

O QUE SERIA “UM POVO CAPAZ DE *SKHOLÈ*”? – REFLEXÕES SOBRE A EDUCAÇÃO NO CAMPO

What could be “a people capable of skholè”? – Reflections on education in the countryside

Ronaldo Manzi

Faculdade de Inhumas – FacMais
manzifilho@hotmail.com

Cristina Soares da Silva Tavares

Faculdade de Inhumas – FacMais
cristinasilva@aluno.facmais.edu.br

Resumo: A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional reserva um parágrafo em especial sobre a educação em zonas rurais. O artigo indica que a educação no campo deve se adequar às peculiaridades da vida rural e de cada região. Sendo assim, a escola faz uma espécie de continuidade entre a vida familiar e a vida escolar. Recentemente, autores como Masschelein, Simons e Larrosa apresentam uma concepção de escola, como *skholè*, em que propõem uma suspensão da vida familiar no mundo escolar. Na verdade, uma suspensão de qualquer finalidade exterior à própria escola. Pensando a partir dessa concepção, adequar a escola à vida rural, pensando na educação no campo, seria uma espécie de injustiça social, privando essa população do patrimônio comum que a escola deveria legar aos estudantes. A proposta de Masschelein e Simons é que devemos tratar os alunos como iguais, suspendendo a concepção de indivíduo – uma proposta ousada que vai na contramão das diretrizes atuais. Esse artigo busca mostrar essa nova concepção de escola enquanto *skholè* tomando como objeto a educação rural.

Palavras-chave: Educação em zona rural. *Skholè*. Indivíduo. Comum. Suspensão.

Abstract: The Law of Guidelines and Bases of National Education reserves a special paragraph on education in countryside. The article indicates that rural education must adapt to the peculiarities of rural life and of each region. Thus, the school makes a kind of continuity between family and school life. Recently, authors such as Masschelein, Simons and Larrosa present a conception of school, as *skholè*, in which they purpose a suspension on family life in school world. In fact, a suspension of any purpose outside the school itself. From this conception, adapting the school to rural life, thinking about education in the countryside, would be a kind of social injustice, depriving this population of the common heritage that school should bequeath to students. Masschelein and Simons’ proposal is that we should treat students as equals, suspending the concept of individual – a bold proposal that goes against current guidelines. This paper seeks to show this new conception of school as *skholè* taking rural education as its object.

Keywords: Education in rural zone. *Skholè*. Individual. Common. Suspension.

INTRODUÇÃO

Segundo um Censo realizado em 2013, o Brasil possui mais de 70 mil escolas públicas em zonas rurais (INEPE, 2014). Tomando como referência a Lei de Diretrizes e Bases Da Educação Nacional (LDB), essas escolas devem frisar uma educação voltada aos interesses próprios da vida rural:

Art. 28. Na oferta de educação básica para a população rural, os sistemas de ensino promoverão as adaptações necessárias à sua adequação às peculiaridades da vida rural e de cada região, especialmente: I – conteúdos curriculares e metodologias apropriadas às reais necessidades e interesses dos alunos da zona rural; II – organização escolar própria, incluindo adequação do calendário escolar às fases do ciclo agrícola e às condições climáticas; III – adequação à natureza do trabalho na zona rural (BRASIL, 2005, § 28).

Ou seja, sua finalidade enquanto escola é de atender uma expectativa supostamente adequada às pessoas que vivem no campo, adequando o conteúdo e os métodos ao interesse dessas pessoas.

A importância da educação no campo pode ser defendida ao menos em cinco pontos centrais: 1) o fortalecimento da agricultura familiar, que é responsável por boa parte da produção de alimentos no país (o ensino de técnicas novas e manejo de terra, por exemplo, seria fundamental para essa população); 2) a preservação do meio ambiente – a conscientização dessa população dos problemas ambientais evita grande parte de perda ecológica dessas zonas; 3) o incentivo de permanência no campo por meio de oferecimento de oportunidades abertas pelo estudo, uma vez que as zonas urbanas já são superpovoadas no país; 4) a valorização de culturas e tradições locais, preservando nossa diversidade cultural; 5) a promoção da inclusão social, reduzindo a desigualdade entre a zona urbana e a rural.

Entretanto, podemos perceber que, ao dar uma finalidade peculiar a essas escolas, estamos pressupondo que a escola deve se adequar às expectativas próprias de uma dada população. Ao frisar, por exemplo, o interesse dessa população, estamos assumindo que a escola deve ser voltada ao interesse individual – ao que vai ter uma utilidade para esse indivíduo, nessa localidade, nessa época determinada etc. Isto é, assume-se, mesmo que veladamente, que a escola está voltada ao indivíduo: aos seus interesses, ao que lhe é útil e agradável etc. Visa-se, para isso, uma metodologia que seja adequada para motivar esses indivíduos, que busque assegurar a identidade do homem do campo por exemplo. Essa é uma visão de escola que salienta o indivíduo, que se adequa ao mundo dessa população. Não visa, portanto, modificar o

mundo dessas pessoas, mas melhorar sua qualidade de vida. Mas podemos pensar de outra forma.

Recentemente (2013), Jan Masschelein e Maarten Simons publicam *Em defesa da escola – Uma questão pública*. A tese dos pensadores é provocativa porque inverte o senso comum pedagógico ao resgatar a potencialidade do termo *skholé* em sua origem grega. Uma das suas potencialidades está em inverter o foco no indivíduo e destacar o que denominam *comum*. Em que isso modificaria nossa forma de pensar a escola?

O termo *skholé* pode ser traduzido enquanto tempo livre, mas não um tempo livre qualquer. Tempo livre no sentido que não se trata de um tempo produtivo, dentro da lógica da produção. Na Grécia, a escola seria esse local em que os jovens estariam fora do tempo da produtividade, do trabalho, liberados para poderem pensar, aprender, discutir, sem qualquer compromisso em cumprir um tempo cronológico ou cumprir qualquer currículo. A escola seria esse local em que há uma suspensão do tempo para que todos possam desfrutar da oportunidade de se dedicar ao conhecimento sem pressão de obter resultados com isso, sem visar uma utilidade imediata – aprende-se por aprender. Esse é um ponto já destacado por Jacques Rancière: “[...] a escola não é, primeiro, o lugar da transmissão dos saberes que preparam as crianças às suas atividades de adultos. Ela é, antes, o lugar colocado fora das necessidades do trabalho, o lugar onde se aprende para aprender, o lugar da igualdade por excelência” (RANCIÈRE, 2018, p. 672).

Enquanto lugar de suspensão, um lugar separado, não há uma continuidade entre a família e a escola. Ou seja, a escola suspende inclusive o mundo familiar. Não há também uma continuidade entre escola e sociedade – o que é próprio da escola é de criar esse lugar de separação. Nesse lugar, todos são tomados com iguais capacidades. Ela dá tempo livre para todos; um tempo não produtivo, para aqueles que, por nascimento, não o “mereceriam” ou não tinham o direito para tal. São exatamente esses que supostamente não tem “direito” de nascimento de disponibilizar um tempo livre que torna a escola verdadeiramente democrática. Assim: “[...] podemos ver a escola como um espaço preeminente de emancipação e igualdade: a escola é o lugar onde momentos democráticos podem acontecer” (MASSCHELEIN; SIMONS, 2014, p. 106).

Masschelein e Simons (2014) retomam uma passagem de Serres sobre uma metáfora de um nadador que se encontra no meio do rio e percebe que não tem, naquele momento, mais nenhum ponto de referência, nem atrás, nem à frente, nem abaixo, nem acima. Ele precisa seguir

nadando para alguma direção. O que interessa a Masschelein e Simons não é pensar a finalidade da educação (a outra margem do rio), como se houvesse uma promessa de ir de x a y (com o objetivo de alcançar y). O que está em jogo na *skholè* é estar no meio – é esse meio livre, sem qualquer referência, *o que torna a educação um meio e não um fim* – que se chegue a uma margem qualquer – pouco importa qual. O importante é deixar uma margem e encontrar alguma outra; *é o processo em si que é transformativo*. Afinal, o meio abre para todas as direções; as escolhas são feitas pelo nadador; é ele que une uma margem a outra. “E poderíamos acrescentar: os seres humanos não têm *habitat* natural, não há lugar/*milieu* adequados, nenhum destino natural, o que é o mesmo dizer que eles podem experimentar *skolé*, e têm que ser educados (um animal que vai para a escola)” (MASSCHELEIN; SIMONS, 2014, p. 164-165).

Para Masschelein e Simons, o mundo da produtividade busca uma finalidade em toda ação; o mundo escolar, por sua vez, é um mundo de possibilidades. E aqui encontramos porque a atenção e o interesse são as disposições que definem um estudante para os pensadores: ter atenção e interesse por algo não porque é útil, porque tem valor no mercado, porque são obrigados a dar valor em algo etc. Mas se dispõem a tal porque o mundo desperta a atenção e o interesse dos alunos quando apresentado a eles. A ideia é fazer com que as coisas que são apresentadas, o assunto, tema, conceito, teoria etc. se torne presente (“acessível às mãos”) e comum a todos. Estando presente de forma comum, o que é apresentado como legado pode vir a ser renovado, repensado, retomado. Mas é somente enquanto apresentadas que os alunos veem essas coisas como coisas a serem cuidadas, que as acompanham, que lhes são suas. Elas passam a nos implicar no mundo, fazendo com que mude nossa relação com ele; nos ligamos a ele, nos preocupamos com ele; nos ocupamos dele; nos sentimos obrigados em relação a ele. Assim,

Na escola, não se trata somente de transmitir o saber acerca os mundos, mas também de oferecer à nova geração a possibilidade de, ao mesmo tempo, colocar-se em relação com (e, portanto, ao alcance de) esses mundos e de se ligar a eles, de se preocupar com eles. Poder-se-ia dizer também que na escola o(s) mundo(s) começa(m) a falar, a nos dizer algo, e, portanto, a se inscrever em nós, a nos formar (MASSCHELEIN in LARROSA; RECHIA; CUBAS (orgs.), 2021, p. 33).

O desafio da educação nessa linha de pensamento seria de dar autoridade à tradição, ao estudo, ao que nos é legado para que daí haja uma renovação a partir de um vínculo com o passado. Para isso, é primordial que se resgate *o sentido de comum*.

O professor não poderia, portanto, deixar simplesmente o mundo nas mãos das crianças; há o seu papel:

Renovar o mundo *comum* é uma tarefa tanto da nova geração quanto da velha. Esse mundo comum não é dado previamente; não é algo que a velha geração e a nova compartilhem (*têm* em comum nesse sentido), mas ele, precisamente, *acha (seu) lugar (comum)* entre eles, exigindo que a velha geração coloque, por assim dizer, seu mundo à disposição. Continuar e renovar o mundo pede por conservação, mas isso significa também colocar à disposição (isto é, expando o mundo). Oferecer ou re/presentar o mundo para a nova geração significa de fato suspender as operações vigentes do mundo (ou algo no mundo) (MASSCHELEIN; SIMONS, 2014, p. 176).

Para Masschelein e Simons, a questão toda está na ideia do papel público da educação. Com um mundo cada vez mais voltado aos valores individuais, a própria escola se enquadra num ideal de educação privada, tratando os alunos como clientes, por exemplo. Esses pensadores propõem a escola como um lugar público, em que se apresenta um mundo comum a ser partilhado e pensado. Mas um lugar público com a especificidade de ter um tempo e um espaço próprio. Ou seja, que não visam uma finalidade exterior à escola (como se a escola fosse uma espécie de preparação para algo, como para o social, o mercado, a cidadania etc.). Se pensada com uma finalidade exterior (apresentar o mundo para que a criança possa adentrar nele posteriormente – escola como espaço de transição), o aluno seria “batizado”. Quer dizer, se ele seguir o que a escola ensina, ele se torna apto a entrar no mundo. Masschelein e Simons cunham esse termo, essa espécie de redenção, que seria o batismo pedagógico. Contra essa redenção, pensam que “A posição de ser ‘não batizado’ é a posição de um *começo* que (ainda) não é capturado por uma atitude de batismo e a orientação e julgamentos em vistas de alguma concepção sobre o mundo público. A escola *como* espaço público é o espaço do *começo*” (MASSCHELEIN; SIMONS, 2014, p. 188).

Ao se tornar um bem comum, a nova geração pode renovar a antiga; e não que essa nova geração se adeque à antiga. Masschelein e Simons não defendem uma nostalgia, um retorno a um tempo em que a escola era x. Eles veem a necessidade de se criar o que é próprio da escola: tempo livre; criar o tempo livre contra o tempo produtivo que insiste em colonizar uma esfera que não é sua (mas do mercado). Buscar criar exercícios que não vise resultados: “O desafio aqui é descobrir o que é digno de ser designado um ‘bem comum’, o que passa no teste de amor pelo mundo e, assim, o que vale a pena liberar para o estudo e a prática e para a formação pessoal” (MASSCHELEIN; SIMONS, 2013, p. 162).

Com essa concepção de *skholé*, a educação no campo deveria ser pensada diferentemente? Teria que ser pensada para um “público” específico? Ou se trataria também de pessoas capazes de *skholé*?

A EXPERIÊNCIA DAS MISSÕES PEDAGÓGICAS DA II REPÚBLICA ESPANHOLA

A ideia de *skholé* vai de encontro com uma educação voltada ao que é familiar, voltada ao “mundo do aluno”, como se alguém que estuda no campo, por exemplo, devesse ter uma escola voltada aos assuntos do campo, porque esse seria o meio mais familiar do aluno e o “meio” pelo qual ele deve se formar. A ideia de suspensão deve levar em conta que o aluno adentra um novo mundo – o mundo escolar. Pensemos em um exemplo a partir do pensamento de Jorge Larrosa que segue as reflexões de Masschelein e Simons.

Jorge Larrosa e Marta Venceslao contam uma experiência educacional que se deu no interior da Espanha na *II República espanhola* no texto *Um povo capaz de skholé: elogio da Missões Pedagógicas da II República Espanhola*. Trata-se de uma iniciativa do governo espanhol no começo do século XX (1931-1936) de criar Missões pedagógicas levando cultura, arte e educação para regiões mais afastadas dos centros urbanos, visando o fomento e a difusão da cultura principalmente na parte rural da Espanha, que permanecia isolada e analfabeta. Essas Missões duraram cinco anos e atingiram sete mil povoados. Buscavam levar livros, formar professores, levar discos e objetos culturais indisponíveis a essa população. Essa experiência das Missões seria um exemplo do que Larrosa apresenta sobre sua ideia de escola como *skholé*. Por quê?

O que chama atenção de Larrosa é de essas Missões não buscarem um resultado, mas é uma proposta de alguns missionários de viajarem, de entrarem em contato, de buscarem, no fundo, uma resposta às suas intervenções – não uma resposta esperada, mas ver o que acontece, como uma carta enviada e com uma expectativa de resposta, seja ela qual for. Não se trata de entrar em contato com “outro povo”, mas do “povo” mesmo – tal como qualquer espanhol; um povo capaz de *skholé*.

Os missionários escolhidos foram selecionados pelo seu caráter, ou seja, pela sua disposição em comunicar, pelo seu tato, seu estado de espírito, sua capacidade de ser fraterno, de ter desinteresse, por ter conhecimento e cultura, por se entregar ao ofício de professor. Quer dizer, por uma seleção que não oferece um “curso de formação” (ou por ter uma competência

profissional) de como deveriam agir, mas esperando que o missionário seja suficientemente preparado para dar o melhor de si em resposta à escolha.

Essas Missões eram uma “espécie de escola”. Larrosa e Venceslao descrevem um caso em que os missionários levam quatorze cópias de obras (feitas com esse propósito e buscando a mesma aura que os originais) do Museu de Prado (obras do patrimônio da cultura espanhola) com a intenção de torná-las comuns ao povo, dando oportunidade às pessoas que não tiveram acesso a essas obras/patrimônio.

As instalações eram feitas nos pequenos vilarejos e eram abertas ao público, tendo também falas históricas sobre o tema e aulas com caráter pictórico para que as pessoas, em especial as crianças, pudessem copiar as obras. Também se fornecia música clássica, cinema etc. Quer dizer, apresentava ao público uma cultura que eles não tinham acesso. Eis o que interessa Larrosa e Venceslao:

Mas acreditamos que no gesto mesmo do Museu há muitos elementos interessantes sobre o que é uma escola e sobre como um artefato artístico portátil pode construir, em si mesmo, uma escola, ou uma ideia de escola que, por muito distante que esteja das convenções de nossa época, ainda pode ensinar-nos algumas coisas e, sobretudo, fazer-nos pensar (LARROSA; VENCESLAO in LARROSA (org.), 2018, p. 125).

Isso nos leva a refletir sobre alguns pontos que essas Missões podem nos trazer sobre a ideia de escola como *skholé*:

- 1) Não apresentar qualquer coisa, mas um material de estudo muito bem escolhido e um patrimônio da Espanha (o que consideravam o “melhor” da cultura, o mais digno a ser apresentado). Ou seja, não se trata de selecionar o que seria “adequado” àquela comunidade, como se o fato de serem analfabetos, por exemplo, pudesse impedir que tivessem acesso a essas obras. “Portanto, para que haja escola, não basta que haja pinturas, é necessário que haja pessoas que saibam estar diante das pinturas e que saibam, assim, estar diante das pessoas, que tenham essa disposição comunicativa, essa ‘graça’, esse saber estar aí” (LARROSA; VENCESLAO in LARROSA (org.), 2018, p. 125-126).
- 2) Mostrar uma relação amorosa com o que se ensina devido ao empenho em todo processo dos missionários assim como o cuidado na apresentação do material. Todo o espaço que abriga esse museu itinerário é bem-preparado pelas pessoas da comunidade e pelos missionários (o lugar era transformado para receber essa escola/museu). Era,

portanto, um lugar “separado” dos outros, criado para ser “fora” do circuito natural da cidade.

3) Esse museu do Povo parte de uma aposta de igualdade: busca-se ensinar a essas pessoas o que não tiveram oportunidade de ver, pressupondo que todos são capazes de apreender a beleza do que apresentam. A ideia é: “[...] não os tratem como tontos, ou como ignorantes, ou como crianças, ou como inferiores, mas que os tratem de igual para igual, apelando ao que têm de mais digno, ao próprio ‘valor da pessoa’” (LARROSA; VENCESLAO in LARROSA (org.), 2018, p. 129).

4) O museu tem um caráter desinteressado: não tem uma finalidade, cálculo preciso, busca de resultado fora do que é proposto: apresentar ao povo seu próprio patrimônio. Uma abertura de um espaço de igualdade.

Como se vê, essas Missões criam algo como um tempo livre, uma suspensão do tempo produtivo; criam também um espaço separado de outros; há a apresentação de um material comum; a aposta de que a própria matéria traz um desejo de saber. Da mesma forma, o que é destacado são as obras sem que haja uma finalidade nessa apresentação, apenas para que produzam um efeito nessas pessoas, mesmo que não possamos calcular qual.

Se insistíssemos que a educação no campo deve se voltar somente ao mundo da zona rural, veríamos uma ideia de injustiça seguindo Larrosa e Venceslao: a pressuposição até então de que essas obras não interessavam a essas pessoas, que elas seriam incapazes de gozarem de sua beleza; que essa riqueza cultural não participaria do “mundo” daquelas pessoas. Exatamente por pressupor essa capacidade de o povo gozar dessas obras que as Missões eram malvistas, pois acreditava-se que os camponeses deveriam se limitar à sua cultura (como se fosse uma cultura separada), que não poderiam compreender ou usufruir daquelas obras; que se tratava de pessoas analfabetas e que não entenderiam nada etc. As Missões seria uma espécie de luxo inútil, portanto. Propunham intervenções que seriam próprias para aquelas pessoas, que fossem “adequadas” a elas etc. A ideia está exatamente em se criar um imaginário de que aquelas pessoas não podem usufruir de uma cultura fora do campo – seria tomá-las como inferiores, causando ainda mais distanciamento cultural e reforçando sem nenhum propósito útil as desigualdades.

A aposta de Larrosa em trazer esse exemplo vem de uma concepção de Jacques Rancière em que

[...] fazer sensível o povo constitui uma revolução estética, um dissenso estético, no sentido em que dá a ver outra coisa além das maneiras convencionais e consensuais nas quais o povo, seja ele qual for, já foi previamente situado em um lugar e em uma condição que se definem como os que lhes são próprios (LARROSA; VENCESLAO in LARROSA (org.), 2018, p. 134).

O acervo de fotografias das Missões é o que impressiona Larrosa e Venceslao: elas mostram os camponeses de uma forma atenta, interessados, alegres, concentrados, envolvidos com o material apresentado. Mostram esses camponeses vendo as obras de arte, indo ao cinema, participando das aulas, apreciando as músicas apresentadas, interagindo com as práticas de desenho etc.:

O que essas fotos mostram não é a vida miserável, a condição bárbara ou atrasada, a ignorância, a submissão, a opressão ou a exploração do povo. Tampouco mostram sua pureza ou autenticidade, a sua condição de depositário ou guardião de uma verdade, de uma sabedoria, de uma cultura ou de uma moral que constituiriam a sua essência. Nem sequer se trata de sua tomada de consciência social ou política, da transformação do povo oprimido em povo revolucionário. Se essas imagens fazem que esfreguemos os olhos não é porque sejam representativas do próprio do povo, do que o distingue como tal povo, mas porque mostram o que, no povo, é impróprio do povo mesmo, não o que o distingue, mas o que o iguala: a sua capacidade para experimentar, como qualquer outra pessoa, esse luxo e esse gozo da existência que é, no dizer de Cossio e dos missionários, a arte e a cultura, a sua capacidade para olhar os quadros do Museu do Prado. Nas fotos da Missões se faz presente, “em sua fragilidade mesma”, um povo capaz de *skholé*, ou seja, a possibilidade mesma da escola como suspensão, pelo menos por um tempo, da própria condição, da própria identidade, e como experiência, pelo menos por um tempo, da igualdade de todos, “a configuração de um povir emancipado”. O que nessas imagens se faz sensível não é tanto o que poderia ser a “verdade” da condição popular, seja esta social, econômica, política ou cultural, mas uma distribuição distinta, propriamente escolar, da repartição socialmente dada das capacidades e das incapacidades (LARROSA; VENCESLAO in LARROSA (org.), 2018, p. 136-137).

Essa experiência das Missões nos leva a pensar que a escola busca encontrar o que iguala as pessoas – a mesma atenção e o mesmo interesse por algo e não o que distingue as pessoas (o fato de morarem em zonas rurais, por exemplo). Assim, o que se marcou nessa experiência não é a diferença dos camponeses, mas suas capacidades de se envolverem com o que era apresentado. Claro, se trata de um povo com suas singularidades, mas isso não os impedem de participar da universalidade da cultura. O que era apresentado, não era algo do seu mundo habitual; criaram um espaço e um tempo separado para apresentarem a eles essas coisas de museus; criou-se algo que não existia, que não era esperado; que não era “necessário”, que não tem uma “utilidade”; exatamente por isso criaram o que é próprio de uma escola na sua concepção de *skholé*:

E é precisamente aí, nesse excesso, nesse luxo, nisso que não está previsto por suas condições, nesse brilho e nessa vivacidade dos olhares populares, é aí onde, por um instante, as imagens das Missões anunciam um povo capaz de *skholé*, um povo que não é, que não existe em parte nenhuma, mas que pode ser, e pode ser porque alguma vez o vimos e, ao vê-lo, esfregamos os nossos olhos (LARROSA; VENCESLAO in LARROSA (org.), 2018, p. 138-139).

Nossa questão é: por que a escola em zonas rurais deveria se voltar ao mundo familiar dessa população? Afinal, vemos nessa experiência uma capacidade de apreciar a cultura em condições de igualdade, ao possibilitar que vivam um outro mundo (e não o familiar). Exatamente por apresentar algo que não faz parte do mundo deles, por afastarem eles do seu mundo familiar, que mostram uma capacidade de *skholé*. Eles podem viver um tempo livre, afastado do tempo produtivo, do tempo do trabalho na lavoura, por exemplo. Além do que, abrimos uma porta para apresentar a essa população o que lhe foi negado historicamente, de poderem exercer capacidades que lhe foram negadas, porque supostamente não eram do seu mundo.

Por exemplo, ao levarem as cópias dos melhores quadros espanhóis para serem vistos pelos camponeses, não escolhem os quadros devido ao tema, mas por serem os considerados melhores; os camponeses nunca tiveram acesso a algo como quadros, muito menos esses quadros; não foram em museus; não dispunham de tempo livre; porém encontram um tempo livre quando oferecido; vão a um lugar estranho; contemplam algo que não faz parte de seu mundo; ouvem o que os missionários têm a falar sobre os quadros. Nesse momento, todos são iguais; nesse momento, a escola/museu os tiram do seu lugar “natural” e o colocam diante de algo comum; os distanciam do seu mundo; são tratados como alunos/estudantes: são iguais a qualquer aluno.

Em outro texto, Larrosa (2018) nos conta de uma história de uma doutoranda que se introduziu numa comunidade que não havia língua escrita. A doutoranda se propôs a ensinar aquele povo a escrever na língua deles; com desconfiança, aceitam. No final, ela distribui um livro com a história que eles contavam de sua comunidade. Eis o que acontece:

No entanto, ao receberem esse livro tão bem concebido, eles olharam atentamente, agradeceram-lhe e disseram que essas histórias eles já sabiam; que, se aprenderam a ler, era para aprender as histórias de outros e também, é claro, as dos brancos, e que a melhor coisa que ela poderia fazer era dar esse livro aos brancos para que estes pudessem conhecê-los (LARROSA, 2018, p. 402).

Pensemos em um outro exemplo.

O LIVRO DE JOHN WILLIAMS

Larrosa, em *Esperando não se sabe o quê* (2018), se volta algumas vezes a um romance autobiográfico. *Stoner* (1965) de John Williams é uma história que serve de pano de fundo para a discussão sobre como a escola deve apresentar o mundo para os alunos, não sendo uma réplica do mundo familiar. Trata-se de uma história da vida de um homem simples, filho de humildes camponeses, que nasceu em 1891. Filho único de uma solitária e também reservada família, cresceu ajudando seus pais na fazenda sem grandes ambições ou aparente desejo de ter um destino diferente de seus pais.

O pai de Stoner o envia à universidade para se graduar na Faculdade de Ciências Agrárias na esperança de que possa retornar à sua pequena propriedade com novas ideias e mais preparado para lidar com a terra. Stoner aceita o desafio, sendo a primeira transformação em seu destino, o qual ele nem poderia imaginar o que poderia vir. Consegue se arranjar num quatinho perto da faculdade (pago com trabalho na fazenda de um primo da mãe). Era um aluno regular e claramente interiorano. No segundo ano se depara com um desafio ainda maior – um desafio que desconhecia. Se deparou com um curso de introdução à Literatura Inglesa – disciplina obrigatória, mesmo no curso de Ciências Agrárias, apresentada pelo seu professor Archer Sloane. Com esse curso, passa a se sentir ou se aperceber diante de algo que o desafia, mesmo que de forma não tão clara no início. Ele simplesmente não podia lidar com esse curso da mesma forma que os outros; não compreendia o que lia por mais que relesse. Em uma aula, depois de dar uma resposta objetiva sobre o que um soneto de Shakespeare significava, o professor lhe pergunta: “O Sr. Shakespeare está lhe falando de trezentos anos atrás, Sr. Stoner, você consegue ouvi-lo?” (WILLIAMS, 2014, p. 18).

No fim do semestre, Stoner parou de cursar as disciplinas de Ciências Agrárias e se dedicou às Ciências Humanas. Sentiu o peso de desconhecer a cultura de forma geral, mas conseguia reviver o passado em suas leituras de forma viva – se sentia mais perto dos personagens do que das pessoas ao seu redor. Outro grande peso na vida da personagem, devido a convicta mudança de graduação, foi perceber que este ato o distanciaria cada vez mais de seu mundo anterior sendo que isso significava o distanciamento de seus pais. Bastante emblemático para esse momento é a reação dos pais:

“Eu, não sei”, seu pai disse. Sua voz estava rouca e cansada. “Eu não imaginei que ia acabar assim...”

Sua mãe estava na sua frente, mas não a via. Seus olhos estavam apertados com força. Ela respirava pesadamente, seu rosto contorcido de dor, e seus punhos cerrados apertados contra as bochechas. Com assombro, Stoner se deu conta de que ela estava chorando, com a força, mas silenciosamente e com a vergonha e o constrangimento de quem raramente chora (WILLIAMS, 2014, p. 30-31).

Antes de se formar em Literatura, o mesmo professor, que o havia marcado naquele curso introdutório, o chama para passar em sua sala para conversarem. O assunto era sobre os planos futuros de Stoner – algo que ele não tinha parado para pensar muito. O professor, Sloane, elogia seu histórico acadêmico e ressalta sua decisão de mudança de curso; sugere que estenda mais um ano na faculdade para preparar um mestrado; que ele poderia lecionar enquanto trabalha para um futuro doutorado. Stoner fica surpreso/perplexo:

“Mas você não entendeu, Sr. Stoner?”, Sloane perguntou. “Você ainda não entendeu mesmo? Você vai ser um professor.”

De repente Sloane pareceu muito distante, e as paredes do escritório pareceram recuar. Stoner teve a sensação de estar em pleno ar, e ouviu a sua voz perguntar: “O senhor tem certeza?”

“Tenho”, Sloane disse suavemente.

“Como o senhor sabe? Como pode ter certeza?”

“É amor”, Sloane disse animado. “Você se apaixonou. É só isso.” (WILLIAMS, 2014, p. 27).

O livro de Williams mostra um caso real de como a escola pode abrir o mundo de um jovem. Mas isso só foi possível porque foi apresentado para ele o que normalmente se nega às pessoas que vivem em zonas rurais. Seria um caso isolado? Ou estamos adequando a escola ao que supostamente “cabe” a uma população – como se julgássemos *a priori* o que cabe a cada população aprender.

Essa lógica de apresentar o mundo enquanto um legado para as novas gerações está diretamente correlacionado com a ideia de amor. Tanto Masschelein, Simons e Larrosa se voltam a Hannah Arendt nesse ponto. No livro *Entre o passado e o futuro* (1954), Arendt resume sua ideia sobre a educação nessa passagem:

A educação é o ponto em que decidimos se amamos o mundo o bastante para assumirmos a responsabilidade por ele e, com tal gesto, salvá-lo da ruína que seria inevitável não fosse a renovação e a vinda dos novos e dos jovens. A educação é, também, onde decidimos se amamos nossas crianças o bastante para não as expulsar de nosso mundo e abandoná-las a seus próprios recursos, e tampouco arrancar de suas mãos a oportunidade de empreender alguma coisa nova e imprevista para nós, preparando-as em vez disso com antecedência para a tarefa de renovar um mundo comum (ARENDRT, 1972, p. 247).

Fica claro então que a educação em Arendt tem uma relação com o amor; seja pelo mundo; seja pela nova geração, assim como aponta para a entrada da criança em uma espécie

de linhagem artificial (não se trata de uma herança “natural”) – uma tradição que se insere e se é responsável. Mas, exatamente por ser responsável por ela, deve ser reinventada. Nesse sentido, a autoridade deve estar no mundo, no assunto, no tema, no legado e não no indivíduo ou no professor:

Porque somente se reconhecermos a autoridade do texto poderemos reconhecer a autoridade do mundo, que o mundo é o que nos fala, o que nos dá a pensar, que dá a ver. E que nossas palavras e nossos pensamentos e nossos projetos não são tanto propostas para o mundo, mas sim respostas ao mundo. O importante (o que manda, o que tem autoridade) é o texto, o caminho, o mundo (e não nós mesmos). É muito difícil (quase impossível) criar uma atmosfera na aula na qual o protagonista não seja nem aluno nem professor, mas o texto (e através do texto, o mundo, o assunto: o que dá a falar, dá a pensar, aquilo para que o texto indica (LARROSA in LARROSA; RECHIA, 2019, p. 76).

Nessa passagem, Jorge Larrosa destaca a importância de reconhecer a autoridade do texto como uma forma de reconhecer a autoridade do mundo. Ele argumenta que o mundo é o que nos fala, nos faz refletir e nos mostra sua realidade. Nesse sentido, nossas palavras, pensamentos e projetos são respostas ao mundo, e não propostas que moldam o mundo.

Larrosa enfatiza que é fundamental criar uma atmosfera na sala de aula em que o protagonista não seja nem o aluno nem o professor, mas sim o texto. O texto é visto como um caminho que nos conduz ao mundo, ao assunto em discussão, àquilo que nos instiga a falar e a pensar. Ao reconhecer a autoridade do texto e permitir que ele guie o processo de aprendizagem, abre-se espaço para a exploração do conhecimento e para a compreensão do mundo em sua complexidade.

Essa abordagem valoriza o texto como um mediador entre nós e o mundo, como uma fonte de sabedoria e compreensão que nos permite acessar diferentes perspectivas, ideias e conhecimentos. Reconhecer a autoridade do texto implica em escutá-lo atentamente, analisá-lo criticamente e dialogar com ele, em vez de impor nossas próprias visões e opiniões.

Ao colocar o texto e o mundo como autoridades, Larrosa destaca a importância de um processo de aprendizagem aberto e receptivo, no qual estejamos dispostos a aprender com o mundo, a explorar suas múltiplas vozes e a construir significado a partir dessa interação entre texto, pensamento e realidade.

SUSPENSÃO E NÃO APAGAMENTO

Em outro momento do livro *Esperando não se sabe o quê*, Larrosa nos traz vários exemplos de professores que trabalham em zonas rurais e que apresentam o mundo a seus alunos. Um deles é de Eduardo Blanco Amor em que descreve como a escola apresenta de tudo a seus alunos, como o laboratório de química, de física, equipamentos diversos, além de brinquedos etc. Os livros com gravuras eram os que mais impressionavam os alunos, principalmente aqueles que traziam a fauna e flora, pois apresentavam animais que os alunos jamais tinham vistos. A ideia dessa escola é colocar tudo sobre a mesa: “Pois aí estão à disposição de todos [fala de uma professora apresentando os livros para os seus alunos]. Quando quiserem, podem vir – agora nos ensina a máquina de escrever, que boniteza, com um chapeuzinho de arame e lata preta, Mesmo que não sejam da escola, podem vir à biblioteca, que é pública, como em todas as nossas escolas” (AMOR *apud* LARROSA, 2018, p. 141).

A ideia é sempre a descoberta de um mundo novo que é apresentado; de como alguns professores marcam a história de seus alunos, devido seu caráter, ou por ter despertado algo novo, uma espécie de vocação nos alunos. Qual o propósito de Larrosa com a apresentação de exemplos que ele teria levado em seu curso?

Tratei de me certificar de que a conversa não fosse histórica nem sociológica, e que não se distraísse por questões como a de que todos os professores que aparecem são homens ou como a de que os conteúdos da escola colonial não apenas não permitem que as crianças conheçam seu próprio mundo, mas também que impõem modelos alheios, normativos e hierárquicos de subjetividade. Tentei que essas histórias de professores artesãos nos dissessem algo que nos permitisse imaginar, de um modo concreto e reconhecível, o que é este “abrir mundos” ou “despertar o interesse”, como eles são e o que fazem essas mãos e essas maneiras que mostram, oferecem, convidam, permitem ler, permitem olhar, permitem tocar, solicitam e disciplinam a tenção, ampliam e o fazem falar (LARROSA, 2018, p. 144).

Contra uma ideia de adequar a escola ao mundo familiar das pessoas que moram em zonas rurais, a proposta de Larrosa é de abrir o mundo, despertar o interesse, apresentando exatamente coisas que são estranhas àquela população.

Larrosa nos conta também de uma viagem a Cárceres, no Mato Grosso, em que escolhe apresentar o tema “escola como espaço-tempo igualitário”. O que ele apresenta é exatamente a suspensão de diferenças pensadas em termos de identidade/reconhecimento de identidade. Propõe que a escola deve dar aos alunos um tempo e um espaço igualitário, suspendendo o mundo familiar, da economia, do mercado etc. Ao mesmo tempo insiste que os alunos devem ser tratados como alunos – como “qualquer aluno” e não como indivíduos, suspendendo,

portanto, a identidade individual na escola. Assim, a seu ver, a escola age como dispositivo de igualdade. Isso não significa que não haja identidade, mas que isso não é essencial na escola. Trata-se de uma suspensão e não de um apagamento/destruição; por isso não nega a diferença, mas a suspende.

Nessa conferência, Larrosa foi muito criticado, pois as pessoas defendiam o reconhecimento das identidades, como das identidades minoritárias por exemplo; defendiam que uma linguagem colonizada apagava o que era original de uma cultura; que uma escola que trata todos iguais homogeneiza as diferenças; que sua proposta de apresentação do mundo desqualifica o mundo vivido etc. Talvez não tenham levado ao extremo o que se propõe com *suspensão e não apagamento*:

Como se a escola, para ser igualitária, tivesse que falar a língua das crianças e, sobretudo, as línguas das comunidades em que está inserida. Minha tese, como já dei a entender, havia sido exatamente o oposto, que, precisamente por se um imperativo de igualdade, a escola deveria ignorar ou suspender as diferenças identitárias (LARROSA, 2018, p. 369).

Aliás, a ideia de suspensão é tão profunda que “A educação escolar ‘exige’, por assim dizer, uma língua particular por razões pedagógicas” (MASSCHELEIN; SIMONS in LARROSA (org.), 2018, p. 28). É preciso pensar na língua dos estudantes, porque a escola significa *a interrupção lógica edípica com a família* (incluindo a língua mãe). Na escola, deve haver uma língua comum que os estudantes partilham; uma espécie de língua artificial: uma língua que ninguém fala fora da escola (por exemplo, a gramática correta). Uma língua rompida da vida cotidiana, diferente da língua falada; uma língua que é construída juntamente com a matéria de estudo, como na matemática, na biologia etc. Trata-se de uma forma de nomear o mundo de modo escolar. O aluno é, então, convidado a deixar seu mundo natural, familiar. Nas palavras de Masschelein e Simons:

A forma de *suspensão e profanação* é o que faz do *skolé* um tempo público: é um tempo em que as palavras não são parte (não mais, não ainda) de uma linguagem comum, em que as coisas não são (não, mas, não ainda) uma propriedade e não são usadas de acordo com as orientações familiares, em que atos e movimentos não são (não mais, não ainda) hábitos de uma cultura, em que o pensamento não é (não mais, não ainda) um sistema de pensamento. Coisas são postas “em cima da mesa”, transformando-as em coisas comuns, coisas que estão à disposição de todos para uso livre. O que foi suspenso é a sua “economia”, as razões e os objetivos que as definem durante o trabalho ou durante o tempo regular ou social. As coisas são, assim, desconectadas do uso sagrado ou estabelecido da velha geração na sociedade, mas ainda não apropriados por estudantes ou alunos como representantes da nova geração. A escola profana/*skolé* funciona como uma espécie de lugar comum, onde nada é compartilhado, mas tudo pode ser compartilhado (MASSCHELEIN; SIMONS, 2014, p. 163).

Ou seja, a escola não “apaga” a imaginação das crianças; ela não deixa de respeitar suas diferentes identidades. Na verdade, o que torna o pensamento homogeneizado de forma colonizadora são as mídias sociais; o que a escola propõe é uma língua comum, pública, seja ela qual for. Isso permite que se iniciem em um espaço comum com uma mesma linguagem, tirando a criança do confinamento dos espaços privados da família e da comunidade (inclusive do espaço privado entre os jovens de falar gírias); isso não significa desprezar a linguagem infantil nem da comunidade; significa introduzir a criança num espaço público.

Seja então em zonas urbanas ou rurais, a finalidade da escola se volta em buscar a atenção e o interesse do aluno no mundo, suspendendo a ideia de indivíduo em prol do comum:

Enquanto a motivação é uma espécie de caso pessoal, mental, o interesse é sempre algo fora de nós mesmos, algo que nos toca e nos leva a estudar, pensar e praticar. Leva-nos para fora de nós mesmos. A escola se torna um tempo/espaço do *inter-esse* – do que é compartilhado entre nós, o mundo em si (MASSCHELEIN; SIMONS, 2013, p. 52).

Com essa suspensão, abre-se um novo mundo. Mas um mundo que nos exige uma certa postura: que tenhamos *atenção* e *interesse*. Assim, para se ter conhecimento sobre o mundo, certamente não é necessário ir à escola, “[...], mas o mundo precisa da escola para ‘encontrar’ alguém que preste atenção nele, isto é, se torne interessado através do estudo e do exercício” (MASSCHELEIN; SIMONS in LARROSA (org.), 2018, p. 213).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Tradicionalmente, pensa-se que a educação no campo deve ser voltada ao interesse da população rural. É assim, por exemplo, que a LDB apresenta as diretrizes educativas para essas pessoas. Fazendo isso, veladamente, a escola atende ao interesse individual – como se a escola devesse se adequar a cada caso populacional. Entretanto, apresentou-se como podemos pensar diferente: uma escola não voltada ao interesse individual, mas a um mundo comum a ser compartilhado, desconectado, na verdade, do mundo familiar e da sociedade. Pensando a escola como um lugar de separação e suspensão, a educação é tomada como um meio e não com uma finalidade específica. Como meio, o que interessa é o processo de estudo em si mesmo – esse processo seria transformativo, abrindo possibilidades que eram desconhecidas para os alunos.

A experiência das Missões pedagógicas foi um exemplo de como seria possível repensarmos a educação no campo. Por exemplo, na escolha do material a ser apresentada ao

público rural (escolheu-se os quadros mais importantes da cultura espanhola e não a partir de uma temática voltada às pessoas do campo); na relação amorosa com que foi preparado e apresentado o material; na aposta de igualdade: de que as pessoas do campo são igualmente capazes de admirarem as artes dos museus assim como discutir e dialogar sobre filmes com uma realidade distante da vivida pelos espectadores/alunos; no caráter desinteressado das Missões: sem buscar um fim específico, queria-se ver o que essas pessoas teriam a dizer sobre o que vivenciaram.

Essa experiência funcionou como uma criação de um tempo e espaço livres na espera de igualdade (na igual capacidade de o povo rural apreciar o que foi apresentado). Tratou-se de uma oportunidade que normalmente se nega a essa população com a justificativa de não ser “adequada” a ela. O que se viu nas fotos dessa experiência é um povo atento, interessado, concentrado, participando e interagindo com o material e as pessoas; um povo que sabe admirar, se espantar, ter prazer e experienciar a cultura. Em outras palavras: o que se viu foi um povo capaz de *skholé*.

Um outro exemplo foi o livro *Stoner*. Essa história mostra como uma pessoa que nasce no meio rural pode ter sua vida transformada ao ser apresentada à cultura em geral; no caso, a Literatura Inglesa. O personagem se vê desafiado e apaixonado pela matéria que antes da universidade não tinha acesso. O livro nos mostra como o foco na educação deve ser a matéria, o mundo, e não o aluno ou o professor. A Literatura abriu o mundo do personagem, lhe mostrando novas possibilidades de ser e pensar. Assim, podemos concluir que não cabe à escola julgar o que é adequado a uma população; cabe a ela colocar o mundo “sobre a mesa”; apresentá-lo. Esse mundo é tornado comum; desperta nos alunos o interesse e a atenção. É essa proposta de apresentar o mundo que encontramos em pensadores como Masschelein, Simons, Rancière e Larrosa. O que se buscou mostrar foi essa possibilidade: ao invés de se “adequar” à suposta realidade do aluno, a escola deve abrir possibilidades que os alunos desconheciam na aposta de igual capacidade de *skholé*.

REFERÊNCIAS

ARENDDT, Hannah. **Entre o passado e o futuro**. Trad. Mauro W. Barbosa de Almeida. São Paulo: Perspectiva, 1972.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases Da Educação Nacional**. Brasília: Senado Federal, 2005.

INEPE – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Texeira. **Censo escolar de educação básica 2013 – resumo técnico**. Brasília: O Instituto, 2014.

LARROSA, Jorge. **Esperando não se sabe o quê – Sobre o ofício de professor**. Trad. Cristina Antunes. Belo Horizonte: Autêntica, 2018.

LARROSA, Jorge (org.). **Elogio da escola**. Trad. Fernando Coelho. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2018.

LARROSA, Jorge; RECHIA, Karen Christine. **[P] de Professor**. Trad. Scherma; Oliveira; Failache. São Carlos: Pedro & João Editores, 2019.

LARROSA, Jorge; RECHIA, Karen Christine; CUBAS, Caroline Jaques. **Elogio do professor**. Trad. Fernando Coelho, Karen Christine Rechia e Caroline Jaques Cubas. Belo Horizonte: Autêntica, 2021.

MASSCHELEIN, Jan; SIMONS, Maarten. **Em defesa da escola – Uma questão pública**. Trad. Cristina Antunes. Belo Horizonte: Autêntica, 2013.

MASSCHELEIN, Jan; SIMONS, Maarten. **A pedagogia, a democracia, a escola**. Trad. François; Figueiredo; Seidel; Antunes; Souza; Campos; Goldenzweig; Kohan. Belo Horizonte: Autêntica, 2014.

RANCIÈRE, Jacques. Escola, produção, igualdade. Trad. Aimberê Guilherme Quintiliano Rocha do Amaral. **Pro-Posições**, v. 29, n. 3 (88), p. 669-686, set./dez., 2018. Disponível em: SciELO - Brasil - Jacques Rancière - escola, produção, igualdade Jacques Rancière - escola, produção, igualdade Acesso em: 05/12/2022.

WILLIAMS, John. **Stoner**. Trad. Marcos Maffei. Rio de Janeiro: Rádio Londres, 2014.

SOBRE OS AUTORES

RONALDO MANZI

Doutor em filosofia pela Universidade de São Paulo (USP, 2013) e pela Radboud Universiteit Nijmegen (RUN, 2013) (co-tutela). Pós-doutor em filosofia (USP, 2017; UNB, 2023), em Psicologia Social (USP, 2019) e em Educação (PUC-GO, 2021). É membro do grupo de pesquisa do Laboratório de Estudos em Teoria Social, Filosofia e Psicanálise do Centro-Oeste. É membro da International Society of Psychoanalysis and Philosophy (ISPP). Presidente do Conselho Editorial da Editorial Casa. Artista Plástico. Psicanalista. Professor no Programa de Pós-Graduação em Educação na Faculdade de Inhumas (FacMais). <http://lattes.cnpq.br/9039680215578737>

CRISTINA SOARES DA SILVA TAVARES

Mestranda em Educação pela Faculdade de Inhumas (FacMais); graduada em História pela Universidade Estadual de Goiás (UEG); Pós graduada em Psicopedagogia pela Universidade Cândido Mendes (UCAM); Pós Gradada em Língua Portuguesa pela Universidade Salgado de Oliveira. (UNIVERSO); professora efetivada rede estadual de Goiás. <http://lattes.cnpq.br/0992147728968914>