolítica embrutecedora, de conformação de identidades, também não é menos verdade que, sob o ponto de vista do acesso, ela coloca a todos em condição de igualdade.

Contudo, se é verdade que a *skholé* era democrática do ponto de vista de sua frequência, poucos eram os jovens que poderiam se ausentar das obrigações do mundo do trabalho, o que fazia com que a *skholé* fosse freqüentada, majoritariamente, por jovens da elite. No que diz respeito ao acesso, parece-nos que a escola institucionalizada é, pois, mais democrática; no que diz respeito à permanência, contudo, a relação parece que se inverte: aí, a instituição se apresenta muito mais segregadora e excludente.

Eis que nos vemos face a um paradoxo que, longe de imobilizar nosso pensamento, nos faz re-pensar a escola e nossas práticas pedagógicas. Se é verdade que a instituição nos impõe um currículo, um tempo, e um modo de agir, não é menos verdade, contudo, que o dia a dia em sala de aula, as múltiplas linguagens implicadas nas relações entre os professores e os alunos e os acontecimentos imprevisíveis forçam o pensamento a pensar formas de se relacionar com os conhecimentos, com os outros e com a vida.

Talvez a escola não seja aquilo que nos dizem ser, mas algo que precisa ser inventado, criado, cotidianamente.

Referências Bibliográficas:

- BIESTA, Gert. Para além da aprendizagem: educação democrática para um futuro humano. Tradução de Risaura Eichenberg. Belo Horizonte: Autêntica, 2013.
- CHARBONNIER, Sébastien. Deleuze pédagogue: la fonction transcendante de l'apprentissage et du problème. Paris: L'Harmattan, 2009.
- DELEUZE, Gilles. Diferença e repetição. Tradução de Luiz Orlandi e Roberto Machado. Rio de Janeiro: Graal, 2009.
- _____. Proust e os signos. 2.ed. Tradução de Antonio Piquet e Roberto Machado. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2010.
- LARROSA, Jorge. Nietzsche & a educação. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.
- MARTINS, Ângela M. S. Nietzsche e a mudança de valores na educação. In: Nietzsche e os gregos; arte, memória e educação: assim falou Nietzsche V. FEITOSA, Charles; BARRENECHEA, Miguel A. de; PINHEIRO, Paulo (orgs). Rio de Janeiro: DP&A, 2006.
- MASSCHELEIN, Jan; SIMONS, Maarten. Em defesa da escola: uma questão pública. Tradução de Cristina Antunes. Belo Horizonte: Autêntica, 2013, 174 p.
- RANCIÈRE, Jacques. École, production, égalité. In: RENOUEUX, Xavier (org). L'école de la démocratie. Paris, Edilig/Fondation Diderot, 1988 [acesso em 5 de dezembro de 2013]. p. 2-13. Disponível em: <http://horlieu-editions.com/textes-en-ligne/politique/ranciere-ecole-production-egalite.pdf>
- _____. O mestre ignorante: cinco lições sobre a emancipação intelectual. 3. ed. Tradução de Lílian do Valle. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.
- ROCHA, Silvia P. V. Tornar-se quem se é: educação como formação, educação como transformação. In: Nietzsche e os gregos; arte, memória e educação: assim falou Nietzsche V. FEITOSA, Charles; BARRENECHEA, Miguel A. de; PINHEIRO, Paulo (orgs). Rio de Janeiro: DP&A, 2006.