

UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA JÚLIO DE MESQUITA FILHO
FACULDADE DE CIÊNCIAS E LETRAS - CAMPUS DE ARARAQUARA
PÓS GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO ESCOLAR

RODRIGO HUMBERTO PEDRAZZANI MONTERO

EXPERIÊNCIA E EDUCAÇÃO MENOR NA ESCOLA:
Exercícios de pensamento

ARARAQUARA - SP
2025



RODRIGO HUMBERTO PEDRAZZANI MONTERO

EXPERIÊNCIA E EDUCAÇÃO MENOR NA ESCOLA:

Exercícios de pensamento

Dissertação apresentada à Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (UNESP), Faculdade de Ciências e Letras, para obtenção do título de Mestre em Educação Escolar.

Linha de pesquisa: Estudos Históricos, Filosóficos e Antropológicos sobre Escola e Cultura.

Orientador: Prof. Dr. Denis Domeneghetti Badia

ARARAQUARA - SP

2025

M778e

Montero, Rodrigo Humberto Pedrazzani

Experiência e educação menor na escola : exercícios de pensamento
/ Rodrigo Humberto Pedrazzani Montero. -- Araraquara, 2025
94 p.

Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual Paulista (UNESP),
Faculdade de Ciências e Letras, Araraquara
Orientador: Denis Domeneghetti Badia

1. escola. 2. experiência. 3. skholè. 4. educação menor. 5. tempo
livre. I. Título.

IMPACTO POTENCIAL DESTA PESQUISA

Essa dissertação relaciona três conceitos fundamentais no campo da educação: experiência, educação menor e skholè. O impacto social esperado é a contribuição no campo educacional pela apresentação de caminhos de resistência aos impeditivos da experiência e abertura de outros para se fazer escolas

POTENTIAL IMPACT OF THIS RESEARCH

This dissertation relates three fundamental concepts in the field of education: experience, minor education and skholè. The expected social impact is the contribution to the educational field by presenting ways of resisting the impediments of experience and opening up others to make schools

RODRIGO HUMBERTO PEDRAZZANI MONTERO

**EXPERIÊNCIA E EDUCAÇÃO MENOR NA ESCOLA:
exercícios de pensamento**

Dissertação apresentada à Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (UNESP), Faculdade de Ciências e Letras, Araraquara – SP, para obtenção do título de Mestre em Educação Escolar.

Linha de pesquisa: Estudos Históricos, Filosóficos e Antropológicos sobre Escola e Cultura.

Data da defesa: 26/09/2025

Banca Examinadora:

Prof. Dr. Denis Domeneghetti Badia

UNESP - Faculdade de Ciências e Letras - Campus de Araraquara

Profª Drª Paula Ramos de Oliveira

UNESP - Faculdade de Ciências e Letras - Campus de Araraquara

Profª Drª Ligia de Almeida Durante Correa dos Reis

Supervisora de Ensino na Rede Municipal de São Carlos-SP

AGRADECIMENTOS

Gostaria de agradecer primeiramente minha mãe, que não está mais presente, e meu pai, que sempre me inspirou intelectualmente, e por ambos terem sido os responsáveis por eu ter vindo a esse mundo. Agradeço meu orientador, professor doutor Denis Domeneghetti Badia por me acompanhar e acolher minha ideia de pesquisa, permitindo que eu transformasse minhas divagações iniciais em uma pesquisa que considero relevante para a área de educação. Agradeço às professoras doutoras Lígia de Almeida Durante Correa dos Reis e Paula Ramos de Oliveira pela análise do trabalho, pelas valiosas dicas e por terem aceito o convite para integrarem minha banca avaliadora. É uma honra avaliarem meu trabalho. Agradeço minha irmã Maria Isabel e minha prima Carolina, duas pessoas que, em momento algum, deixaram de acreditar em mim, mesmo quando tiveram todos os motivos do mundo para isso. Agradeço meus avós Umberto, Leonilda, Simeon e Mery que, cada qual a sua maneira, me ensinou seus valores humanos, base do que sou hoje. Agradeço à minha esposa, Josiane Alvares Pedrazzani Montero, por ter encarado essa jornada ao meu lado, sempre me apoiando, acreditando em mim e, por vezes, me repreendendo nas inúmeras vezes em que pensei em desistir de tudo. E, por fim, agradeço ao programa de Pós-graduação em Educação Escolar da Faculdade de Ciências e Letras da Unesp, campus de Araraquara-SP pela oportunidade que nele tive de inúmeros aprendizados, ao Grupo de Estudos e Pesquisas Filosofia para Crianças (GEPFC) pelas interlocuções, e a todos que defendem a escola pública com lugar de resistência e construção do humano.

AO SIMÓN RODRÍGUEZ

Num tempo imaginário em mim, que brotou de acontecimentos reais, remotos para a minha existência, onde tudo era selvagem, onde as árvores sopravam com maior intensidade e raios de liberdade batiam no corpo, nas ideias e nas mãos de alguns indivíduos, uns portavam espadas, galopavam em cavalos, se vestiam com roupas parecendo soldados francês. Outro, em especial um, mas existiam mais. Tinham milhares que se espalhavam como sombras, porque levavam as ideias, escondidos entre a ramagem. Um, em especial, vestia uma sobrecasaca preta, cabelos pretos. Não carregava espada, não carregava uma arma. Carregava a cor da América. Carregava um lápis talvez, um papel, mas carregava a ideia de mostrar que podemos ler e podemos avançar. E o trovão da revolução pode começar num caderno amassado. Ele ensinou a olhar e ensinou a sentir o repique dos tambores, o soar dos trovões. E a revolução se deu numa determinada época e seu passado vive presente em mim. Toda vez que eu abro um livro o nome dele salta me convidando a escrever uma história. (Carlos Alberto Montero Cortez, meu pai, não publicado).

RESUMO

Essa dissertação tem o objetivo de relacionar três conceitos principais: experiência, educação menor e *skholè*. O conceito de experiência é tratado com base nas contribuições do filósofo Jorge Larrosa como aquilo que nos passa, como um acontecimento que é singular e irrepetível, pelo qual nos deixamos tombar enquanto sujeitos da experiência. Entretanto este espaço tem diversos impeditivos, entre os quais o excesso de informação, de opinião, de trabalho e falta de tempo. Em seguida, procuramos caracterizar o espaço da escola como lugar do público, conforme a perspectiva de Simons e Masschelein que pensam a escola com bem público, que nasce como lugar de tempo livre (*skholè*). Ao mesmo tempo em que tais autores apontam uma escola domada, com professores domados, introduzimos as contribuições de Michel Foucault que vê este espaço como lugar de poder. Por fim, apresentamos o conceito de educação menor que Silvio Gallo elabora deslocando conceitos da filosofia de Gilles Deleuze para a educação, relacionando-o com o de experiência, e avistando na experiência de Simón Rodríguez brechas de resistência e possibilidades de se fazer escolas.

Palavras-chave: escola; experiência; tempo livre; educação menor; *skholè*.

ABSTRACT

This dissertation aims to relate three main concepts: experience, minor education, and *skholè*. The concept of experience is addressed based on the contributions of philosopher Jorge Larrosa as something that passes through us, as a singular and unrepeatable event, through which we allow ourselves to be overwhelmed as subjects of experience. However, this space has several impediments, including excess information, opinions, workload, and lack of time. Next, we seek to characterize the school space as a place of the public, according to the perspective of Simons and Masschelein, who view school as a public good, born as a place of free time (*skholè*). While these authors point to a tamed school, with tamed teachers, we introduce the contributions of Michel Foucault, who sees this space as a place of power. Finally, we present the concept of minor education that Silvio Gallo develops by shifting concepts from Gilles Deleuze's philosophy to education, relating it to that of experience, and seeing in Simón Rodríguez's experience gaps of resistance and possibilities for creating schools.

Keywords: school; experience; free time; minor education; *skholè*.

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO	10
2. EXPERIÊNCIA E ANTIEXPERIÊNCIA.....	19
2.1 O conceito de experiência em Jorge Larrosa	19
2.2 Impeditivos da experiência.....	30
3. DEFESA DA ESCOLA EM SIMONS e MASSCHELEIN.....	39
4. EDUCAÇÃO MENOR, EXPERIÊNCIA E <i>SKHOLÈ</i>.....	62
4.1 Educação menor como resistência	63
4.2 A escola filosófica popular de Simón Rodríguez	70
5. CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	89
REFERÊNCIAS	92

1 INTRODUÇÃO

Qual o papel da escola em uma sociedade? Se lançarmos essa pergunta em uma sala cheia de “educadores”, as respostas, em geral, poderão tender a uma certa romantização. Cada colega presente, muito provavelmente, utilizará seu tempo de fala para expressar seus desejos particulares acerca de como acredita que a escola deva funcionar. E pode ser que tais falas, cada qual alinhada à sua própria perspectiva subjetiva, se apresentem como propostas viáveis, quiçá fundamentais para construirmos uma escola cada vez melhor.

Em minha vivência como professor eventual na escola pública, desde 2014, pude constatar a insatisfação dos colegas, professores, com o plano de ensino e com o currículo que são obrigados a seguirem por determinação de instâncias superiores. Salvo raras exceções, uma parte significativa dos colegas sente-se impedida de exercer seu papel da maneira que acredita ser a mais eficaz para promover o pleno desenvolvimento “biopsicossocial” de seus alunos. Ao invés disso, sentem que o sistema educacional os obriga a atuarem como meros agentes responsáveis por promoverem o contingenciamento comportamental daqueles que, no futuro, deverão se portar como “funcionários modelo do sistema”. Literalmente, uma linha de produção de aprendizagens direcionadas à uma funcionalidade específica. Em suma, indivíduos capazes de atenderem às demandas das estruturas de poder que determinam a maneira como nossa sociedade deve funcionar.

É que os indivíduos, para se manterem socialmente valorizados e economicamente produtivos e rentáveis, segundo a lógica concorrencial determinada pelo mercado, precisam perseguir incansavelmente o imperativo “investimento-crescimento”. Não são apenas os investimentos em educação formal – tais como escolarização, cursos profissionais e idiomáticos, especializações e programas de treinamento no trabalho – atendem tal demanda; as

relações de amizade, o tempo de lazer, o tempo de afeto dedicado aos filhos, a possível constituição do equipamento genético deles mediante a escolha do parceiro conjugal adequado, até, evidentemente, o cuidado com a própria saúde constituem formas de investimento cujo efeito esperado é a rentabilidade futura. (CARBONEZI, 2018, p. 345).

Como em uma peça de teatro, na qual o ator espera sua “deixa” para entrar em cena e representar uma personagem previamente determinada pelo roteirista, ao nascer, cada indivíduo é inserido em um contexto social composto por outros indivíduos mutuamente interligados por uma teia relacional que, de comum acordo, ou à revelia, são impelidos a seguirem pautas de condutas também pré-estabelecidas, sob o risco constante de serem marginalizados caso não sigam o script. Ou seja, esse indivíduo já chega ao mundo e antes mesmo de se reconhecer enquanto sujeito, carrega consigo toda uma carga de expectativas que lhe é imposta, severamente, por esse contexto social. Alguns indivíduos até conseguem se adaptar, minimamente, a essa realidade e passam pela vida sem grandes questionamentos filosóficos acerca dos propósitos da existência humana, mas trata-se de uma minoria, porque, no geral, segundo dados dos organismos internacionais de saúde, temos claro que essa dinâmica tem se mostrado extremamente eficaz quando se trata da produção de demandas de atendimentos para nós, psicólogos¹.

É quando relacionada ao ethos contemporâneo predominante que a depressão parece tornar-se um problema gravíssimo: talvez não seja apenas o suposto déficit de neurotransmissores que cause o sofrimento, mas a impossibilidade de realizar valores e princípios que orientam o modo de vida dos indivíduos nas sociedades capitalistas contemporâneas. (CARBONEZI, 2018, p. 350).

Sendo assim, não seria exagero afirmar que a educação, em grande parte, assume um papel normativo, uma espécie de mecanismo sociocultural universal de contingenciamento comportamental. Geração após geração, independente da cultura, ou posição geográfica, nossa espécie tem utilizado esse mecanismo para fazer chegar às novas gerações os conhecimentos, as pautas de condutas, os valores socioculturais e as crenças subjetivas que norteiam o funcionamento considerado “correto” para aquele determinado agrupamento social, com vistas à perpetuação de suas culturas.

¹ Minha formação inicial é em psicologia e atuo como psicólogo clínico.

Como afirmam Simons e Masschelein no livro *Em defesa da escola*, uma questão pública:

Era tolerada, desde que se submetesse a programas de ajuste ou se dedicasse ao serviço de um conjunto de ideais fixos (políticos e religiosos) e projetos já prontos (a construção da nação, as missões civilizadoras). (MASSCHELEIN; SIMONS, 2014, p. 9).

Nós, humanos, somos organismos biológicos altamente adaptáveis, vivendo em constante relação com o meio à nossa volta e com outros indivíduos, ou seja, nossos comportamentos podem ser entendidos como o resultado dessa relação do “Eu” com o “não Eu” (os outros e o mundo). Uma relação permeada por simbolismos, condicionamentos, necessidades e expectativas que levam cada indivíduo a apresentar respostas adaptativas que, ao longo da vida, seu organismo foi aprendendo a utilizar para sobreviver no e com o mundo.

Ao longo desse processo, para cada pequeno detalhe presente nas relações que o “Eu” estabelece com o “não-eu”, cada indivíduo (Eu) atribui um significado particular. Por exemplo: pensemos em uma caneca de café. Um objeto inanimado que pode ser comprado em qualquer mercado, cuja funcionalidade seria, tão somente, tomar café, certo? Errado! Estamos falando de afeto e nós, humanos, não somos máquinas (apesar de muitas vezes nos tratarmos como se fossemos). Somos seres movidos pelas relações afetivas que estabelecemos com o mundo à nossa volta. Sendo assim, um objeto que para alguém pode não passar de um simples utensílio doméstico, para mim, dentro da minha subjetividade, pode se tratar de algo carregado de significados afetivos. Significados estes, capazes de transformar uma simples caneca em qualquer outra coisa, menos um mero utensílio.

Pensemos, agora, nas nossas relações com o “não-eu”, com nossa comunidade, nosso trabalho, nossa família, amigos etc. Se olharmos para a essência dessas relações, existiria diferença entre o comportamento de um ancestral, que com escudo e espada disputava um pedaço de terra com seu vizinho, e um adolescente moderno, que com uma caneta, disputa uma vaga em uma universidade?

A educação é, então, uma espécie de não-eu. E a escola, lugar de educação, é dotada de enorme complexidade, pois é espaço de produção de saberes e de poderes, e o

próprio sistema de ensino seu lugar de distribuição e apropriação. Nas palavras de Foucault (1988, p. 44-45):

O que é, afinal, um sistema de ensino senão uma ritualização da palavra; senão uma qualificação e uma fixação dos papéis para os sujeitos que falam; senão a constituição de um grupo doutrinário ao menos difuso; senão uma distribuição e uma apropriação do discurso com seus poderes e seus saberes?

Foucault nos ensina que o poder não emana exclusivamente de uma estrutura centralizada “de cima para baixo”, mas sim que é relacional, disperso e presente em todas as interações sociais. Ele opera como uma rede de relações que se entrelaçam em diferentes níveis, fazendo com que, em qualquer espaço social — como uma escola — existam múltiplas forças de poder em ação, vindas de diversos lugares. Diferentemente da concepção tradicional que vê o poder como algo negativo ou puramente repressivo, Foucault o entende como também produtivo, capaz de gerar saberes, normas e subjetividades. Assim, o espaço escolar não se reduz a uma estrutura vertical (onde diretores mandam em professores, que mandam em alunos), mas se constitui como um campo complexo de forças, onde há relações horizontais, influências mútuas, vigilâncias difusas e práticas de resistência e criação. A escola, portanto, é simultaneamente espaço de poder, de subjetivação e de possibilidade.

Considero que estes espaços de resistência são espaços de experiência. Utilizo aqui o conceito de experiência tal como nos apresenta Jorge Larrosa e nele, ao longo desta pesquisa, queremos nos aprofundar. De acordo com o autor:

A experiência é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca. Não o que se passa, não o que acontece, ou o que toca. A cada dia se passam muitas coisas, porém, ao mesmo tempo, quase nada nos acontece. Dir-se-ia que tudo o que se passa está organizado para que nada nos aconteça. Walter Benjamin, em um texto célebre, já observava a pobreza de experiências que caracteriza o nosso mundo. Nunca se passaram tantas coisas, mas a experiência é cada vez mais rara. (LARROSA, 2002, p. 21).

Em notas sobre a experiência e saber de experiência, Larrosa (2002, p. 21-24) aponta quatro motivos para que a experiência esteja cada vez mais rara.

O primeiro motivo seria o excesso de informações. A internet promoveu uma verdadeira revolução no que diz respeito à quantidade e velocidade com que as informações nos chegam, diariamente. Temos acesso a tudo o que se passa no mundo todo, em tempo real. As mídias sociais, os digitais *influencers*, os podcasts, enfim, temos um sem-número de mecanismos destinados a manter os sujeitos “informados”, na era da informação.

Isso deveria ser uma coisa boa, não? Ter acesso a qualquer coisa que se queira, em poucos “clicks”, um sonho, não? Mas não é! Excesso de acesso tem produzido uma população, mundialmente falando, de indivíduos dotados de muitas “informações superficiais” sobre quase tudo, com o mínimo de aprofundamento.

O segundo motivo apresentado por Larrosa é a necessidade de o indivíduo ter uma opinião sobre tudo. Hoje, é quase proibido dizer publicamente que não se sabe de alguma coisa. Um verdadeiro sacrilégio, na era da informação! Basta uma passada rápida pelas redes sociais (Facebook, Instagram, Youtube, Twitter, etc.) e logo perceberá a avalanche de “pseudoespecialistas” em tudo, dando dicas e receitas milagrosas para resolverem os dilemas que a humanidade tenta resolver, desde Platão.

O terceiro motivo apresentado por Larrosa é a falta de tempo:

Tudo o que se passa, passa demasiadamente depressa, cada vez mais depressa. E com isso se reduz o estímulo fugaz e instantâneo, imediatamente substituído por outro estímulo ou por outra excitação igualmente fugaz e efêmera. O acontecimento nos é dado na forma de choque, do estímulo, da sensação pura, na forma da vivência instantânea, pontual e fragmentada. A velocidade com que nos são dados os acontecimentos e a obsessão pela novidade, pelo novo, que caracteriza o mundo moderno, impedem a conexão significativa entre acontecimentos. Impedem também a memória, já que cada acontecimento é imediatamente substituído por outro que igual mente nos excita por um momento, mas sem deixar qualquer vestígio. (LARROSA, 2002, p. 23).

Hoje em dia, criança tem agenda e agenda cada vez mais lotada. Os pais, sendo “engrenagens do sistema”, em determinados extratos da sociedade, não têm tempo para seus filhos, conseqüentemente, acabam por atribuir cada vez mais atividades para manterem sua prole ocupada.

E, por fim, o quarto motivo apresentado por Larrosa é o excesso de trabalho. Tal qual máquinas em uma linha de produção, assim são vistos os humanos modernos pelo sistema capitalista de produção. Peças de uma máquina que não pode parar.

Minha tese não é somente porque a experiência não tem nada a ver com o trabalho, mas, ainda mais fortemente, que o trabalho, essa modalidade de relação com as pessoas, com as palavras e com as coisas que chamamos trabalho, é também inimiga mortal da experiência.

O sujeito moderno, além de ser um sujeito informado que opina, além de estar permanentemente agitado e em movimento, é um ser que trabalha, quer dizer, que pretende conformar o mundo, tanto o mundo "natural" quanto o mundo "social" e "humano", tanto a "natureza externa" quanto a "natureza interna", segundo seu saber, seu poder e sua vontade. O trabalho é esta atividade que deriva desta pretensão. O sujeito moderno é animado por portentosa mescla de otimismo, de progressismo e de agressividade: crê que pode fazer tudo o que se propõe (e se hoje não pode, algum dia poderá) e para isso não duvida em destruir tudo o que percebe como um obstáculo à sua onipotência. O sujeito moderno se relaciona com o acontecimento do ponto de vista da ação. Tudo é pretexto para sua atividade. Sempre está a se perguntar sobre o que pode fazer. Sempre está desejando fazer algo, produzir algo, regular algo. (LARROSA, 2002, p.24).

Lembram da fala, em coro, dos negacionistas no início da pandemia de Covid 19? “A economia não pode parar”. A vida humana poderia, mas a economia, “o Deus mercado”, não pode sofrer por causa de uma “gripezinha”. Talvez, esse seja um dos melhores exemplos que temos, na atualidade, sobre a força e a mentalidade dos que defendem esse modelo produtivista que podemos chamar de “moedor de carne humana”.

A respeito disto, como forma de ilustrar o fenômeno acima exposto, me recordo que em 2020 fiz parte, como psicólogo, de um projeto que visava oferecer atendimento em saúde mental para os profissionais de saúde que estavam na linha de frente do combate à pandemia de Covid 19. Durante esse período de distanciamento social mais severo, os atendimentos eram realizados, integralmente, por vídeo chamada, situação que me levou, assim como muitos de nós, a passar quase que 24h por dia, online. E pude, com isso, notar uma ânsia por parte de blogueiros, influencers, youtubers e até mesmo acadêmicos, no sentido de orientarem as pessoas a fazerem cursos o tempo todo, lerem livros e mais livros, escreverem artigos, insanamente, produzir, produzir e produzir. “Trabalhem, otimizem seu tempo e esforço”! Cansa só de lembrar dos mantras

entoados pelas redes: “hiperatividade produtiva”, “otimização do tempo”, entre outros. Como se fosse crime você simplesmente parar e contemplar sua vida, enquanto a tinha. Sim, enquanto a tinha, porque não sabíamos o que poderia acontecer na semana seguinte.

Então nos perguntamos: como esses obstáculos para a experiência chegam na escola? Eis que nos encontramos com as pesquisas de Masschelein e Simons que nos ajudam a pensar a escola como um local público e que, como tal, é comum a todos. Afirmam também que comumente vemos a escola como lugar de aprendizagem, mas que a escola, em sua origem, é suspensão e democratização do tempo livre:

[...] é importante ressaltar que a escola é uma invenção (política) específica da polis grega e que a escola grega surgiu como uma usurpação do privilégio das elites aristocráticas e militares na Grécia antiga. Na escola grega, não mais era a origem de alguém, sua raça ou “natureza” que justificava seu pertencimento à classe do bom e do sábio. Bondade e sabedoria foram desligadas da origem, da raça e da natureza das pessoas. A escola grega tornou inoperante a conexão arcaica que liga os marcadores pessoais (raça, natureza, origem, etc.) à lista de ocupações correspondentes aceitáveis (trabalhar a terra, engajar-se no negócio e no comércio, estudar e praticar). É claro que, desde o início, havia diversas ocupações para restaurar conexões e privilégios, para salvaguardar hierarquias e classificações, mas o principal e, para nós, o mais importante ato que a “escola faz” diz respeito à suspensão de uma chamada ordem desigual natural. Em outras palavras, a escola fornecia tempo livre, isto é, tempo não produtivo, para aqueles que por seu nascimento e seu lugar na sociedade (sua “posição”) não tinham direito legítimo de reivindicá-lo. Ou, dito ainda de outra forma, o que a escola fez foi estabelecer um tempo e espaço que estava, em certo sentido, separado do tempo e espaço tanto da sociedade (em grego: polis) quanto da família (em grego: oikos). Era também um tempo igualitário e, portanto, a invenção do escolar pode ser descrita como a democratização do tempo livre. (MAASCHELEIN; SIMONS, 2013, p. 25-26).

Portanto, caracterizar a escola como coisa pública e como tempo de suspensão, nos leva a encontrar a potência deste lugar como espaço capaz de experiência. A escola é, assim, lugar de poder e potência, lugar que nasce para a experiência na medida em que é tempo livre. Se retomarmos os impeditivos apontados por Larrosa, vemos que trazer essa escola, fazer esta escola, é justamente abrir espaço de experiência em um mundo em que ela se tornou extremamente rara. É neste ponto que recorreremos a Silvio Gallo (2003) que em Deleuze e Educação opera com alguns deslocamentos trazendo para a educação conceitos da filosofia desenvolvidos por Deleuze. Gallo, retomando a

ideia de Antonio Negri que diz que estamos em tempo de militantes e não de profetas, afirma, deslocando-a para o campo da educação, que o professor-profeta anuncia possibilidades de um mundo novo pela crítica do presente, enquanto um professor-militante é quem, vivendo as situações, produz (coletivamente) a possibilidade do novo.

Então, o professor militante seria aquele que, vivendo as misérias dos alunos ou as misérias da situação social da qual ele participa procuraria, coletivamente, ser um vetor da produção de superação, de condições de superação dessa miséria, ser um vetor de libertação, de possibilidades de libertação. (GALLO, 2003, p. 61).

Suas trincheiras são a sala de aula. É lá que se produz o que Silvio Gallo chama de uma educação menor. Em contraposição a uma educação maior, que se produz na macropolítica, nos gabinetes e nos documentos, a educação menor se dá na micropolítica, na sala de aula. (GALLO, 2003, p. 65). Ela age nas brechas e escapa a qualquer controle. É um ato político porque desterritorializa a educação maior, produzindo resistência, multiplicidades e diferenças. Todo ato singular se coletiviza e todo ato coletivo se singulariza. Trata-se de um projeto coletivo em que haverá espaço para a experiência. E quem é o sujeito da experiência para Larrosa? Justamente o que se deixa tombar e se deixa atravessar pelo novo. Este entrelaçamento de autores e questões é o que investigaremos e aprofundaremos nesta pesquisa, cujo objetivo é pensar as possibilidades de experiência na escola a partir do conceito de experiência em Jorge Larrosa, identificando seus impeditivos e as brechas de resistência neste espaço.

Trata-se, portanto, de uma pesquisa de cunho bibliográfico na área de filosofia da educação. Consideraremos especialmente as contribuições dos filósofos Jorge Larrosa, Michel Foucault, Gilles Deleuze, bem como de Maarten Simons e Jan Masschelein. Na seção um o conceito central a ser discutido é o de experiência em Jorge Larrosa e seus impeditivos: excesso de informação, de opinião, de trabalho e falta de tempo. Em seguida, na seção dois, procuraremos caracterizar o espaço da escola como lugar do público, conforme a perspectiva de Simons e Masschelein, e as contribuições de Michel Foucault para pensar o espaço da escola como lugar de poder. Por fim, buscaremos, na seção três, apresentar o conceito de educação menor que Silvio Gallo elabora deslocando conceitos da filosofia de Gilles Deleuze para a educação,

relacionando-o com o de experiência, bem como avistando na experiência de Simón Rodríguez brechas de resistência e possibilidades de se fazer escolas.

2 EXPERIÊNCIA E ANTIEXPERIÊNCIA

Nessa sessão apresentaremos o conceito de experiência para Jorge Larrosa e também algumas outras perspectivas que podem dialogar com ele. Em seguida, tratamos dos impeditivos da experiência.

2.1 O conceito de experiência em Jorge Larrosa

A experiência é um conceito fundamental na filosofia da educação de Jorge Larrosa. Para ele, não é apenas um evento ou uma ocorrência, mas sim uma forma de relação com o mundo e com os outros, que pode transformar profundamente o indivíduo. Nesta sessão, vamos explorar como Larrosa entende a experiência na educação e quais as implicações disso para a prática pedagógica. Também citarei outros autores que, cada qual a partir de sua própria perspectiva, conceituou a experiência e seus conceitos, por sua vez, dialogam com o conceito apresentado por Larrosa (2015, p. 16): “O que vou lhes propor aqui é que exploremos, juntos, outra possibilidade mais existencial (sem ser existencialista), mais estética (sem ser esteticista), a saber, pensar a educação a partir do par experiência/sentido.”

Larrosa enfatiza que a experiência é um evento singular e único; subjetivo e pessoal, que não pode ser repetido ou reproduzido exatamente da mesma maneira, visto que cada pessoa experimenta e interpreta a realidade de maneira diferente. Trata-se de um acontecimento intransferível que, influenciado pela história pessoal, por fatores fisiológicos, pela cultura e por valores e crenças será responsável por produzir sentimentos subjetivos em cada indivíduo. Neste instante me atrevo a postular que, posteriormente, esse(s) sentimento(s) somados a outros sentimentos, igualmente

produzidos por outros tantos acontecimentos servirão de matéria prima para a construção dos nossos comportamentos.

Para Larrosa, a experiência é uma forma de transformação que ocorre quando o indivíduo se relaciona com o mundo e com os outros de maneira significativa. Isso significa que a experiência não é algo que possa ser planejado ou controlado, mas sim algo que emerge da interação entre o indivíduo e o mundo. Nesse sentido, a experiência é sempre uma surpresa, algo que não pode ser previsto ou antecipado.

Quando pensamos na educação, não podemos conceber que ela seja reduzida a um conjunto de atividades ou procedimentos pré-definidos. Pelo contrário, a experiência educacional deve ser entendida como uma forma de relação viva e dinâmica entre o professor, o aluno e o conhecimento. Isso exige que os professores sejam capazes de criar um ambiente que permita aos alunos se relacionarem, cada qual a sua maneira, com o mundo e com os outros de forma significativa.

A concepção de infância e educação é profundamente influenciada pela forma como entendemos a criança e seu lugar no mundo. Nesse sentido, é fundamental considerar a infância como um "outro" radicalmente diferente de nós que, como cita Larrosa no livro *Pedagogia Profana* (2003), desafia nossos saberes e poderes. Ao invés de tentar capturar a infância em nossas categorias e expectativas, devemos abrir espaço para a novidade e a surpresa que ela traz.

E é um outro porque é sempre algo diferente da materialização de um projeto, da satisfação de uma necessidade, do cumprimento de um desejo, do complemento de uma carência ou do reaparecimento de uma perda. É um outro enquanto outro, não a partir daquilo que nós colocamos nela. É um outro porque sempre é outra coisa diferente do que podemos antecipar, porque sempre está além do que sabemos, ou do que queremos ou do que esperamos. Desse ponto de vista, uma criança é algo absolutamente novo que dissolve a solidez do nosso mundo e que suspende a certeza que nós temos de nós próprios. Não é o começo de um processo mais ou menos antecipável, mas uma origem absoluta, um verdadeiro início. Não é o momento em que colocamos a criança numa relação de continuidade conosco e com nosso mundo (para que se converta em um de nós e se introduza em nosso mundo), mas o instante da absoluta descontinuidade, da possibilidade enigmática de que algo que não sabemos e que não nos pertence inaugure um novo início. Por isso, o nascimento não é um momento que se possa situar numa cronologia, mas aquilo que interrompe toda cronologia (LARROSA, 2003, p. 187).

A educação, portanto, não pode ser vista como um processo de transmissão de conhecimentos ou de formação de indivíduos segundo um modelo pré-determinado. Em vez disso, ela deve ser entendida como uma resposta ao nascimento, uma abertura à interpelação de uma chamada que exige uma resposta singular e criativa.

O nascimento de uma criança é um acontecimento que interrompe a continuidade do mundo e da história, trazendo consigo a possibilidade de um novo começo e uma nova perspectiva. A educação deve ser capaz de acolher essa novidade e criar um espaço para que a criança possa ser ela mesma, sem ser reduzida às nossas expectativas e projetos.

Nesse sentido, a educação é uma responsabilidade que exige uma atitude de hospitalidade e abertura ao outro. É preciso criar um lugar para a criança, não apenas físico, mas também simbólico e emocional, onde ela possa se sentir acolhida e valorizada em sua singularidade. Ao fazer isso, podemos permitir que a infância seja um tempo de descoberta e exploração, e não apenas uma fase de preparação para o futuro.

A educação deve ser entendida como uma resposta ao nascimento, uma abertura ao outro e ao novo, e não como um processo de transmissão de conhecimentos ou de formação de indivíduos segundo um modelo pré-determinado. Ao acolher a novidade e a surpresa que a infância traz, podemos criar um espaço para que as crianças sejam elas mesmas e se desenvolvam de forma autônoma e criativa.

“É experiência aquilo que ‘nos passa’ [...], e ao nos passar nos forma e nos transforma. Somente o sujeito da experiência está, portanto, aberto à sua própria transformação”. (LARROSA, 2002, p. 25). Notem que Larrosa fala de transformação... Fala que a educação deve ser muito mais do que o simples acúmulo de informações do mundo. O sujeito precisa “estar” no mundo, tocar e ser tocado por ele. Com esse conceito, nos convida a pensarmos uma escola capaz de criar um ambiente propício para que os educandos vivenciem a experiência do aprender a partir de suas próprias percepções. A experiência é uma imersão pessoal e subjetiva, que envolve a percepção, a emoção e a reflexão. A experiência é um processo que se abre a um aprendizado contínuo, no qual o indivíduo aprende a partir das suas próprias vivências e percepções. Portanto, a educação deve ser entendida como uma experiência e nunca apenas como um processo de simples transmissão de informações, pois para o autor a informação, em

seu excesso, acaba por se constituir como uma antiexperiência. Isso nos faz afirmar que o aprendizado deve ser significativo e relevante para o aluno, permitindo que ele aprenda a partir de suas próprias percepções subjetivas do mundo.

Sendo assim, enfatiza a importância da subjetividade na experiência, destacando que cada indivíduo tem uma perspectiva única e pessoal sobre o mundo. A experiência pode também ser entendida como a constituição de um percurso pessoal, na qual o indivíduo constrói seu próprio significado e sentido a partir do que é vivido e percebido.

Ter experiência de algo, é em primeiro lugar, estar imerso em eventos ou ações [...] que carregam suas próprias lições, sua própria aprendizagem, seu próprio conhecimento [...], é condição da experiência estar envolvido em fazer, em uma prática, estar imerso no mundo que chega a nós ou nos impõe. (LARROSA, 2018, p. 21).

Em *Experiencia y alteridad en educación* (2009) Larrosa destaca alguns princípios da experiência decorrentes de sua definição primeira: isso que me passa (e não isso que se passa).

Tenemos, entonces, hasta aquí, varias dimensiones de la experiencia.

—Exterioridad, alteridad y alienación en lo que tiene que ver con el acontecimiento, con el *qué* de la experiencia, con el *eso* de “eso que me pasa”.

—Reflexividad, subjetividad y transformación en lo que tiene que ver con el sujeto de la experiencia, con el *quién* de la experiencia, con el *me* de “eso que me pasa”.

—Pasaje y pasión en lo que tiene que ver con el movimiento mismo de la experiencia, con el *pasar* de “eso que me pasa”. (LARROSA, 2009, p.18).

Além disso, a experiência, diferente do experimento, é singular, irrepetível e plural e também traz a incerteza (não pode ser antecipada) e nela traz o princípio de liberdade ou o princípio do talvez. (LARROSA, 2009, p.32-33).

Essa perspectiva nos mostra o quanto a experiência é fundamental em educação, por criar espaços para o novo e nos fazer abandonar lugares de saber e de poder. A seguir apresento o que consideramos ser um dos alertas mais importantes de Larrosa:

Talvez a pior tentação a que sucumbiu a Pedagogia tenha sido aquela que lhe oferecia ser a dona do futuro e a construtora do mundo.

Porque, para fabricar o futuro e constituir o mundo, a Pedagogia tinha de dominar primeiro tecnicamente (pelo saber e pelo poder) as crianças que encarnavam o futuro por vir e o mundo por fabricar. Frente a insaciável avidez de saber, de prever e de controlar, frente a azáfama constante dos que dizem saber o que são as crianças e o que se tem de fazer com elas, frente a agitação dos que pretendem fazer o futuro e construir o mundo, frente a mobilização dos que tentam produzir o real a partir do impossível, talvez só nos reste a difícil aprendizagem de nos colocarmos à escuta da verdade que os que nascem trazem consigo. Mas isso exige a renúncia a toda vontade de saber e de poder, a toda vontade de domínio. Só na espera tranquila do que não sabemos e na acolhida serena do que não temos, podemos habitar na proximidade da presença enigmática da infância e podemos nos deixar transformar pela verdade que cada nascimento traz consigo. (LARROSA, 2003, p. 196).

A experiência cria o lugar para acolhida do que nasce, do novo, da escuta da verdade dos que chegam e constroem conosco um lugar de sentido para o que acontece, e não um lugar do vazio e da repetição de saberes e de poderes.

Estando agora mais familiarizados com o conceito de experiência para Larrosa, cito, agora, alguns autores cuja conceituação de experiência podemos colocar em diálogo com o nosso autor central.

A importância da experiência como uma forma de aprendizado e desenvolvimento humano; a relação entre experiência e poder, e a importância da resistência e da transformação; a importância da reflexão e da conscientização na experiência; a relação entre experiência e corpo, e a importância da percepção e da sensação e a importância da experiência como uma forma de criar novas possibilidades e novas formas de vida.

Essas ideias reunidas podem ser úteis para entendermos melhor a perspectiva de Larrosa sobre a experiência e para desenvolvermos uma visão mais aprofundada sobre sua importância na vida humana.

E o primeiro deles é John Dewey. Dewey, filósofo e educador norte-americano, conceituou que a experiência é um processo ativo e interativo de ação e reação entre o indivíduo e o ambiente, que envolve a percepção, a reflexão e a ação.

Dewey (2007) também fala de continuidade, reflexão e conexão com o ambiente. Para ele, a experiência é contínua, ou seja, um fluxo constante de eventos e situações que se conectam e se influenciam mutuamente, promovendo constante reflexão no indivíduo, o que, por sua vez, permite ao mesmo aprender e crescer a partir

de suas experiências. E tudo isso ocorre em um determinado contexto. Contexto esse, que será apercebido pelo sujeito. Aqui penso que é possível utilizar esse conceito da psicologia para reafirmar o caráter subjetivo dessa relação indivíduo x meio: apercepção. O conceito de apercepção, usado na psicologia e na filosofia, foi criado por Johann Friedrich Herbart, filósofo e psicólogo alemão. Para ele, a apercepção é o processo de ligar novas ideias e informações a experiências que a pessoa já viveu. Outros pensadores, como Immanuel Kant e Theodor Lipps, também estudaram esse termo. Eles explicavam que a apercepção é diferente da simples percepção, porque envolve a atenção consciente voltada para um objeto ou até para o próprio ato de perceber.

Dewey também divide experiência em primária e secundária. Experiências primárias são experiências diretas e imediatas, que envolvem a percepção sensorial e a interação com o ambiente. Já as experiências secundárias são experiências que envolvem a reflexão e a interpretação de experiências primárias.

Quanto à experiência na educação, Dewey ressalta três pontos principais: o aprendizado ativo, que permite ao aluno aprender através da ação e da reflexão; o desenvolvimento pessoal, que permite ao indivíduo crescer e se desenvolver através de suas experiências; e, por último, a conexão com a vida real, fundamental para que o indivíduo possa aplicar seus conhecimentos e habilidades em situações práticas.

É o processo através do qual os elementos mentais são organizados. A doutrina da apercepção foi desenvolvida por Wundt, que dizia que o processo de organização dos elementos mentais formando uma unidade, é uma síntese criativa, que cria novas propriedades mediante a mistura ou combinação dos elementos.

Ele declarou que todo composto psíquico é dotado de características que não são a mera soma das características dos elementos que o formam. Tal declaração deu origem a famosa frase: a totalidade não é igual à soma de suas partes. Isso pode ser provado pela química, onde a combinação de elementos químicos faz surgir compostos com propriedades que não se encontram nos elementos separadamente. Assim, uma experiência sensorial pode ter diferentes relatos dos sujeitos envolvidos, não sendo nenhum deles incorreto, uma vez que em toda experiência haverá muito de atributos afetivos e ideacionais (aquilo que o sujeito tem como ideal para si) e que a soma de seus

elementos componentes, gera um novo composto psíquico, diferente dos elementos isoladamente.²

Seguindo o diálogo dos conceitos de experiência, temos Walter Benjamin, filósofo e crítico alemão, desenvolveu um conceito de experiência complexo e multifacetado. Para Benjamin, a experiência é um conceito que se refere à forma como os indivíduos se relacionam com o mundo ao seu redor e como eles processam e interpretam as informações e eventos que os afetam.

Benjamin, assim como Dewey, mas à sua maneira, dividiu a experiência em dois tipos, criando os conceitos de *Erfahrung* e *Erlebnis*. *Erfahrung* refere-se à experiência acumulada ao longo do tempo, que é resultado da reflexão e da integração de eventos e informações em uma narrativa coerente. É uma experiência mais profunda e significativa, que permite ao indivíduo desenvolver uma compreensão mais ampla do mundo. E *Erlebnis*: Refere-se à experiência imediata e sensorial, que é resultado da exposição a eventos e estímulos específicos. A *Erlebnis* é uma experiência mais superficial e fragmentada, que pode ser intensa, mas não necessariamente significativa. A *Erlebnis* é vivência.

Benjamin destaca a importância da experiência na vida moderna, argumentando tratar-se de uma forma de resistência à alienação e à mercantilização da vida.

Pensando nessa mercantilização da vida, Benjamin apresenta uma crítica contundente à modernidade. Afirma que, por vezes, a mercantilização da vida acaba por reduzir a experiência a uma série de *Erlebnisse*, ou seja, experiências fragmentadas e superficiais que não permitem ao indivíduo desenvolver uma compreensão mais profunda do mundo. Ele argumenta que a modernidade, com sua ênfase na tecnologia, na velocidade e na informação, pode levar a uma perda da *Erfahrung*, ou seja, da experiência acumulada e significativa.

O próximo da nossa lista é Maurice Merleau-Ponty, um filósofo francês que desenvolveu uma teoria da percepção e da experiência, pontos centrais para sua filosofia

² <https://www.infoescola.com/psicologia/cognicao-percepcao-e-apercepcao/#apercepcao> Acesso em junho de 2025.

da percepção e da fenomenologia. Ele define a experiência como a relação primordial entre o indivíduo e o mundo.

A experiência, segundo Merleau-Ponty, é um processo dinâmico e interativo, complexo e multifacetado, que envolve a integração de informações sensoriais, motoras e cognitivas, destacando nesse processo a importância da percepção, da corporalidade e da intencionalidade para a compreensão da experiência humana. Enfatiza a complexidade e a riqueza da experiência, e critica abordagens que reduzem a experiência à reflexão e à abstração.

A percepção é fundamental para a experiência, pois é através dela que o indivíduo se relaciona com o mundo e obtém informações sobre ele. Quanto ao corpo, é através dele que o *eu* interage com o *não-eu* e percebe as coisas. Merleau-Ponty também ressalta a importância da intencionalidade; A experiência é caracterizada pela intencionalidade, ou seja, pela direção e pelo foco da consciência em relação ao mundo.

Merleau-Ponty também traz à mesa a questão das ambiguidades. Afirma que a experiência é marcada por ambiguidades e incertezas, que são resultado da complexidade e da riqueza do mundo.

E, por último, apresento sua crítica ao intelectualismo. Merleau-Ponty vê o intelectualismo como uma abordagem que reduz a experiência à reflexão e à abstração, ignorando a importância da percepção e da corporalidade.

O próximo da nossa lista é Michel Foucault, historiador e filósofo francês que escreveu sobre a relação entre poder e experiência. Para Foucault, a experiência é uma forma de resistência ao poder e à dominação.

Ele define a experiência como uma forma de subjetivação; um processo pelo qual o indivíduo se constitui como sujeito através de sua relação com as estruturas de poder e com o conhecimento. Pontua tratar-se de um processo dinâmico e interativo que envolve a resistência e a luta contra as formas de dominação e controle. Destaca a importância da relação de poder e da formação do sujeito na constituição da experiência humana. Enfatiza a resistência e a luta contra as formas de dominação e controle, e destaca a possibilidade de transformação e libertação através da experiência.

Os pontos-chaves do pensamento de Foucault quanto à experiência são os conceitos de experiência-limite e experiência de pensamento. A primeira seria a

experiência que leva ao limite as possibilidades do sujeito e o obriga a questionar suas certezas e convicções e a experiência de pensamento, uma experiência que envolve a reflexão crítica e a transformação do pensamento.

Na sequência temos Gilles Deleuze, um filósofo francês que desenvolveu uma teoria da experiência como uma forma de devir e de transformação. Ele argumenta que a experiência é uma forma de criar novas possibilidades e novas formas de vida. Define a experiência como um processo de diferenciação e de criação, que envolve a produção de novas formas de pensamento, de percepção e de vida. Afirma ser um processo que não pode ser reduzido a uma simples recepção de informações, mas em uma forma de produção e de criação.

As características da experiência de acordo com Deleuze são a diferença e repetição, fundamentais para a produção de novas formas de pensamento e de vida. O devir, que atribui à experiência um processo de transformação e de mudança contínua. A criação, processo que envolve a produção de novas formas de pensamento e de percepção. E a intensidade, fundamental para a produção de novas formas de pensamento e de vida.

Existem dois conceitos chaves do pensamento de Deleuze: rizoma, forma de experiência que é caracterizada pela conexão e pela interação entre diferentes elementos; e linhas de fuga, formas pelas quais os indivíduos podem escapar das estruturas de poder e criar novas formas de vida.

Seguindo a lista de convidados, por se tratar de um trabalho sobre educação, essa figura jamais poderia estar de fora, Paulo Freire – educador e filósofo brasileiro que enfatizou a importância da experiência na educação popular e na luta pela libertação. Considera a experiência fundamental para a conscientização e para a transformação social.

O conceito de experiência de Freire destaca a importância da conscientização, da reflexão, da ação e do diálogo na constituição da experiência humana. Ele enfatiza a possibilidade de transformação e de libertação através da experiência e reforça a educação como um instrumento de formação do sujeito e de transformação da realidade.

As principais questões levantadas por ele quanto à importância da experiência são: a formação do sujeito, a experiência é fundamental para a formação do sujeito, pois

permite aos indivíduos se tornarem conscientes de sua própria realidade e de suas próprias possibilidades; a transformação da realidade, a experiência é essencial para a transformação da realidade, pois permite aos indivíduos questionar e transformar as condições de opressão; e a libertação, a experiência pode ser um meio de libertação, pois permite aos indivíduos se tornarem sujeitos de sua própria história e de sua própria vida.

E, por último, deixando claro que não se trata de uma hierarquização da importância dos autores trazidos para essa festa, apresento-lhes Hannah Arendt. Arendt é uma filósofa alemã-americana que escreveu sobre a importância da experiência política e da ação humana. Ela argumenta que a experiência é fundamental para a formação da cidadania e da identidade política, fatores indispensáveis para a construção da democracia e da compreensão da condição humana.

Arendt define a experiência como um processo de ação e de discurso que ocorre no espaço público, onde os indivíduos se encontram e interagem uns com os outros. A experiência é um processo que permite aos indivíduos se tornarem cidadãos ativos e participantes na vida política.

Trouxe esses autores por compartilharem ideias e perspectivas sobre a experiência que podem ser relacionadas às ideias de Jorge Larrosa, com o objetivo de que isso possa nos oferecer uma visão mais ampla e diversificada sobre a experiência e sua importância na vida humana.

Apenas para recapitularmos, resumo algumas das ideias que esses autores compartilham com Larrosa: a importância da experiência como uma forma de aprendizado e desenvolvimento humano. A relação entre experiência e poder, e a importância da resistência e da transformação. A importância da reflexão e da conscientização na experiência. A relação entre experiência e corpo, e a importância da percepção e da sensação. A importância da experiência como uma forma de criar novas possibilidades e novas formas de vida.

Essas ideias, reunidas, podem ser úteis para entendermos melhor a perspectiva de Larrosa sobre a experiência e para desenvolvermos uma visão mais aprofundada sobre a importância na vida humana.

Optei por dividir essa seção em duas partes: na primeira lhes apresentei o conceito e experiência e sua importância para a formação do sujeito social. Na segunda parte, apresentarei, de acordo com nossos convidados e o próprio Larrosa, os impeditivos que têm dificultado a experiência na escola. Mas antes, permitam-me trazer-lhes uma última questão apresentada pelo próprio Larrosa no livro *Pedagogia Profana* (2003). Esse livro é uma coletânea de ensaios que exploram a ideia de educação como uma experiência que pode ser transformadora e libertadora. Larrosa argumenta que a educação tradicional é frequentemente baseada em certezas e dogmas, e que é necessário questionar essas certezas para criar uma educação mais aberta e plural. Argumenta, ainda, que o discurso pedagógico dominante é caracterizado pela arrogância dos que sabem e pela boa consciência dos moralistas, e que isso leva a uma perda de sentido e de significado na educação. Uma abordagem mais aberta, plural e fragmentária, que valorize a incerteza e a inquietude em vez da segurança e da certeza é algo que buscamos com nosso ofício de professor.

No livro, Larrosa recorre, entre outros autores, a Rousseau quando afirma que a busca por si mesmo é uma jornada complexa e paradoxal. Ao tentar compreender e expressar sua própria identidade através da escrita, Rousseau se depara com a insuficiência da linguagem para capturar a verdadeira essência do eu.

A linguagem, ao mesmo tempo em que é necessária para a autoconsciência, também é vista como um obstáculo para a verdadeira compreensão de si mesmo. As palavras que usamos para nos descrever são sempre insuficientes, inadequadas e até mesmo enganosas. Rousseau sabe disso e, ainda assim, não pôde deixar de escrever, de tentar capturar sua própria identidade através da linguagem. Mas sua escrita não é apenas uma busca por si mesmo; é também uma luta contra a artificialidade da linguagem e a convencionalidade das narrativas pessoais. Ele sabe que a linguagem é uma construção social, uma ferramenta que nos permite comunicar, mas que também nos distancia da verdadeira experiência. Suas "Confissões" são uma tentativa de mostrar sua verdadeira natureza, mas acabam por revelar a complexidade e a instabilidade da autoconsciência. Segundo Larrosa, a escrita de Rousseau é uma busca interminável por si mesmo, mas que acaba por afastá-lo ainda mais de sua própria identidade.

Isso nos leva a questionar a natureza da autoconsciência e da narrativa pessoal. Será que somos capazes de capturar nossa verdadeira essência através da linguagem? Ou será que a autoconsciência é apenas uma narrativa que construímos sobre nós

mesmos, utilizando fragmentos de histórias e palavras que recebemos? A resposta, talvez, esteja na própria complexidade da condição humana. Somos seres contraditórios, multifacetados e em constante mudança. Nossa autoconsciência é uma construção dinâmica, que se modifica ao longo do tempo e é influenciada por nossas experiências e relações. Nesse sentido, a busca por si mesmo não é uma tarefa que possa ser concluída, mas sim um processo contínuo de autoconstrução e autodescoberta. Em resumo, a obra de Rousseau nos mostra que a busca por si mesmo é uma jornada complexa e paradoxal, que envolve a linguagem, a autoconsciência e a narrativa pessoal. É uma busca que não tem fim, mas que é, em si mesma, um processo de autoconstrução e autodescoberta.

E já que falamos de linguagem, precisamos falar, também, da leitura, que, conforme Larrosa, desempenha um papel fundamental na formação e educação do indivíduo.

O autor aponta que a experiência da leitura é fundamental para a formação e transformação pessoal. Não se trata, apenas, de uma atividade intelectual, mas também uma experiência que pode afetar profundamente o indivíduo, permitindo que ele se constitua e se transforme através da interação com os textos. Além do mais, ela ajuda a estabelecer uma relação com o mundo, permitindo que o indivíduo se situe e se oriente em relação às coisas e às pessoas. Está associada, também, ao desenvolvimento da reflexão crítica e da capacidade do indivíduo de pensar de forma autônoma.

Vemos que a experiência tem um papel fundamental, não apenas na educação, mas em toda nossa formação enquanto indivíduos; animais racionais produtores de cultura e de toda uma teia de relações sociais e políticas que estão na base de nossa sociedade humana.

2.2 Impeditivos da experiência

Mas, infelizmente, nossa vida contemporânea tornou-se demasiadamente mecanizada. As escolas, trabalhando como máquinas de produzir aprendizagens, têm direcionando seus esforços no sentido de fazerem com que os alunos acumulem uma coleção de saberes puramente técnicos. Esse fenômeno é agravado pela pressão das avaliações externas, que reduz o processo educativo a uma maratona de infindáveis simulados e treinos repetitivos, esvaziando o conhecimento de seu sentido crítico e

criativo. Isso, por sua vez, tem produzido uma sociedade incapaz de contemplar a beleza de sua própria existência.

Parece bastante contraditório pensarmos que ao mesmo tempo que não temos registros históricos de um período em que a sociedade humana tivesse experimentado uma escolarização nos níveis que temos hoje, nós tenhamos caminhado para uma situação de alienação tão significativa. É como se o propósito da existência humana se restringisse a decorar uma série de fórmulas e receitas pré-concebidas, que posteriormente serão cobradas em um exame eliminatório (vestibular, concurso público) que, por sua vez, terá o poder de decidir o sucesso, ou não, dos indivíduos. É difícil acreditar que nossa espécie tenha caminhado tanto por esse planeta para chegar só até isso, meros executores de tarefas pré-definidas com propósitos, não muitas vezes, tão éticos e transparentes, assim.

Num livro dedicado a analisar a lógica do sistema totalitário, Hannah Arendt faz uma observação complementar à sua teoria da novidade radical, enquanto inscrita no próprio fato do nascimento. Nessa observação há uma equivalência entre o terror totalitário e a destruição da novidade inscrita no nascimento. Diz Arendt: “A necessidade do terror nasce do medo de que, com o nascimento de cada ser humano, um novo começo se eleve e faça ouvir sua voz no mundo”. Se voltarmos ao nascimento de Belém como modelo de todo nascimento, o terror estaria encarnado no infanticídio de Herodes. Herodes quer controlar o futuro e tem medo de que o nascimento de algo novo ponha em perigo a continuidade do seu mundo. (LARROSA, 2003, p. 190).

Outro ponto que nos chama a atenção é o fato de as crianças estarem cada vez mais centradas em si mesmas, com dificuldades acentuadas em compartilharem experiências, espaços comuns, objetos, sentimentos, etc. E não é de se espantar, afinal de contas, a competição é a tônica do mundo capitalista. Com isso, todos os dias nossa sociedade destrói a beleza do mundo transformando-o em mercadoria, uma vez que o modelo capitalista precisa, incansavelmente, de consumidores alienados dispostos a qualquer coisa para conquistarem o que lhes foi ensinado como sendo “o sucesso”, que, no caso, trata-se de vencer os colegas para conquistar o “primeiro lugar no pódio”.

Precisamos pensar a escola para além dessa lógica, de forma a proporcionarmos a cada educando um ambiente rico em vivências e percepções subjetivas. Por isso, procuramos encontrar um outro caminho possível, a partir do conceito de experiência de Jorge Larrosa.

Os escritos de Jorge Larrosa nos levam a pensar que a escola, tal como a conhecemos, se transformou em uma instituição de cerceamento das liberdades individuais e assassinato das subjetividades. Como pode um sujeito estar imerso em uma experiência quando se está atolado de atividades desconexas, desmotivantes, sendo obrigado a seguir protocolos rígidos, pré-definidos, para a execução dessas atividades, que mais se assemelham a uma linha de produção Taylorista³?

A realidade sociopolíticacultural da contemporaneidade, que acaba refletindo nos programas pedagógicos, leva Larossa a apontar quatro principais impeditivos para a experiência dentro da escola: a lógica da eficiência, a fragmentação do conhecimento, a avaliação e o controle e a perda da experiência estética.

Larrosa argumenta que a lógica da eficiência, que prioriza a produtividade e a eficiência, impede a experiência na escola. Isso ocorre porque ela tende a reduzir a educação a um processo de transmissão de conhecimentos, ao invés de permitir que os estudantes explorem e descubram por si mesmos. As atividades seguem uma lógica de condicionamento. Ao aluno cabe o papel de mero receptáculo de informações, intencionalmente, pré-definidas, que deverão ser decoradas e, posteriormente, replicadas em um teste avaliativo. Questionamos o que, de fato, testa esses testes?

Larrosa também identifica a fragmentação do conhecimento como um impeditivo para a experiência na escola. Isso ocorre quando o conhecimento é dividido em disciplinas isoladas, ao invés de ser abordado de forma integrada e holística.

Na experiência como educador procurei, por diversas vezes, criar formas de romper com esse modelo de fragmentação de conhecimento, utilizando estratégias; atividades com o objetivo de integrar saberes diversos. Mas, sobre isso falarei em trabalhos subsequentes.

A avaliação e o controle, também, são impeditivos para a experiência na escola, segundo Larrosa. Isso ocorre porque essas ferramentas de avaliação tendem a criar um

³ "Taylorismo, também conhecido como Administração Científica, é um modo de organização do processo produtivo criado por Frederick Winslow Taylor no final do século XIX, em meio aos acontecimentos da Revolução Industrial. Com o objetivo de maximizar a produção, Taylor segmentou o processo produtivo, dando origem a uma forma de administração científica nas empresas, com uma nova organização do trabalho, focada na especialização dos trabalhadores e na função da gerência, criando então a chamada gerência científica." Acesso em janeiro de 2025. Disponível em <https://brasilecola.uol.com.br/geografia/taylorismo-fordismo.htm>

ambiente de medo e ansiedade, em vez de permitir que os estudantes sejam autônomos e criativos em sua aprendizagem.

Como quarto impeditivo, Larrosa identifica a perda da experiência estética. Isso ocorre porque a educação tende a priorizar a cognição e a racionalidade em detrimento da experiência estética e da criatividade.

A seguir, assim como feito na primeira parte dessa sessão, apresentarei a visão daqueles que, alegoricamente, chamei de “amigos de Larrosa” quanto aos impeditivos para a experiência na escola.

John Dewey aponta como principais impeditivos para a experiência, o foco excessivo na transmissão de conhecimentos e falta de conexão da escola com a vida real. Ele argumenta que a escola muitas vezes se concentra, demasiadamente, em transmitir conhecimentos teóricos de forma mecânica e descontextualizada ao invés de promover experiências significativas e relevantes para os alunos. O que, por sua vez, por se tratar de conhecimentos, muitas vezes, desconectados da realidade do aluno, acabam por tornar o processo de aprendizagem desinteressante e desmotivante.

Dewey também fala de descontinuidade, fragmentação, rotina e hábito, falta de reflexão, influências externas.

A falta de continuidade e coerência na experiência pode impedir que as pessoas desenvolvam uma compreensão mais profunda e significativa do mundo. A fragmentação pode levar a uma falta de conexão entre as diferentes partes da experiência, tornando difícil o desenvolvimento de uma compreensão mais ampla e integrada. A rotina e o hábito podem levar a uma falta de reflexão e crítica, impedindo que as pessoas desenvolvam uma compreensão mais profunda e significativa da experiência. E, por sua vez, a falta de reflexão e crítica pode impedir que as pessoas desenvolvam uma compreensão mais profunda e significativa de suas experiências. E, por fim, as influências externas, como a pressão social ou a autoridades, podem impedir que as pessoas desenvolvam uma compreensão mais autêntica e significativa da experiência. Aqui, Dewey, se refere as inúmeras ingerências que, por vezes, acabam impactando nos programas pedagógicos e nas experiências dentro do ambiente escolar, como por exemplo, a troca de gestão política.

Como consequências desses impeditivos, Dewey ressalta a falta de crescimento: a falta de experiência significativa pode impedir o crescimento e o desenvolvimento pessoal. A falta de compreensão: a falta de reflexão e crítica pode levar a uma falta de compreensão mais profunda e significativa do mundo. E o desenvolvimento de hábitos prejudiciais: a rotina e o hábito podem levar ao desenvolvimento de hábitos prejudiciais que impedem o crescimento e o desenvolvimento pessoal.

E, como forma de superar esses impeditivos, Dewey propõe que busquemos, constantemente, a reflexão crítica, como forma de desenvolvermos uma compreensão mais profunda e significativa do mundo. Também ressalta a importância de cultivarmos hábitos mais saudáveis.

Seguindo a mesma ordem dos autores apresentados anteriormente, agora temos: Walter Benjamin. Benjamin aponta, como impeditivos para a experiência a Mercantilização da educação: a educação muitas vezes é tratada como uma mercadoria, com foco na eficiência e na produtividade, em vez de promover experiências significativas e enriquecedoras. A falta de espaço para a reflexão e a crítica: a escola muitas vezes não oferece espaço para a reflexão e a crítica, impedindo que os alunos desenvolvam uma compreensão mais profunda da realidade. A modernidade e a perda da aura: a reprodução em massa de obras de arte e experiências podem levar à perda da aura, ou seja, da experiência única e autêntica. A fragmentação e a dispersão: a vida moderna pode levar à fragmentação e dispersão da experiência, tornando difícil para as pessoas desenvolver uma compreensão mais profunda e significativa do mundo. A mercantilização da experiência: a experiência transformada em mercadoria a ser adquirida faz com que modelos e padrões sejam pré-estabelecidos pelo mercado, criando a ideia de que devemos perder nossa subjetividade e passar por esse “atacadão de experiências” para chegar ao sucesso. A falta de reflexão e crítica: a falta de reflexão e crítica cria o efeito manada, impedindo que as pessoas desenvolvam uma compreensão mais profunda e significativa da experiência. Isso cria, nas pessoas, o medo do não pertencimento; da exclusão.

Como forma de superar esses impeditivos, Benjamin frisa a importância de desenvolvermos a reflexão e a consciência crítica e a busca por experiências autênticas, ao invés, de seguirmos o “rebanho”. Essas ideias de Benjamin podem ser encontradas em suas obras: *A Obra de Arte na Era da Reprodutibilidade Técnica* (1985b) e *O Narrador* (1985c).

Dando sequência a nossa lista de autores, trago à mesa Maurice Merleau-Ponty, que critica o intelectualismo afirmando se tratar de uma abordagem que reduz a experiência à reflexão e à abstração, ignorando a importância da percepção e da corporalidade. A abstração e a intelectualização, segundo Merleau-Ponty, seriam as principais causas da desconexão do sujeito com a experiência vivida e corporal.

A dicotomia sujeito-objeto também é apontada por Ponty como fator que pode nos levar a formularmos uma visão fragmentada da experiência e, com isso, comprometermos nossa compreensão da relação que o sujeito estabelece com o mundo.

A falta de atenção ao corpo também é enfatizada por Ponty como fator que prejudica a experiência do sujeito. Não podemos nos esquecer de que é através do corpo que a mente se relaciona com o mundo. Sendo assim, a falta de atenção ao corpo e à experiência corporal podem prejudicar a vivência da experiência, assim como nossa compreensão da relação entre o (EU) e o mundo (NÃO EU).

E por último ele traz à pauta a influência da cultura e da sociedade. O meio no qual o indivíduo está inserido pode criar visões distorcidas da experiência, impedindo, por sua vez, que o mesmo tenha uma experiência autêntica, visto que o meio atua como um condicionante comportamental, direcionando o indivíduo aos mais variados; superficiais e efêmeros tipos de experiências, de acordo com os interesses daqueles que ditam as regras do jogo (aqui podemos entender: governos, mídia, mercado, entre outras figuras de poder).

E, para superarmos os impeditivos da experiência, Merleau-Ponty fala para termos uma maior atenção ao corpo e à experiência corporal, buscarmos uma maior compreensão da relação entre sujeito e mundo e exercitarmos a reflexão crítica sobre a cultura e a sociedade e sobre sua influência sobre a experiência do sujeito. Essas ideias de Merleau-Ponty podem ser encontradas nas obras: *Fenomenologia da Percepção* (1994) e *O Visível e o Invisível* (2009).

Seguindo, apresento o pensamento de Michel Foucault sobre a experiência. Foucault argumenta que a escola muitas vezes exerce um poder disciplinar sobre os alunos, impondo normas e regras que limitam a liberdade e a criatividade, além de não oferecer um espaço favorável para a resistência e a crítica, impedindo que os alunos questionem as estruturas de poder e as normas sociais.

Foucault também chama a atenção para o discurso e para a linguagem como ferramentas utilizadas para controlar e manipular a experiência. Carregados de subjetividades, acabam por impor significados e interpretações que limitam a compreensão da realidade.

A normalização também é apontada por Foucault como impeditivo para a experiência, pois pode levar à imposição de normas e padrões que restringem e controlam a individualidade.

As instituições e estruturas sociais também são consideradas impeditivos, visto que, cada qual a sua maneira, acabam exercendo certo controle sobre a experiência e limitam as liberdades individuais.

Para superar os impeditivos apresentados acima, Foucault cita a resistência ao poder, a crítica ao discurso dominante e o estímulo ao desenvolvimento da individualidade.

Um aprofundamento no conceito de experiência, segundo Foucault, pode ser buscado em sua obra *Vigiar e Punir* (1998a). Para esse trabalho quis, apenas, demonstrar como há correlação entre seu pensamento e o de Larrosa.

Agora sigamos para Deleuze. Para este filósofo, quando se trata de oferecer um espaço para a experiência autêntica, as escolas estão pecando pela falta de liberdade e por não estimular a criatividade, impedindo que os alunos desenvolvam suas próprias ideias e perspectivas. O foco excessivo na reprodução de conhecimentos também é visto, por ele, como um forte impeditivo à experiência, ou seja, os alunos acabam sendo capturados pela representação de papéis e conceitos pré-definidos, o que acaba por reduzir a experiência a uma imagem ou conceito fixo, impedindo a experiência em suas formas mais complexas. Podemos dizer que ocorre, aqui, uma certa imposição de identidades. A imposição de identidades fixas, segundo Deleuze, limita a experiência e a impede de levar os indivíduos à criarem novas formas de ser e pensar.

Percebam que o que esse autor critica é a rigidez dos programas escolares que, por serem extremamente engessados em seus protocolos, acabam proporcionando aos indivíduos experiências muito empobrecidas, com pouco significado, causando a falta de desejo pelo ambiente escolar e pelas atividades oferecidas. E, por sua vez, essa falta

de desejo leva os indivíduos a vivenciarem novas experiências limitadas, em um ciclo interminável de marasmo.

Para superar esses impeditivos, Deleuze propõe a criação de novas conexões e relações, e o estímulo ao desenvolvimento das diferenças. Dessa forma, a experiência se tornará mais rica e significativa para o sujeito. Tais ideias aparecem em duas de suas obras: *Diferença e repetição* (2006) e *O Anti-Édipo* (2010), esta última em co-autoria com Felix Guattari.

Seguimos, agora, com Paulo Freire, considerado o patrono da nossa Educação. Para Freire, o que tem impedido a experiência no ambiente escolar seria a chamada, por ele mesmo, de educação bancária, onde os professores depositam conhecimentos nos alunos, ao invés de promoverem uma educação mais dialógica e participativa.

De maneira bem opressiva e exigindo o silêncio e a passividade absoluta, conforme Freire, o professor, neste modelo bancário de educação, assume o papel de mero transmissor de conteúdo, e ao aluno cabe o papel de receptor; verdadeira tábula rasa, que deverá absorver o máximo possível de conteúdo e, posteriormente, reproduzi-lo em um teste avaliativo.

Como consequência, temos a falta de conscientização; a falta de compreensão crítica da realidade, o que promove o desenvolvimento de uma consciência ingênua e a perda de autonomia.

Notem que Freire chama a atenção para um verdadeiro processo de desumanização. O indivíduo não tem a oportunidade de vivenciar experiências significativas e acaba, como um ratinho de laboratório, sendo condicionado a seguir, cegamente, as instruções normativas.

E, para superar esses impeditivos, Freire nos propõe uma educação problematizadora, baseada no diálogo e na reflexão crítica. A base para isso seria o estímulo constante ao diálogo e a participação ativa do aluno no processo educacional.

Para Paulo Freire esse é o caminho para promovermos a humanização da escola, proporcionando experiências autênticas e a realização pessoal. Fui buscar as ideias de Paulo Freire, para esse trabalho, nos livros *Pedagogia do Oprimido* (2005) e *Educação como Prática da Liberdade* (2011).

E, para encerrar esse tópico, trago a mesa de debate a filósofa Hannah Arendt.

De acordo com Arendt, o que impede a experiência autêntica no ambiente escolar seria a falta de espaço para a ação e a participação e o foco excessivo na transmissão de conhecimentos, a banalização do mal, a perda da ação política, a sociedade de massa e a falta de pensamento crítico. Esse seria o combo para criarmos um ser humano alienado, desprovido de responsabilidade cívica, incapaz de se portar de forma ética em sociedade e dotado de uma compreensão limitada da realidade. Talvez um exímio “assinalador da alternativa correta”, porém, se mudarmos a variável do problema de maçãs para laranjas, muito provavelmente ele não saberá o que fazer.

Para superar esses impeditivos, Arendt propõe o desenvolvimento do pensamento crítico, a ação política e a participação cidadã e a valorização da individualidade. Com isso seria possível levarmos os alunos a desenvolverem uma compreensão mais profunda da realidade e da experiência, tornando-os verdadeiros combatentes da tentativa de alienação, da perda das liberdades individuais e do comportamento de manada. Como referência para o pensamento de Hannah Arendt recorri a suas obras *Origens do Totalitarismo* (1975) e *A Condição Humana* (2011).

Minha intenção quando formulei essa sessão, com dito anteriormente, foi estabelecer um diálogo entre autores cujas ideias condizem com o pensamento de Jorge Larrosa.

Não que os escritos de Larrosa, por si só, não sejam suficientes para pensarmos a criação de uma educação mais eficaz e humana. Acontece que, ao meu ver, os bons precisam se sentar a mesma mesa e caminharem juntos, afim de impedirem a proliferação de tudo aquilo que nos faz abandonarmos nossa verdadeira natureza, a contínua evolução.

Precisamos pensar a escola para além da lógica normatizadora, tão criticada pelo coletivo de autores que lhes apresentei, de forma a proporcionarmos a cada educando um ambiente rico em vivências e percepções subjetivas.

3 DEFESA DA ESCOLA EM SIMONS E MASSCHELEIN

Nesta segunda seção apresentaremos as ideias de Jan Masschelein e Maarten Simons, especialmente as que são discutidas na obra “Em defesa da escola: uma questão pública” (2014), pois nos interessa aqui pensar esse espaço que ao longo do tempo chamamos escola. Também traremos algumas contribuições de Foucault para pensar a escola e suas relações com o poder.

*

Logo na introdução do livro *Em defesa da Escola: uma questão pública* (2014), os autores Maarten Simons e Jan Masschelein apontam que apesar de a escola ter sido sempre vista como símbolo de progresso e de um futuro melhor, seu estigma remonta à sua origem:

Culpada de más ações desde o seu início nas cidades-estados gregas, a escola foi uma fonte de “tempo livre” – a tradução mais comum da palavra grega *skholé* –, isto é, tempo livre para o estudo e a prática oferecida às pessoas que não tinham nenhum direito a ele de acordo com a ordem arcaica vigente na época. A escola era, portanto, uma fonte de conhecimento e experiência disponibilizada como um “bem comum”. (MASSCHELEIN, SIMONS, 2014, p. 9).

Com sorte a escola não se extinguiu. Em grande parte de sua história quiseram reformá-la ou melhorá-la, mas houve um momento, na metade do século XIX, que colocaram em questão sua própria existência. Eram os radicais “pró-desescolarização”, entre os quais os autores destacam Ivan Illich que defendia ser possível aprender mais e melhor fora da escola. Atualmente, continuam eles, a escola está submetida a uma

espécie de “morte tranquila”, por que seria uma instituição desatualizada frente a um mundo capaz de aprendizagem permanente em ambientes eletrônicos.

Entretanto, nenhuma destas posições são endossadas por Masschelein e Simons, que defendem sua absolvição - e não sua condenação. E alguns a atacam justamente por uma de suas características mais radicais:

[...] a de que a escola oferece “tempo livre” e transforma o conhecimento e as habilidades em “bens comuns”, e, portanto, tem o potencial para dar a todos, independentemente de antecedentes, talento natural ou aptidão, o tempo e o espaço para sair de seu ambiente conhecido, para se superar e renovar (e, portanto, mudar de forma imprevisível) o mundo. (MASSCHELEIN, SIMONS, 2014, p. 10).

Um novo mundo pode ser fonte de medo para muitos que desejam que o velho mundo permaneça e por isso culpabilizam conservadores e progressistas, escola, currículo, docentes, etc, criando no ar uma atitude de suspeita em relação à escola.

A nossa formulação é bastante simples a esse respeito: a escola é uma invenção histórica e pode, portanto, desaparecer. Mas isso também significa que a escola pode ser reinventada, e é precisamente isso o que vemos como nosso desafio e, como esperamos deixar claro, a nossa responsabilidade no momento atual. Reinventar a escola se resume a encontrar formas concretas no mundo de hoje para fornecer “tempo livre” e para reunir os jovens em torno de uma “coisa” comum, isto é, algo que aparece no mundo que seja disponibilizado para uma nova geração. Para nós, o futuro da escola é uma questão pública – ou melhor, com essa apologia, queremos torná-la uma questão pública. (MASSCHELEIN, SIMONS, 2014, p. 11).

Notem que a escola, enquanto instituição, surge com o propósito de romper com um paradigma que dividia as sociedades antigas em duas classes distintas de indivíduos: os que tinham o direito de acessar os conhecimentos produzido pelo agrupamento social ao qual pertenciam (e posteriormente, se juntarem aos que se ocupariam os postos da produção desse conhecimento) e os tidos como seres de segunda, ou terceira classe, os indivíduos destinados à realização de trabalhos tidos como inferiores. Aqui me sinto instigado a apresentar uma provocativa: em que momento da nossa história civilizatória, essa dualidade, essa disputa de forças antagônicas em torno do papel social da “instituição escola”, deixou de existir? Não sei

para vocês, mas, para mim, é nítido que nossa “Escola” atual está dividida em duas classes bem distintas. O grupo de escolas responsável por produzir os novos vassalos (mão de obra semiespecializada para atender as demandas, cada vez mais crescentes, do capitalismo) e o grupo de escolas que produz a nova geração de suseranos (indivíduos preparados pelas próprias famílias e pelo grupo social para, no futuro, ocuparem os cargos de presidentes das corporações, bancos, etc.).

Não se pode negar que a vida contemporânea se mecanizou de forma avassaladora. E as escolas, capturadas por essa lógica, passaram a funcionar como linhas de produção, onde o conhecimento é tratado como uma mercadoria a ser acumulada. A pressão por resultados em avaliações externas só fez acelerar este processo, transformando salas de aula em laboratórios de treinamento onde simulados infundáveis e exercícios repetitivos substituem a verdadeira investigação. O saber, assim esvaziado de seu espanto, reduz-se a uma coleção de técnicas. E o que colhemos? Uma sociedade que, mesmo repleta de informações, torna-se cada vez mais pobre de sentido, incapaz de parar e contemplar a beleza complexa da própria existência.

Masschelein e Simons também chamam a atenção para o surgimento, a partir da segunda metade do século XX, de um grupo de radicais pró-desescolarização, como citado anteriormente. Precisamos concordar que, desde seu surgimento, a “instituição escola” nunca foi capaz de se manter cem por cento imparcial, no que diz respeito à produção e transmissão de conhecimento, ou mesmo, simplesmente se ocupando de seu propósito primordial (democratizar o tempo livre). Cada diferente agrupamento social sempre buscou utilizá-la como mecanismo de condicionamento comportamental, indispensável para a transmissão de sua própria subjetividade às novas gerações. Até aí não há problema algum.

Não estamos nos colocando, pelo menos não a princípio, como censores e avaliadores que apontarão o dedo dizendo: esta sociedade está “mais certa” do que aquela. Por hora estou me atendo a apontar os mecanismos de condicionamento e controle sociocomportamental. O condicionamento comportamental trata-se de um conceito fundamental na psicologia, que se refere ao processo pelo qual o comportamento é modificado pelas experiências e interações com o ambiente. Para um maior aprofundamento desse conceito, podemos recorrer aos estudos de três grandes teóricos que são referências obrigatórias nos estudos do comportamento humano.

O primeiro deles é Ivan Pavlov, fisiologista russo que desenvolveu o conceito de condicionamento clássico, demonstrando que os animais podem aprender a associar estímulos neutros a estímulos que naturalmente provocam respostas. Vale lembrar que Pavlov também recebeu o Prêmio Nobel, em 1904, por seus estudos que ajudaram na compreensão do funcionamento do sistema digestivo.

Outro teórico obrigatório é B.F. Skinner, psicólogo norte-americano considerado um dos principais expoentes do behaviorismo. Skinner é conhecido por seus trabalhos sobre o condicionamento operante, processo pelo qual o comportamento é modificado pelas consequências, como recompensas ou punições. Ele também foi o criador da chamada, análise do comportamento, abordagem científica utilizada para entender o comportamento humano e animal.

E o terceiro teórico que gostaria de citar é Albert Bandura, psicólogo canadense-norte-americano que é conhecido por suas contribuições para a teoria da aprendizagem social e a teoria da autoeficácia.

Enfim, quis apresentar um breve resumo, para que esse conceito, tão relevante para as ciências humanas, não figurasse nesse trabalho de maneira tão superficial, entretanto, apesar da importância desse conceito para nosso trabalho, esse breve resumo já é suficiente para a compreensão do que estou apresentando.

Seguindo, quero falar de Foucault e sua obra *Vigiar e Punir* (1998a). Nessa obra, publicada em 1975, Foucault analisa a evolução do sistema penal e a forma como a sociedade exerce controle sobre os indivíduos.

Contando a história da execução de Robert-François Damiens, um homem que tentou assassinar o rei Luís XV da França em 1757 e contrastando essa cena de violência pública com a rotina diária de uma prisão do século XIX, Foucault nos propõe que pensemos a evolução do conceito de punição para a sociedade.

Foucault descreve a punição física como uma forma de controle social que era comum na Europa até o final do século XVIII. A punição era pública e tinha como objetivo, não apenas punir o criminoso, mas também servir de exemplo para o restante da sociedade. A tortura e a execução pública eram usadas para demonstrar o poder do Estado e para condicionar como os indivíduos deveriam, ou não, se comportarem.

Seguindo o pensamento de Foucault, no final do século XVIII e início do século XIX, houve uma mudança na forma como a sociedade lidava com a punição. A punição física deu lugar à disciplina, forma de controle que visa regular o comportamento dos indivíduos por meio de regras e instituições bem definidas. E, no caso, a prisão se tornou a forma dominante de punição. Isso não significa que as execuções deixaram de existir, algumas sociedades ainda mantem essa prática em seus códigos penais. Sem contar os inúmeros casos não apenas de violência como de execuções, propriamente ditas, praticado pelo estado brasileiro, por exemplo, através de suas instituições militares, mais especificamente da polícia militar, mas isso é assunto para um outro trabalho, tão relevante quanto esse, mas com outro enfoque.

Analisemos a prisão a partir da visão de Foucault. Trata-se uma instituição disciplinar que visa controlar o comportamento dos indivíduos por meio de mecanismos como: vigilância, disciplina e punição. É projetada para permitir a vigilância constante dos prisioneiros, aos quais é imposta uma rotina rigorosa diária, regras estritas para controlar seus comportamentos e, no caso de comportamentos considerados desviantes, punições exemplares são aplicadas para desencorajá-los.

Percebamos como a prisão, segundo Foucault, reflete a forma como a sociedade exerce controle sobre os indivíduos. Ele argumenta que a disciplina é uma forma de poder que é exercida não apenas nas prisões, mas também em outras instituições, como escolas e fábricas.

Para discutir um pouco essa questão do poder disciplinador e trazendo essa questão para nosso contexto escolar, quero usar como exemplo o programa Estadual de escolas cívico militares.⁴

Os defensores afirmam que, basicamente, o principal problema da educação é a falta de disciplina e o desrespeito, por parte dos alunos e, em vários casos, da sociedade como um todo, às figuras de autoridade e que, com um modelo cívico-militar essa disciplina seria alcançada, o que refletiria diretamente na qualidade do processo ensino/aprendizagem.

⁴ LEI COMPLEMENTAR Nº 1.398, DE 28 DE MAIO DE 2024 - <https://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/lei.complementar/2024/lei.complementar-1398-28.05.2024.html>. Acesso em junho de 2025.

Já os críticos afirmam que lugar de militar não é nas escolas. De acordo com Sued Carvalho:

A igualdade, por sua vez, é construída pelo silenciamento da diversidade nessas instituições. Não é uma igualdade de fato, pois há uma hierarquia rígida, tipicamente militar, é uma igualdade formal, estética, todos usam o mesmo penteado, a mesma farda, marcham da mesma forma, estão sob os mesmos superiores. Não há espaço para a diferença, para o diverso, para pessoas negras assumindo seus cabelos naturais, para pessoas trans manifestando sua identidade de gênero. Outra questão relativa às escolas militares é o ensino. O Brasil é marcado por profundas feridas não cicatrizadas pela Ditadura Militar de 1964, o exército não reconhece muitos dos crimes que cometeu e o Governo Federal pós-1988 procurou evitar melindrar os militares propondo reformas em sua estrutura e formação. O Exército de 2021 é o exército de 1964 em sentido ideológico, uma instituição corporativista, autoritária, anticomunista e elitista.⁵

Não se pode negar que a vida contemporânea se mecanizou de forma avassaladora. E as escolas, capturadas por essa lógica, passaram a funcionar como linhas de produção, onde o conhecimento é tratado como uma mercadoria a ser acumulada. A pressão por resultados em avaliações externas só fez acelerar este processo, transformando salas de aula em laboratórios de treinamento onde simulados infundáveis e exercícios repetitivos substituem a verdadeira investigação. O saber, assim esvaziado de seu espanto, reduz-se a uma coleção de técnicas. E o que colhemos? Uma sociedade que, mesmo repleta de informações, torna-se cada vez mais pobre de sentido, incapaz de parar e contemplar a beleza complexa da própria existência.

Eu poderia me estender, não apenas no pensamento de Foucault, mas de outros tantos autores que se debruçaram sobre o assunto do poder disciplinar, mas isso me faria desviar um pouco do principal foco desse trabalho. Apesar de ser uma questão diretamente ligada ao assunto desse trabalho, não haveria tempo hábil para um aprofundamento maior em uma dissertação de mestrado, tenho outros assuntos, tão importantes quanto, para explicar.

Antes de continuar, reitero que, "Vigiar e Punir" trata-se de uma obra importantíssima, que influenciou a forma como pensamos o poder, a disciplina e a

⁵ <https://www.intelectualorganico.com/post/a-escola-militar-%C3%A9-pura-ideologia> Acesso em junho de 2025.

punição. Ela continua a ser relevante hoje em dia, especialmente em debates sobre justiça criminal, e direitos humanos e educação.

A seguir, apresento as principais acusações feitas pelos críticos da escola, segundo Simons e Masschelein. São elas: alienação, consolidação do poder e corrupção, desmotivação da juventude, falta de eficácia e empregabilidade, a demanda de reforma e a posição de redundância, a questão de suspensão e a profanação. Abordarei cada uma dessas questões.

Começando pela alienação, essa primeira acusação diz respeito ao fato de que a escola, segundo seus acusadores, não tem se mostrado capaz de oferecer aos jovens uma formação e acesso a conteúdos de fato relevantes para sua real inserção no mundo do trabalho. Outros, ainda, dizem que a preocupação excessiva das escolas iniciais com a futura inserção dos alunos nas universidades ou no mercado de trabalho acaba por limitar o potencial de desenvolvimento dos jovens. Mas se pensarmos em termos de condicionamento comportamental, como citado anteriormente, cada sociedade utilizará esses mecanismos para condicionar os jovens a partir de sua própria perspectiva de mundo, ou seja, estamos lidando com um campo no qual dificilmente teremos um consenso. Cada diferente sociedade sempre considerará sua própria subjetividade mais correta que a subjetividade do vizinho.

A segunda alegação dos críticos está embasada na crença de que a escola estaria a serviço do capital, atuando de forma a perpetuar as desigualdades. Os mais radicais ainda diriam que existe uma cooptação das escolas por parte do poder, ou até mesmo que a escola seria uma invenção desse “poder”. Grosso modo, não podemos discordar totalmente dos acusadores. De fato, essa é uma realidade com a qual sempre teremos que lidar. Como bem sabemos, as estruturas de poder vigentes, com sua ilimitada capacidade de penetração e controle sociocomportamental em praticamente todos os extratos de uma sociedade, pelo que a história nos mostrou até aqui, sempre se utilizarão dessa condição para garantir a manutenção do status quo. Entretanto, os autores argumentam que apesar disso acontecer, ainda assim a escola tem a capacidade de tornar público o capital cultural e o conhecimento produzido, uma das razões pelas quais incomoda tanto aqueles que querem a manutenção da propriedade.

Seguindo, temos a questão da desmotivação da juventude. Os críticos, de acordo com Simons e Masschelein, afirmam que as ferramentas utilizadas para promover a aprendizagem são chatas e dolorosas. Os assuntos, por vezes, são apresentados de formas desconexas, incapazes de motivar os alunos a se envolverem efetivamente no processo. A escola precisa dialogar constantemente com os alunos, afim de criar um ambiente que faça sentido para os mesmos. Só assim conseguirá estimulá-los a se envolverem nas diversas oportunidades de experiências apresentadas.

Quanto aos professores, estes são acusados de serem meros reprodutores dos valores e ideais das gerações anteriores, não lhes sendo permitido (salvo raras exceções) questionar, ou alterar o programa de ensino estabelecido pelas agências educacionais reguladoras. Faço uma ressalva: não estou questionando o papel dessas agências, pois, em certa medida, é interessante que existam instâncias superiores fiscalizando o exercício docente, assim como qualquer outra profissão. Quanto à qualidade e os propósitos, tanto os explícitos quanto os velados, dessas agências, não discutiremos agora, mas acredito ser uma questão extremamente relevante e necessária para trabalhos futuros.

Enfim, a escola deve ser dinâmica, interessante, flexível e empática. Deve respeitar e ser capaz dialogar com as subjetividades de cada educando, de forma a promover o afloramento e desenvolvimento das habilidades individuais.

Outra crítica seria a falta de eficácia e empregabilidade. Dizer que a escola, simplesmente, não pode transcender a era da burocracia; não trata de resultados e objetivos específicos, mas sim de regras, procedimentos e planos de implementação. Como dito acima sobre as agências reguladoras, existem protocolos, mínimos, a serem seguidos para garantirmos o funcionamento de qualquer instituição. Posso não concordar, por questões teóricas, metodológicas e até mesmo ideológicas, com este ou aquele protocolo, em particular, mas devemos concordar que eles são necessários. Mas, voltando aos fatores, eficácia e empregabilidade, até que ponto o que vem sendo produzido nas escolas torna os jovens “empregáveis”, a partir é claro, do viés da nossa sociedade atual, uma sociedade capitalista produtivista de consumo? E é justamente isso que os acusadores questionam: a eficácia e o desempenho da escola no que se refere a produzir mão de obra adequada para as demandas do sistema.

Quanto à demanda de reforma e a posição de redundância, para os críticos, segundo Simons e Masschelein, a escola deve se tornar mais centrada no aluno, se esforçar para desenvolver os diversos talentos individuais, ser mais sensível ao mercado de trabalho e ao ambiente social de forma a motivar e atender ao bem-estar dos alunos. Deve, ainda, oferecer uma educação baseada em evidências, o que é mais eficaz e pode contribuir para a igualdade de oportunidades de forma real. Ambos os movimentos – os reformadores e os restauradores – veem a escola, essencialmente, como uma instituição funcional, e ambos estão preocupados com a escola como um agente que contribua para certo propósito (estimular a aprendizagem, desenvolver o talento, restaurar o aprendizado baseado na realização, dominar as habilidades, transmitir valores, etc.). Eles se concentram, exclusivamente, nas características desse agente a partir da perspectiva de sua pretendida finalidade ou expectativas preformuladas.

Os autores, ainda, ressaltam que ambos os movimentos se concentram apenas na funcionalidade da escola. Mudam-se os conteúdos de aprendizagem, mas a lógica de funcionamento e propósito da escola é o mesmo: conferir ao educando um certificado de qualificação em saberes específicos, definidos com o propósito de atender a demanda social, política e cultural do grupo em questão.

Outro ponto apresentado pelos autores diz respeito ao impacto causado pela evolução tecnológica. As novas ferramentas de aprendizagem permitem que o processo de aquisição de conhecimento ocorra de forma individualizada, se adaptando às demandas de cada indivíduo e podendo ocorrer em qualquer espaço e tempo. Mais um fator que corrobora o argumento dos críticos de que a escola se tornou obsoleta.

Chegamos à questão da suspensão. O primeiro dia de aula representa uma ruptura, uma saída da criança de seu ambiente familiar e uma inserção em um meio onde ela terá oportunidade de deixar seu papel de filho e filha e experimentar o papel de aluno, como qualquer outro.

O mesmo ocorre com o professor e com o conteúdo. O professor carrega o estigma de não seguir uma profissão séria (por exemplo: professor não trabalha, só dá aula). A partir dessa perspectiva sociopolítica, o professor está, parcialmente, situado fora da sociedade, ou melhor, o professor é alguém que trabalha em um mundo não produtivo ou, pelo menos, não imediatamente produtivo. E os conteúdos de aprendizagem são transformados em matérias que, momentaneamente, estão

desconectados do mundo produtivo. Diferente de um operário de linha de produção, que o apertar de parafusos em uma linha de montagem garantirá que um determinado objeto, ao final do dia, esteja disponível para ser “comercializado”, os resultados do trabalho pedagógico só serão vistos a longo prazo. E, pensando a questão da suspensão causada pela escola, isso 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 (o espaço tido como produtivo). Nesse sentido, o espaço escolar é aberto e não fixo. O espaço escolar não se refere a um local de passagem ou de transição (do passado ao presente), nem a um espaço de iniciação ou de socialização (da família para a sociedade). Pelo contrário, devemos ver a escola como uma espécie de puro meio ou centro. A escola é um meio sem um fim e um veículo sem um destino determinado. Um local, para criar e facilitar experiências.

Por fim, chegamos à questão de profanação (ou tornar algo disponível, tornar-se um bem público ou comum). Simons e Maschelein (2014, p. 41) retomam Pennac, para quem o papel da escola não consiste em atender às necessidades individuais; isso acontece fora da matéria escolar. Pelo contrário, consiste em acompanhar durante a aula, lidar com alguma coisa, estar presente para alguma coisa. Devemos nos limitar, diz Pennac, à matéria e às regras do jogo impostas sobre nós por praticar a própria matéria. Desse modo, algo da sociedade é posto em jogo ou executado em jogo. Isso volta a uma das palavras latinas para a escola, *ludus*, que também significa “jogo” ou “brincadeira”. Em certo sentido, a escola é de fato o playground da sociedade.

Estas três características apontadas pelos autores são retomadas por Walter Omar Kohan (2015) ao pensar o lugar da escola em uma experiência de formação, mas neste texto indica ainda uma quarta que Masschelein apresentou em um curso. Vejamos as palavras de Kohan acerca do tema:

Estamos habituados a pensar que a escola (pública) está ali e entramos nela com nossas melhores intenções. A escola está no início e a penetramos para intervir, para melhorá-la, para transformá-la. Diferentemente, J. Masschelein pensa a escola a partir de sua etimologia grega, *skholé*, como tempo livre. Originada no mundo grego, a escola que Masschelein reconstrói não reproduz a ordem social, ao contrário, ela afirma um espaço e tempo diferenciados que, de alguma maneira, coloca em questão os espaços e tempos sociais. Como tempo livre, a escola tem quatro características principais. A primeira é a suspensão. Por ela, a escola comporta uma interrupção do tempo que predomina no campo social, econômico e político. De alguma forma, esse tempo não rege na

escola que iguala os estudantes enquanto estudantes e lhes oferece a possibilidade de deixar a particularidade de sua história familiar e se tornar junto aos outros, simples e singularmente, um estudante. Nesse sentido, a escola é um espaço tempo igual para todos. Em segundo lugar, a escola é espaço-tempo de profanação na medida em que oferece aos estudantes uma experiência do tempo liberada daquela considerada sagrada pela sociedade. Na escola, as palavras, as verdades, os saberes são de alguma forma liberados de seu uso dominante e dispostos para uma nova re-apropriação e criação comum. Nessa dimensão, são profanados os sentidos essenciais de uma sociedade e, também por isso, desde seu início a escola foi considerada perigosa e teve seus detratores. Em terceiro lugar, a escola gera atenção, ela torna algo do mundo interessante e faz com que os estudantes se atentem para o que não consideravam. Assim, a escola é um espaço e tempo livres onde algo é oferecido, sem estabelecer de antemão o sentido dessa apropriação. Ao contrário, ela não é um lugar ou tempo de passagem (do passado para o futuro), nem de preparação (para a vida, para o futuro), nem de projeto ou iniciação (da família para a sociedade). É um tempo e espaço de olhar para o mundo suspendendo e profanando o modo social de olhar e atentando para ele de forma a experienciá-lo como quem o experimenta pela primeira vez através do estudo e do exercício escolares. No curso, Jan Masschelein acrescentou uma quarta característica: o amor público, ou seja, a escola é o espaço-tempo onde se experimenta, de forma comum, compartilhada, um amor pelo mundo tal como ele é, pelas coisas do mundo, práticas onde se ama em comum certa dimensão do estar no mundo. (KOHAN, 2015, p. 170-171).

Percebam que as críticas apresentadas não são totalmente infundadas, muito menos desconectadas da realidade atual, entretanto, nós os defensores da escola, precisamos ter o máximo de cuidado e, muitas vezes, nos posicionarmos de forma contundente contra o caráter potencialmente destrutivo da “crítica pela crítica”.

Negando-se como “vozes de advogados especializados”, Simons e Masschelein afirmam-se como “porta-vozes interessados”. Criticam a lógica da eficiência e defendem que a escola deva ser uma instituição pública essencial para a democracia e a formação de cidadãos críticos e autônomos. Aquilo que, como psicólogo, eu chamaria de adulto funcional. Não interpretem o termo “funcional” a partir de uma ótica capitalista, produtivista. No contexto ao qual me refiro, adulto funcional seria um adulto que ao longo de seu processo de crescimento, a conjuntura de fatores genéticos, sociais, culturais, educacionais, nutricionais, emocionais, entre outros, temperados com uma boa dose de acasos, favoráveis e desfavoráveis, acabaram por ferramentalizar esse indivíduo para sobreviver da melhor forma possível no e com o mundo a sua volta.

Apresentadas as principais críticas recebidas pela escola, devo apresentar, agora, os pontos centrais da defesa da escola por Simons e Masschelein.

Qual é o propósito da escola? Muitas vezes falamos em termos de objetivos e funções quando se trata de caracterizar o significado da escola. Mas, ao fazer isso, estamos nos referindo a algo que está *fora* da escola, tal como sociedade, cultura, emprego ou educação superior. A escola imaginada aqui serve para proporcionar uma educação geral, que permite que a pessoa participe de forma independente e crítica na sociedade. Ou serve para preparar os jovens para o mundo do trabalho ou para outros estudos no ensino superior. De preferência, a escola faz todas estas coisas simultaneamente. ((MASSCHELEIN, SIMONS, 2014, p. 45).

A escola como espaço público: a escola é fundamental para a manutenção da democracia por se tratar de um espaço público, no qual indivíduos vindos dos mais diversos ambientes sociais se reúnem para estabelecerem relações mútuas de troca de experiências subjetivas e de aprendizado.

Formação de Cidadãos Críticos: a escola se trata de um ambiente favorável para o desenvolvimento de habilidades sociais, pensamento crítico argumentativo, assim como valores e pautas de condutas indispensáveis para a manutenção de uma sociedade democrática.

Desenvolvimento da Autonomia: seguindo uma linha de pensamento construtivista, defendem que escola precisa ser capaz de promover a autonomia dos educandos, capacitando-os para tomarem decisões e serem responsáveis por seus próprios processos de aprendizagem.

Crítica à lógica da eficiência: essa crítica atinge, em cheio, a lógica das sociedades capitalistas, que por sua vez, trata a educação como um mero processo de contingenciamento comportamental e produção, em massa, de mão de obra “semi especializada” para atender demandas de mercado. Ao contrário, Simons e Masschelein defendem que a escola deve se colocar como um espaço favorável ao desenvolvimento biopsicossocial dos indivíduos, em sua plenitude. Ou seja, estamos falando de algo que vai muito além de aprender a “assinalar a alternativa correta”.

Na prática, os autores rejeitam a ideia, amplamente difundida na contemporaneidade, de que a escola deva ser gerida como uma empresa, com foco na

otimização de processos, eficiência e produtividade. Isso não significa que esses itens sejam totalmente irrelevantes, mas o foco precisa ser os processos de aprendizagem, explorando a exploração livre, a experimentação consciente e a reflexão crítica, promovendo uma cultura democrática, na qual as subjetividades possam conviver de forma harmônica, cada qual tirando o melhor proveito possível desse processo.

Temos clareza de que esse embate está longe de chegar à uma resolução pacífica e, ao meu ver, o grande entrave é muito mais uma questão sociopolítica do que pedagógica. E os autores em questão acertam em cheio quando apresentam o conceito de “escolar”. E para que sejamos capazes de compreender esse conceito, seu real impacto nas sociedades e os motivos que levaram a escola a ser atacada pelas elites aristocráticas desde sua origem, precisamos abandonar quaisquer definições genéricas quanto a real função e papel da escola (como por exemplo: a escola é responsável por ferramentalizar o sujeito com habilidades consideradas primordiais pela sociedade na qual ele está inserido) e analisarmos a partir de um ponto de vista sócio histórico político. Já foi apresentado anteriormente que a escola é uma invenção política da sociedade grega e surgiu como uma usurpação dos privilégios das elites aristocráticas e militares. Na sociedade grega da época, era a origem que determinava qual papel cada indivíduo representaria e ao que ele poderia ter acesso. A escola surge, então, como um espaço que propunha a democratização do tempo livre.

A escola grega tornou inoperante a conexão arcaica que liga os marcadores pessoais (raça, natureza, origem, etc.) à lista de ocupações correspondentes aceitáveis (trabalhar a terra, engajar-se no negócio e no comércio, estudar e praticar). É claro que, desde o início, havia diversas ocupações para restaurar conexões e privilégios, para salvaguardar hierarquias e classificações, mas o principal e, para nós, o mais importante ato que a “escola faz” diz respeito à suspensão de uma chamada ordem desigual natural. Em outras palavras, a escola fornecia tempo livre, isto é, tempo não produtivo, para aqueles que por seu nascimento e seu lugar na sociedade (sua “posição”) não tinham direito legítimo de reivindicá-lo. Ou, dito ainda de outra forma, o que a escola fez foi estabelecer um tempo e espaço que estava, em certo sentido, separado do tempo e espaço tanto da sociedade (em grego: polis) quanto da família (em grego: oikos). Era também um tempo igualitário e, portanto, a invenção do escolar pode ser descrita como a democratização do tempo livre. (MASSCHELEIN, SIMONS, 2014, p. 26).

Apenas eu, ou vocês também pensaram que a invenção do escolar foi uma afronta às elites aristocráticas e militares da época? Me utilizando de uma contextualização temporal com fins didáticos, ao me referir ao suposto pensamento dominante da época, seria o mesmo que dizer nos dias de hoje alguém precisa manter a linha de produção da sociedade funcionando, para que os “escolhidos” possam se ocupar, ao seu bel prazer, da legislação e execução dos protocolos que determinam o *modus operandi*.

Desde então, dos gregos até os dias de hoje, segundo os autores, a escola vem travando uma verdadeira batalha contra as estruturas sociais que se recusam a aceitar a democratização do “tempo livre”. Há todo instante tentam, e por muitas vezes conseguem, roubar da escola seu verdadeiro propósito, criando o que os autores chamam de “escolas domadas”.

Segundo Simons e Masschelein a escola tem sido “domada” por interesses e ideologias que a impedem de realizar seu potencial democrático e renovador. Os autores sugerem que a escola, em sua forma original, foi uma invenção democrática que visava criar um espaço público onde as pessoas pudessem se reunir e aprender juntas, independentemente de sua origem ou status social. No entanto, ao longo do tempo, a escola foi “domada” por interesses e ideologias que a transformaram em uma instituição que serve aos interesses da sociedade dominante, em vez de ser um espaço de renovação e democratização.

Eles também criticam a forma como a escola é organizada hoje em dia, argumentando que ela é excessivamente focada na transferência de conhecimentos e habilidades, em vez de permitir que os alunos explorem e descubram por si mesmos. Além disso, os autores sugerem que a escola contemporânea é excessivamente individualizada, focando-se nas necessidades e interesses individuais dos alunos, em vez de criar um espaço público onde as pessoas possam se reunir e aprender juntas. Ou seja, para nossos autores, a escola precisa ser “libertada” de interesses e ideologias que a impedem de realizar seu potencial democrático e renovador.

A escola vem sendo “domada”, transformada em um instrumento de reprodução social, em vez de um espaço de renovação e democratização. Os autores argumentam que a escola está sendo subordinada a interesses políticos e econômicos, que buscam

moldar a educação para atender às necessidades do mercado de trabalho e da sociedade dominante.

Formar e educar uma criança não é uma questão de socialização e não é uma questão de garantir que as crianças aceitem e adotem os valores de sua família, cultura ou sociedade. Nem é uma questão de desenvolvimento dos talentos das crianças. Não dizemos isso porque a socialização e o desenvolvimento de talentos não são importantes – certamente são –, mas sim porque formar e educar uma criança tem a ver com algo fundamentalmente diferente. Trata-se de abrir o mundo e trazer o mundo (palavras, coisas e práticas que o compõem) para a vida. Isso é exatamente o que acontece no “tempo escolar”. (MASSCHELEIN, SIMONS, 2014, p. 50-51).

Simons e Masschelein (2014, p. 107), ainda, identificam três táticas principais para "domar" a escola. São elas: a politização, a pedagogização e a naturalização.

Politização: a escola é vista como um instrumento para resolver problemas sociais, como a radicalização, a intolerância e o uso de drogas. Isso leva a uma abordagem utilitária da educação, onde os alunos são vistos como meios para alcançar objetivos políticos.

Politização Os estrategistas políticos sempre são tentados a olhar para a escola em busca de soluções de problemas sociais tais como a radicalização da sociedade, a intolerância e o crescente uso de drogas. A escola, dessa forma, se torna o lugar e o tempo para remediar esses problemas sociais. Isso significa que a escola é considerada responsável (pelo menos parcialmente) por resolver problemas sociais; os problemas sociais, culturais e econômicos são traduzidos como problemas de aprendizagem, ou uma nova lista de competências é acrescentada a um currículo. Essa primeira tática pode ser descrita como domar a escola por uma *politização* da escola. O que é problemático sobre isso não é somente a distribuição desequilibrada de tarefas entre a escola e a política, entre os professores e os políticos. Na verdade, há mais coisas em jogo do que sobrecarregar a equipe de professores. Significa, acima de tudo, que a escola é incumbida de tarefas que são impossíveis de serem cumpridas sem abandonar a própria escola. Com efeito, a geração jovem é, simultaneamente, considerada responsável pelos problemas sociais existentes e pela realização do sonho político de outra sociedade melhor. Nesse sentido, a geração jovem assume a responsabilidade que a velha geração não é mais capaz ou não está disposta a carregar. Dito francamente: é uma expressão de uma sociedade irresponsável que não mais segue o caminho da mudança política, mas, em vez disso, olha para a nova geração e suspende o seu tempo livre em nome de tratar de desafios excepcionais, urgentes, no caminho para a nova sociedade. (MASSCHELEIN, SIMONS, 2014, p. 109-110).

Pedagogização: a escola é vista como um espaço para o desenvolvimento de habilidades e competências, em vez de um espaço para a exploração e o aprendizado. Isso leva a uma abordagem tecnocrática da educação, onde os alunos são vistos como objetos a serem moldados.

Pedagogização Uma segunda tática que queremos destacar é a *pedagogização* da escola. Enquanto a politização pode ser vista como uma “quebra em” ou disciplinar da escola enquanto uma função da sociedade, a pedagogização também tem a ver com a quebra na escola como uma função da família. Aqui, novamente, a expressão é muito familiar: “os pais não criam seus filhos”, “os professores devem assumir as tarefas da família, os professores são pais substitutos”. Isso não quer dizer que a escola não tem responsabilidade pedagógica. Pelo contrário, o professor está realizando um ato pedagógico na medida em que compartilha o mundo com os alunos por amor ao mundo e à nova geração e, fazendo isso, tira-os de seu imediato mundo da vida, que inclui a família. A este respeito, o professor não é uma babá ou um pai de meio período (ou de tempo integral) como, atualmente, muitos querem que ele seja. É por apresentar algo, por ser apaixonado por seu assunto e por abrir o mundo por meio de todos os tipos de matérias que o professor cumpre a sua responsabilidade pedagógica. Nesse sentido, a escola não é nem uma família, nem um lar. (MASSCHELEIN, SIMONS, 2014, p. 114-115).

E a naturalização: a escola é vista como um espaço para a seleção e a classificação de alunos com base em suas habilidades e talentos naturais. Isso leva a uma abordagem meritocrática da educação, onde os alunos são vistos como indivíduos com diferentes níveis de habilidade e talento.

Naturalização Uma terceira tática para domar pode ser resumida pelo termo *naturalização*. Já explicamos que a invenção da escola implica um ato democrático: cria tempo livre para todos, independentemente de origem ou antecedentes. Nesse sentido, a escola é, por definição, uma escola de igualdade. O professor foca em seus alunos e os mantém interessados por meio de seu amor pelo assunto ou por seu entusiasmo pela matéria. Seu *amateurismo* é a melhor garantia de oportunidades iguais. Há, no entanto, constantemente, tentativas de domar essa igualdade escolar por circunscrever os alunos de acordo com as chamadas diferenças naturais: “é claro que queremos a igualdade, mas ela deve levar em conta as diferenças naturais entre os alunos”. Em uma época anterior, essas foram as diferenças de direito de nascença ou riqueza. A história fez com que a desigualdade social associada a essas diferenças fosse natural e, portanto, justificada. E, na medida em que todos são naturalmente predispostos a uma posição social particular ou grupo, continua a história, cada posição social ou grupo tem a sua própria forma de iniciação ou de socialização. Foi a

invenção da escola que rompeu a ordem aristocrática, embora sempre houvesse tentativas de domá-la e voltar a dominá-la em nome da “natureza” – em nome de algo que pertencia à ordem necessária das coisas. (MASSCHELEIN, SIMONS, 2014, p. 116).

Para os autores (2014, p. 122) essas táticas são problemáticas porque: negam a igualdade fundamental dos alunos e a oportunidade de aprender juntos, transformam a escola em um instrumento de reprodução social, em vez de um espaço de renovação e democratização e ignoram a importância da exploração e do aprendizado para o desenvolvimento humano.

Simons e Masschelein (2014, p.121) afirmam ainda: “Essas três táticas – politização, pedagogização e naturalização – domam a escola acoplando-a a algo fora dela mesma (sociedade, família, natureza). Mas também existem algumas táticas que ‘desescolarizam’ a escola a partir de dentro. ”

Como táticas que “desescolarizam” a escola a partir de dentro os autores apontam a tecnologização, a psicologização e a popularização. E, ainda, de acordo com nossos autores, algumas questões internas também agem de forma significativa para domar a escola. São elas: a burocratização, a padronização, a avaliação e mensuração, o generalismo e a cultura de conformidade. A seguir vou explanar, um a um, os pontos apresentados pelos autores.

Começando pela burocratização, a escola pode se tornar excessivamente burocrática, com procedimentos e rotinas que limitam a liberdade e a criatividade dos professores e alunos.

A burocratização, por sua vez, impõe à escola controle e supervisão, que podem limitar bastante a autonomia e a capacidade de tomar decisões. Isso tudo gera, também, a despersonalização do ensino, fator que acaba por tornar a relação professor x aluno mais fria e distante.

E não podemos nos esquecer do foco exacerbado na eficiência e na produtividade. Priorizar a eficiência e a produtividade sobre a qualidade da educação e o bem-estar dos alunos causa uma limitação da flexibilidade e da inovação reduzindo a capacidade da escola de se adaptar às necessidades dos alunos e de inovar em sua prática pedagógica.

A segunda questão trazida por nossos autores é a padronização: a imposição de currículos e métodos de ensino padronizados pode levar a uma perda de autonomia e de flexibilidade no processo de ensino e aprendizagem, uma vez que não levam em conta as necessidades e interesses individuais dos alunos. Reduzindo a autonomia dos professores você limita sua capacidade de criar e implementar planos de ensino personalizados e o foco para a ser, tão somente, a preparação para testes e avaliações, em detrimento da aprendizagem profunda e significativa. Você, também, reduz a possibilidade da diversidade e da criatividade, impondo ao currículo um modelo único de ensino e aprendizagem. A padronização, também, pode reduzir a diversidade e a criatividade na escola, ao impor um modelo único de ensino e aprendizagem.

Um outro grande problema da padronização é que você desconsidera das necessidades e contextos locais, impondo soluções universais que não se adaptam às realidades específicas da escola e da comunidade.

Notem que a padronização, segundo Simons e Masschelein, pode ter um impacto negativo na escola, limitando a capacidade de criar um ambiente de aprendizagem rico e diversificado. Eles defendem a ideia de que a escola deva ser um espaço que valorize a diversidade, a criatividade e a autonomia.

A avaliação e a mensuração também são apontadas por Simons e Masschelein. A ênfase excessiva na avaliação e mensuração do desempenho dos alunos e professores pode criar uma cultura de competição e estresse, que, por sua vez, pode limitar a liberdade e a criatividade.

Criar um ambiente no qual exista um foco excessivo na mensuração de resultados pode levar a uma deterioração da qualidade do processo de ensino e aprendizagem, promovendo uma hierarquização dos alunos e uma cultura de competição e seleção.

Quando reduzimos a aprendizagem a números, onde o objetivo é a linha de chegada, o aluno perde a oportunidade de vivenciar o percurso do processo pedagógico.

Segundo Simons e Masschelein, essa dinâmica cria uma pressão excessiva sobre os alunos e professores para alcançar bons resultados, aumentando os níveis de

estresse e a ansiedade no ambiente escolar. Eles defendem que as avaliações devam ser utilizadas de forma mais reflexiva e formativa, visando melhorar a qualidade do ensino.

Os autores também apontam, como mecanismo interno para tentar domar a escola, o gerencialismo, corrente que pretende aplicar dentro das escolas os modelos adotados na gestão empresarial.

Utilizar um modelo empresarial nas escolas implica em priorizar questões administrativas, ao invés de focarmos nas questões pedagógicas. A escola acaba sendo vista como uma organização que precisa ser gerenciada e controlada para alcançar resultados, uma vez que o gerencialismo pode priorizar a eficiência e o custo-efetividade sobre a qualidade da educação e o bem-estar dos alunos.

Simons e Masschelein afirmam que essas questões, assim como as apresentadas até aqui, também limitam a criatividade e a ação dos professores. Afirmam, ainda, que a educação deve não pode ser vista como uma mercadoria.

E, por fim, chegamos à cultura da conformidade, onde o espaço escolar é transformado em um espaço, no qual a obediência é valorizada acima da criatividade e da espontaneidade.

A cultura de conformidade pode impor normas e expectativas rígidas sobre os alunos e professores, limitando sua capacidade de pensar criticamente e agir de forma autônoma. Cria uma pressão sobre alunos e professores para que ambos se adequem às normas e expectativas estabelecidas, em detrimento da individualidade e da criatividade.

A cultura de conformidade, também, pode reprimir a dissidência e a crítica, criando um ambiente onde as opiniões divergentes são vistas como uma ameaça à ordem estabelecida. A reflexão crítica é reprimida e a obediência é valorizada acima de tudo, limitando, com isso, a liberdade de expressão e a capacidade de questionar as normas e expectativas estabelecidas.

Simons e Masschelein argumentam que é importante questionar e desafiar essas questões internas para criar uma escola mais democrática e inclusiva, que valorize a liberdade e a criatividade.

E quanto ao papel do professor, não apenas na escola, mas na sociedade? Simons e Masschelein destacam a importância do professor como uma figura pedagógica que habita a escola. O professor é visto como um mestre que se dedica ao seu ofício e ao seu assunto, e que se coloca a serviço das crianças e do mundo. O professor é alguém que ama o mundo e as crianças, e que está disposto a se colocar a serviço delas.

A arte do professor é descrita como a arte de disciplinar e apresentar. O conceito de “disciplina” no contexto ao qual estou me referindo não significa submissão muda, ou punição caso não haja a submissão, mas uma técnica de atenção e persistência que visa aprimorar, dia após dia, a ação do sujeito em sua existência. E a apresentação (tornar público) não é apenas a arte de tornar algo conhecido, mas é a arte de fazer algo existir, de dar autoridade a um pensamento, número, letra, gesto, movimento ou ação.

Entretanto, segundo os autores, existe uma ambivalência no sentimento da sociedade, em especial das classes dominantes, em relação à figura do professor. Por um lado, há admiração, fascínio e apreço pela paixão e inspiração dos professores. Por outro, há desconfiança e medo que essa mesma paixão e inspiração rompa as barreiras que mantêm o status quo. Como já mencionado, apesar de se colocar como um espaço público onde as pessoas podem se reunir e aprender juntas independentemente de sua origem ou status social, ao longo do tempo a escola acabou sendo transformada em uma instituição que serve aos interesses das classes dominante.

Normalmente, vemos a educação como sendo orientada pelo objetivo e como provedora de direção ou de um destino. Isto implica que os adultos ditam o que as crianças ou os jovens (deveriam) fazer. Mas a educação consiste muito mais em não dizer aos jovens o que fazer, é sobre transformar o mundo (coisas, palavras, práticas) em algo que fala com eles. É encontrar uma maneira de tornar a matemática, o inglês, a culinária e a marcenaria importantes, em e por si mesmos. (MASSCHELEIN, SIMONS, 2014, p. 51).

Os autores apontam, também a questão da “profissionalização” da docência e como ela afeta a relação do professor com o ensino, os alunos e a si mesmo. Simons e Masschelein (2014, p. 137) argumentam que a profissionalização, embora bem-intencionada, pode levar a uma perda do amor e do entusiasmo pelo ensino, tornando-o uma mera atividade técnica. Uma linha de produção de aprendizagens.

A profissionalização é vista como uma forma de "domar" o professor, tornando-o mais eficiente e produtivo (conceituando eficiência e produtividade a partir dos valores do pensamento capitalista produtivista), mas também mais burocrático e menos criativo. Eles criticam a ideia de que o professor deve ser um "profissional" no sentido de ser um técnico especializado, argumentando que isso ignora a dimensão humana e emocional do ensino.

Além disso, outro problema levantado é a "flexibilização" do trabalho docente, que pode levar a uma perda de estabilidade e segurança para os professores. Os autores argumentam que a flexibilização pode tornar o professor mais "disponível" e "adaptável", mas também pode levar a uma perda de identidade e propósito. A ideia de que os professores devem ser "flexíveis" e "calculistas" é uma tática para controlar e domesticar a profissão.

Os professores devem ser vistos como "amadores" que se dedicam ao seu trabalho por amor ao assunto e às crianças, e não apenas por interesse próprio. A pressão para que os professores sejam "responsabilizados" e produzam resultados pode levar a uma abordagem calculista e utilitária da educação, que ignora a importância da paixão e do compromisso do professor.

Pensar que os professores devem ser "padronizados" e que a diversidade e a individualidade devem ser suprimidas em favor de uma abordagem mais "eficiente" e "eficaz" pode levar a uma perda da alma da profissão e da capacidade dos professores de inspirar e motivar os alunos.

Vemos assim que a escola está sendo atacada por uma ideologia que prioriza a eficiência e a eficácia. E é na construção da relação professor e aluno que depositamos nossas esperanças para um processo educacional efetivo. O professor atuando como um mentor e um guia para o livre desenvolvimento das potencialidades de cada aluno, e não apenas como um transmissor de conhecimentos. A paixão e o compromisso do professor são contagiantes e podem inspirar os alunos a se dedicarem ao seu próprio aprendizado.

E cabe a nossa sociedade, como um todo, valorizar a profissão de professor e dar-lhe o reconhecimento e o respeito merecido. Com isso, será possível revertermos o quadro atual e construirmos, juntos, uma escola que seja um espaço de criatividade e inovação e não, apenas, um local de reprodução de conhecimentos.

Simons e Masschelein intimam a sociedade a confiar nos professores e dar-lhes a liberdade de ensinar, tornando a escola um espaço de aprendizado e crescimento, e não apenas um local que prepara os alunos para o mercado de trabalho. Ou, como já dito no início deste trabalho: uma linha de produção de mão de obra semiespecializada destinada a atender as demandas de mercado.

Uma sociedade considerada ideal, para Simons e Masschelein, valoriza a aprendizagem e o desenvolvimento de talentos, oferecendo oportunidades iguais para todos os indivíduos. Essa sociedade seria organizada de modo a equilibrar oferta e demanda de competências e a aprendizagem seria incentivada ao longo de toda a vida do sujeito.

Todos teriam a oportunidade de desenvolver suas habilidades e competências e a flexibilidade e a mobilidade seriam garantidas. Centros de aprendizagens de competências e estímulo de potencialidades manteriam a sociedade harmoniosa, oferecendo percursos de aprendizagem personalizados para todos. A sociedade priorizaria a transparência, a comunicação e a qualidade, e todos os resultados de aprendizagem seriam documentados e avaliados.

No entanto, um grupo de professores (aqueles que sucumbiram ao sistema, ou até mesmo, compactuam com esse modelo atual de linha de produção de aprendizagens) acaba por se afastar desse modelo “ideal”, levando as crianças a uma caverna escura para o ato de ensinar. Eles projetam imagens na parede e obrigam os alunos a olharem, acreditando que o mundo se mostra naquilo que se projeta (o conceito de que as crianças não passam de tábulas rasas, nas quais o professor “detentor do saber absoluto” tem a missão de transmitir saberes subjetivos, escolhidos com um propósito por esse sistema).

A sociedade da linha de produção de aprendizagem vê esses professores como fundamentais para a manutenção do status quo, já os que comungam das ideias defendidas neste trabalho são vistos como ameaças e os recebem com escárnio e zombaria. Muitas vezes são tratados como ameaça. Alegam que estão tentando corromper a juventude e privar a sociedade de sua flexibilidade. Há todo instante tentam mobilizar a opinião pública para desqualificar seus saberes e experiências.

No entanto, a abordagem desses professores pode levar a uma transformação mais profunda na sociedade. Eles buscam despertar o interesse dos alunos pelo mundo e

ajudá-los a desenvolver uma compreensão mais profunda da realidade. A sociedade da aprendizagem pode aprender com essa abordagem e reconhecer a importância da formação humana e do desenvolvimento de valores de grupo; uma abordagem mais holística e integrada de educação e sociedade.

O conceito de aprendizagem não deve ser resumido a adquirir habilidades e competências técnicas, com um fim em si, mas sim como o que desenvolve as mais diversas capacidades e potencialidades, bem como o pensamento crítico e criativo. Isso pode incluir a incorporação de práticas de ensino mais inovadoras e a valorização da diversidade e da individualidade.

Imagine uma sociedade em que todos são capazes de desenvolver seus talentos. Todos os talentos são igualmente valiosos e todos têm a oportunidade de desenvolvê-los em competências empregáveis. Suponha que a sociedade é organizada de tal forma que a oferta de competências está em equilíbrio com a demanda e que todos estão dispostos a desenvolver e renovar suas competências em uma base regular. Imagine uma sociedade em que a aprendizagem ao longo da vida e em toda a vida é abraçada por todos. Todo mundo está em constante movimento e tudo e todos estão no lugar certo, na hora certa. A flexibilidade e a mobilidade são garantidas – a livre circulação de talentos e competências é garantida e, por isso, também o são o desenvolvimento e a inovação da sociedade. (MASSCHELEIN, SIMONS, 2014, p. 89).

A sociedade da aprendizagem deve, também, aprender a valorizar a importância da experiência e da intuição no processo de aprendizagem. A abordagem dos “nossos professores” precisa ser vista como uma forma de resistência à homogeneização e à padronização da educação. Eles buscam preservar a individualidade e a criatividade dos alunos e ajudá-los a desenvolver uma visão de mundo mais ampla e profunda.

A sociedade da aprendizagem pode aprender a valorizar a importância da formação humana e do desenvolvimento de valores de grupo como uma forma de promover a transformação social e a justiça.

Vemos, com estes autores, como a escola foi destituída de sua potência, domando até mesmo o professor. Trata-se de resgatar experiências que façam da escola um lugar de espacialização do tempo livre, do lugar do público e da igualdade. Na próxima sessão trataremos destas possibilidades.

4 EDUCAÇÃO MENOR, EXPERIÊNCIA E *SKHOLÈ*

Na sessão um discutimos o conceito de experiência, especialmente em Jorge Larrosa, e também seus impeditivos. Na sessão dois apresentamos a escola como *skholé*, como tempo livre, tal como formulada por Simons e Masschelein.

Nessa sessão três partiremos das provocações de Walter Kohan (2015, p. 171):

Um olhar a essas quatro características (suspensão, profanação, atenção, amor público) mostra que de fato o tempo vivido nas instituições escolares parece bastante distante dessa experiência. O tempo que predomina nas escolas está ditado pelo mercado (laboral), pelos parâmetros curriculares, pelos programas, pelos exames nacionais, pelos ingressos às universidades... ou seja, é bastante evidente que nas escolas não há condições para uma experiência escolar do tempo, no seu sentido originário. Nesse aspecto, embora pareça contraditório, não parece haver escola nas escolas, elas não parecem dispor das condições para um estudo e um exercício propriamente escolares, essa exigência de suspensão, profanação, atenção e amor público que caracteriza a escola, como tempo livre, desde seus inícios. Será isso mesmo? Podemos então concluir que não há escola nas escolas? Ou, então que a escola está hoje mais fora do que dentro das escolas? Ou haverá que deixar lugar para uma experiência do tempo escolar, mesmo que esporádica, episódica e inconstante, nas próprias instituições escolares?

Será que há escola na escola? Pensamos que sim. Se a escola como *shkolé* é lugar de experiência, é necessário fazer escolas, pensar escolas, viver escolas. Inicialmente vamos apresentar o conceito de educação menor, tal como elaborado por Silvio Gallo, e relacioná-lo com o de experiência, mostrando, em seguida, um exemplo de como a educação menor cria lugares possíveis para a escola ser espaço e tempo de

experiência. Trata-se da Escola Filosófica Popular, fundada em Chuquisaca, na Bolívia, por Simón Rodríguez.

4.1 Educação menor como resistência

Em *Deleuze e a educação* (2003) Silvio Gallo pensa a educação *a partir de* Deleuze, tendo em vista que o filósofo não tratou da educação a não ser periféricamente, ocasionalmente. Para tanto, propõe-se a realizar “deslocamentos”, como um exercício de pensamento:

Exercícios de pensamento que implicam um devir, um processo, um movimento. Pensar a educação como acontecimento, como conjunto de acontecimentos. Pretendo operar por *deslocamentos*. Tomar conceitos de Deleuze e desloca-los para o campo, para o plano de imanência que é a educação. Ou, em outras palavras, desterritorializar conceitos da obra de Deleuze e de Deleuze & Guattari, para reterritorializá-los no campo da educação. (GALLO, 2003, p.64, grifos do autor).

No decorrer do livro, apresenta-nos quatro tópicos acerca dos deslocamentos que opera (GALLO, 2003, p.64): 1) a filosofia da educação como criação conceitual; 2) Uma “educação menor”; 3) rizoma e educação; 4) educação e controle. Interessa-nos aqui a ideia de uma educação menor, mas comentaremos brevemente também sobre os demais deslocamentos, posto que ampliam nossa compreensão do conceito quando se apresentam em conjunto e mostram a perspectiva deleuziana na educação.

Em relação à *filosofia da educação como criação conceitual*, Gallo (2003, p.64-71) contrapõe-se à duas ideias dominantes na área: 1) a de compreender a filosofia da educação como reflexão, pois o que caracteriza a filosofia não é exatamente tal aspecto. Apesar de a reflexão ser parte da filosofia, ela nem é central e nem exclusiva dela; 2) a de compreender a filosofia da educação situada uma como fundamentos da educação, pois repetir conceitos e aplicá-los na educação seria o mesmo que despotencializá-la, esvaziá-la de sua própria potência. A filosofia da educação é antes de mais nada filosofia que se interessa por um tema específico (educação) e, assim, é, por uma perspectiva deleuziana, criação de conceitos.

Se o que importa é resgatar o *filósofo criador* (de resto, a única possibilidade para que ele seja de fato filósofo), então o filósofo da

educação deve ser aquele que cria conceitos e que instaura um plano de imanência que corte o campo de saberes educacionais. Uma filosofia da educação, nesta perspectiva, seria resultado de uma dupla instauração, de um duplo corte: o rasgo no caos operado pela filosofia e o rasgo no caos operado pela educação. Ela seria resultante de um cruzamento de planos; plano de imanência da filosofia, plano de composição da educação enquanto arte, múltiplos planos de prospecção e de referência da educação enquanto ciência(s). (GALLO, 2003, p.68).

No segundo deslocamento, “*educação menor*”, Gallo parte da afirmação de Antonio Negri - no contexto de movimentos políticos e sociais, em seu exílio na França -, de que não vivemos mais em tempos de profetas, mas sim em tempos de militantes, para propor a existência de um professor-profeta e a de um professor-militante. Mais do que anunciar o futuro, seria preciso produzir o presente para tornar possível o futuro. O professor-profeta diz aos outros o que precisa ser feito, enquanto o professor-militante transforma realidades, por menores que sejam.

Usando essa ideia de Negri, proponho que pensemos o que seria o *professor profeta* e o que seria o *professor militante*. No âmbito da modernidade, parece-me que podemos dizer que o professor crítico, o professor consciente das suas relações sociais, de seu papel político, agiria como um professor-profeta. Como alguém que, vislumbrando a possibilidade de um novo mundo, fazia a crítica do presente e procurava apresentar, então, a partir da crítica do presente, a possibilidade de um mundo novo. O professor-profeta é alguém que anuncia as possibilidades, alguém que mostra um mundo novo.

Por outro lado, podemos pensar no professor militante. Qual o sentido hoje desse professor militante, o que seria ele? Penso que seria não necessariamente aquele que anuncia a possibilidade do novo, mas sim aquele que procura viver as situações e dentro dessas situações vividas *produzir a possibilidade do novo*. Nesse sentido, o professor seria aquele que procura viver a miséria do mundo, e procura viver a miséria de seus alunos, seja ela qual miséria for, porque necessariamente miséria não é apenas uma miséria econômica; temos miséria social, temos miséria cultural, temos miséria ética, miséria de valores. Mesmo em situações em que os alunos não são nem um pouco miseráveis do ponto de vista econômico, certamente eles experimentam uma série de misérias outras. O professor militante seria aquele que, vivendo com os alunos o nível de miséria que esses alunos vivem, poderia, de dentro desse nível de miséria, de dentro dessas possibilidades, buscar construir coletivamente. (GALLO, 2003, p.73, grifos do autor).

O professor-profeta age de modo individual para mobilizar multidões, enquanto que o professor-militante age coletivamente e toca a cada um individualmente,

construindo possibilidades de libertação. Como produzir essa militância? Pergunta Silvio Gallo. E ainda: “como pensar e produzir, nesse início de século XXI, uma educação revolucionaria, por mais *démodé* que isso possa parecer?” (GALLO, 2003, p.74).

Partindo do conceito de “literatura menor”, criado por Deleuze e Guatarri, Gallo propõe deslocá-lo para o campo da educação, nomeando-o, como já dito, de “educação menor”. “Literatura menor” constituiu-se como um dispositivo para estudar a obra de Kafka, sendo aquela que uma minoria faz em uma língua maior (GALLO, 2003, p.75). Possui três características: 1) desterritorialização da língua, posto que uma literatura menor subverte o território a que a língua pertence, propondo novas fugas, novos agenciamentos; 2) ramificação política, posto que toda literatura menor é um ato político, que subverte o instituído, enquanto a “literatura maior”, deseja, a todo custo, manter-se presa à tradição; 3) valores coletivos, posto que mesmo uma produção individual faz parte do todo, não havendo sujeitos individuais, mas sim agenciamentos coletivos. (GALLO, 2003, p.75-77).

Em seguida, mostra-nos como concebe, neste deslocamento, uma “educação menor”, máquina de resistência, e uma “educação maior”, instituída:

A educação maior é aquela dos planos decenais e das políticas públicas de educação, dos parâmetros e das diretrizes, aquela da constituição e da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, pensada e produzida pelas cabeças bem-pensantes a serviço do poder. A educação maior é aquela instituída e que quer instituir-se, fazer-se presente, fazer-se acontecer. A educação maior é aquela dos grandes mapas e projetos. Uma educação menor é um ato de revolta e de resistência. Revolta contra os fluxos instituídos, resistência às políticas impostas; sala de aula como trincheira, como a toca do rato, o buraco do cão. Sala de aula como espaço a partir do qual traçamos nossas estratégias, estabelecemos nossa militância, produzindo um presente e um futuro aquém ou para além de qualquer política educacional. Uma educação menor é um ato de singularização e de militância. Se a educação maior é produzida na macropolítica, nos gabinetes, expressa nos documentos, a educação menor está no âmbito da micropolítica, na sala de aula, expressa nas ações cotidianas de cada um. Retomando a metáfora, o professor-profeta e o legislador, que enxerga um mundo novo e constrói leis, planos e diretrizes, para fazê-lo acontecer; o professor-militante, por sua vez, está na sala de aula, agindo nas micro-relações cotidianas, construindo um mundo dentro do mundo, cavando trincheiras de desejo. (GALLO, 2003, p.78).

E como seriam as três características da literatura menor em uma educação menor? A primeira delas, a desterritorialização, refere-se aos processos educativos. Trata-se de desterritorializá-los, pois a educação maior constitui-se como máquina de controle:

As políticas, os parâmetros, as diretrizes da educação maior estão sempre a nos dizer o que ensinar, como ensinar, para quem ensinar, por que ensinar. A educação maior procura construir-se como uma imensa máquina de controle, uma máquina de subjetivação, de produção de indivíduos em série. (GALLO, 2003, p.79).

Mas – continua Gallo – sempre se pode escapar do controle, ensina Deleuze, assim como Foucault nos mostra que o poder gera resistência. É nas brechas deste controle que atua a educação menor: ao opor resistência à educação maior, de dentro desta máquina, desterritorializa-a, produzindo diferenças, criando possibilidades do novo. (GALLO, 2003, p.81).

Em relação à segunda característica, a ramificação política, Gallo afirma que toda educação é um ato político e que essa dimensão aparece bem mais fortemente ainda em uma educação menor evidenciar dois agenciamentos:

Uma educação menor evidencia a dupla face do agenciamento: agenciamento maquínico de desejo do educador militante e agenciamento coletivo de enunciação, na relação com os estudantes e com o contexto social. Esse duplo agenciamento produz possibilidades, potencializa os efeitos da militância. (GALLO, 2003, p.81-82).

A desterritorialização das políticas da educação maior é o que permite a abertura de espaços de resistência para o educador militante que, assim, pode exercê-la em um nível micropolítico, o que, por sua vez, traz mudanças em um nível macropolítico.

A educação menor é rizomática, segmentada, fragmentaria, não está preocupada com a instauração de nenhuma falsa totalidade. Não interessa a educação menor criar modelos, propor caminhos, impor soluções. Não se trata de buscar a complexidade de uma suposta unidade perdida. Não se trata de buscar a integração dos saberes. Importa fazer rizoma. Viabilizar conexões e conexões; conexões sempre novas. Fazer rizoma com os alunos, viabilizar rizomas entre os alunos, fazer rizomas com projetos de outros professores. Manter os projetos abertos: “um rizoma não começa nem conclui, ele se encontra sempre no meio, entre as coisas, inter-ser, *intermezzo*. Fazer a

educação menor como máquina de guerra, não como aparelho de Estado. (GALLO, 2003, p.82-83).

A terceira característica é o valor coletivo. Na educação menor nenhum ato é solitário. Tudo adquire valor coletivo. Cada escolha do educador militante é uma escolha coletiva (para si e para quem ele trabalha). Por tal razão, as singularizações na educação menor são sempre coletivas. O que se faz, na educação menor, é um exercício de produção de multiplicidades.

A educação menor é uma aposta nas multiplicidades, que rizomaticamente se conectam e interconectam, gerando novas multiplicidades. Assim, todo ato singular se coletiviza e todo ato coletivo se singulariza. Num rizoma, as *singularidades* desenvolvem *devires* que implicam *hecceidades*. Não há sujeitos, não há objetos, não há ações centradas em um ou outro; há projetos, acontecimentos, individuações sem sujeito. Todo projeto é coletivo. Todo valor é coletivo. Todo fracasso também. Ao assumir a militância numa educação menor, o faço em nome de um projeto coletivo, de um projeto que não tem sujeito, de um projeto que não tem fim (tanto no sentido teleológico quanto no sentido escatológico). (GALLO, 2003, p.84, grifos do autor).

Porém, nos alerta Silvio Gallo (2003, 84-85), corremos o risco de reterritorialização da educação maior, de acabarmos sendo cooptados pela máquina de controle, de nos despotencializarmos e criarmos uma nova máquina de controle. Eis o motivo pelo qual uma educação menor precisa ser sempre uma máquina de resistência para, assim, ser capaz de manter seu potencial libertário em seus atos militantes.

Passemos agora ao terceiro deslocamento: o *rizoma*. Gallo inicia esta discussão apresentando a questão da disciplinarização dos saberes, a fragmentação do conhecimento, que impede uma visão totalizante do mundo. Como tentativa conhecida para a superação deste problema temos a interdisciplinaridade. Entretanto, Gallo problematiza este caminho, indicando que para além de uma questão de ordem pedagógica, a disciplinarização seria também de ordem epistemológica, posto que para saber como exercitar a interdisciplinaridade, é preciso compreender a própria produção dos saberes, para compreender as formas de organização possíveis entre eles.

É assim que Gallo nos traz o conceito de rizoma e procura pensar suas implicações para o campo da educação. Ao longo do tempo, a construção do conhecimento, feita pelo homem na busca pela interpretação da realidade, inicialmente

circunscrito ao campo da filosofia, começou a ramificar-se, dando origem a outros campos de conhecimento, gerando a especialização que desembocou na disciplinarização. A partir de uma base firme, novos galhos nascem. Este paradigma arbóreo traz uma concepção mecânica e cartesiana do conhecimento e da realidade, criando uma hierarquização dos saberes.

Mas nosso cérebro teria esta mesma conformação? Seria ele enraizado e ramificado? Para os filósofos franceses, o cérebro se parece mais a uma multiplicidade. Assim, com outra metáfora oriunda da biologia, Deleuze e Guatarri criaram o conceito de rizoma, no final da década de 1970. Nas palavras de Silvio Gallo (2003, p. 93, grifos do autor):

A metáfora do rizoma subverte a ordem da metáfora arbórea, tomando como imagem aquele tipo de caule radiforme de alguns vegetais formado por uma miríade de pequenas raízes emaranhadas em meio a pequenos bulbos armazenatícios, colocando em questão a relação intrínseca entre as várias áreas do saber, representadas cada uma delas pelas inúmeras linhas fibrosas de um rizoma, que se entrelaçam e se engalfinham formando um conjunto complexo no qual os elementos remetem necessariamente uns aos outros e mesmo para fora do próprio conjunto. Diferente da árvore, a imagem do rizoma não se presta nem a uma hierarquização nem a ser tomada como paradigma, pois nunca há *um* rizoma, mas rizomas; na mesma medida em que o paradigma, fechado, paralisa o pensamento, o rizoma, sempre aberto, faz proliferar pensamentos.

O rizoma é regido por seis princípios básicos (GALLO, 2003, p. 94-95): de conexão (qualquer ponto pode se ligar a outro), heterogeneidade (qualquer conexão é possível), multiplicidade (nada se reduz unidade; não é sujeito, nem objeto, mas sim múltiplo), ruptura assignificante (é territorializado, mas cria linhas de fuga e novas direções), cartografia (pode ser mapeado e tem entradas múltiplas; não é a lógica da cópia, mas sim a do devir) e decalcomania (o mapa, sendo colocado nas cópias, não reproduz com o arbóreo), mas sim cria novos territórios). Essa nova imagem do pensamento, contraposta à do arbóreo, cria nova abordagem para o pensamento, e, portanto, na funcionalidade.

O rizoma rompe, assim, com a hierarquização – tanto no aspecto do poder e da importância, quanto no aspecto das prioridades na circulação — que é própria do paradigma arbóreo. No rizoma são múltiplas as linhas de fuga e portanto múltiplas as possibilidades de conexões, aproximações, cortes, percepções etc. Ao romper com essa hierarquia estanque, o rizoma pede, porém, uma nova forma de trânsito possível por entre seus inúmeros “devires”; podemos

encontrá-la na *transversalidade*. (GALLO, 2003, p. 94-95, grifos do autor).

A partir da ideia de transversalidade proposta na década de 60 por Guattari, Silvio Gallo (GALLO, 2003, p. 96-98) nos mostra a diferença das implicações do paradigma arborescente para a educação que desemboca na interdisciplinaridade com ligações verticais e horizontais, que buscam algo globalizante e uno, enquanto o rizomático aponta para a transversalidade, que reconhece a pulverização, a multiplicidade, as diferenças sem a necessidade de uma busca de integração, mas sim pela compreensão de que os saberes são abertos, não compartimentados.

Por fim, Gallo trata do quarto deslocamento: os *mecanismos de controle*. A educação, nos diz, tem sempre se valido de tais mecanismos, que muitas vezes surgem em ações insuspeitas:

A educação tem sempre se valido dos *mecanismos de controle*. Se existe uma função manifesta do ensino — a formação/informação do aluno, abrir-lhe acesso ao mundo da cultura sistematizada e formal -, há também funções latentes, como a ideológica - a inserção do aluno no mundo da produção, adaptando-se ao seu lugar máquina. A educação assume, desta maneira, sua atividade de controle social. E tal controle acontece nas ações mais insuspeitas. (GALLO, 2003, p. 99, grifos do autor).

As análises de Foucault em Vigiar e Punir são retomadas por Silvio Gallo. (GALLO, 2003, p. 99-107): a escola é comparada a uma prisão, tanto espacialmente/arquitetonicamente quanto por mecanismos de controle menos evidentes, tais como a disciplinarização e a avaliação. A escola é lugar da disciplina. Nela se aprende e se exercita o poder. Posteriormente, Deleuze identificou que estávamos transitando das sociedades disciplinares para as sociedades do controle. O próprio Foucault, embora não tenha se aprofundado nas novas formas de poder que estavam emergindo, identificou o *biopoder*, um poder que agora se estenderia sobre grandes grupos, e não apenas a indivíduos e seus corpos. Assim, Deleuze alerta para que do mesmo modo que os instrumentos de dominação são outros, faz-se necessário encontrar novas alternativas de libertação.

Na entrevista a Antonio Negri em 1990, já citada, Deleuze afirmou que:

Acreditar no mundo é o que mais nos falta; nos perdemos completamente o mundo, nos desapossaram dele. Acreditar no mundo significa principalmente suscitar acontecimentos, mesmo pequenos, que escapem ao controle, ou engendrar novos espaços-tempos, mesmo de superfície ou volume reduzidos (...) E ao nível de cada tentativa que se avaliam a capacidade de resistência ou, ao contrário, a submissão a um controle. O que nós, educadores, podemos fazer para acreditar no mundo? Que acontecimentos podemos suscitar, que linhas de fuga aos mecanismos de controle podemos pôr em marcha? Devemos, penso, começar por abdicar do discurso do poder. (GALLO, 2003, p. 111).

É preciso opor resistência. É preciso encontrar linhas de fugas. É preciso não nos deixarmos cooptar pelas macropolíticas, pela educação maior.

4.2 A escola filosófica popular de Simón Rodríguez

Simón foi, em tudo, um homem original. Casou-se cedo, teve um filho, mas não viveu para ser um pai de família tradicional. Seu destino era o de ser um plantador de escolas por todo o lugar onde passou. E não foram poucos. Saiu da Venezuela, por conspirador, e nunca mais voltou. Mas nunca deixou de mandar dinheiro para a esposa, apesar de nunca mais vê-la. Forjou seu pensamento acerca de educação na crítica sistemática e seu maior legado foi ter pensado a América desde a América. Não foi capaz de se oportunizar das novas possibilidades do mundo novo que se abria. Insistiu no seu método de ensinar a pensar os meninos, as meninas, os negros e os índios, a quem chamada de “os donos do país”. Queria formar gente capaz de ser sujeito de sua própria vida. (TAVARES, 2013, p.191).

Simón Rodríguez nasce em 1771, em Caracas, na Venezuela. Foi deixado num convento e criado por Caetano e Rosália Rodríguez. Alfabetizado pelo tio, um sacerdote e dono de uma farta biblioteca, Simon Rodríguez foi um leitor voraz destes livros. Em 1791, aos vinte anos, torna-se professor em uma escola pública. Na época havia apenas três estabelecimentos de ensino: o convento dos Franciscanos, uma escola pública e a Universidade (TAVARES, 2013, p.184).

Logo sente as inadequações da escola e, sentindo-se tolhido nela, começa a receber alunos em sua casa. Simón Rodríguez faz escola! Um de seus alunos tem nove anos e é Simón Bolívar.

Por um viés revolucionário para a época, defendia uma escola popular que incluísse a todos, e não somente os jovens brancos abastados. Uma educação popular deveria incluir meninos, meninas, negros e índios, bem como a necessidade premente de o estado investir na formação de professores.

Simón propõe outra forma de educar as crianças, para além do simplesmente escrever o nome e soletrar algumas palavras. Estamos falando do final do século 18, início do século 19 nas Américas. Imaginem o impacto que as propostas de Simón tiveram na sociedade colonial Sul-americana.

O Estado tinha de investir na formação de professores e a educação não podia mais ficar restrita aos jovens brancos bem nascidos. Era necessária uma educação popular capaz de formar meninos, meninas, negros e índios, dizia Simón.

É importante entendermos o contexto da época, nas Américas. O trabalho é visto como uma desonra, destinado às classes mais baixas da sociedade.

Simón fora educado pelo tio, um sacerdote, tendo acesso a uma formação, do ponto de vista acadêmico, muito rica para um garoto pobre da época. Acompanhou o processo de independência dos EUA e também a Revolução Francesa, fatores que, certamente, forjaram em sua personalidade um espírito revolucionário, ávido de mudanças.

Simón, começa a lecionar em 1791, aos 20 anos em uma escola pública, na cidade de Caracas. Percebeu que as escolas públicas não tinham um método de ensino propriamente dito. À classe trabalhadora a educação se limitava ao ensino de ofícios, para que estes servissem às classes dominantes.

Sentindo-se preso, e influenciado por Rousseau, Simón começa a experimentar novas formas de educar. Passa a lecionar para alguns garotos em sua própria casa, o que chama a atenção da sociedade.

Tal notoriedade o leva a se tornar professor do jovem Simón Bolívar, com quem, experimenta novas maneiras agir, novos vínculos, um novo repertório de atividades, muito mais lúdicas que o tradicional “letramento ferramentalizador”. Atividades ao ar livre, visando outras formas de estimular o desenvolvimento das crianças.

Além do mais, na escola de Simón havia uma miscigenação não usual para a sociedade da época. Ele reunia crianças de todas as classes sociais.

No começo Simón atende o garoto Bolívar na casa da família e passa a usar com ele as ideias de Rousseau. Uma educação ao ar livre, repleta de brincadeiras e exercícios físicos. O ensino das letras vai devagar. Com o passar do tempo, a família de Bolívar percebe que não há muito avanço e exige mais. Então, Simón propõe que o garoto fique na escola que mantém em sua casa, junto com os demais alunos. Já naqueles dias a escola de Simón era bem diferente. Recebia, além de filhos da aristocracia, crianças de famílias pobres, uma coisa praticamente inédita para a época. E lá se vai Bolívar estudar com negros e índios, além de dividir o quarto, coisa até então impensável para um herdeiro *criollo*. (TAVARES, 2013, p. 185).

Simón também se incomodava com a falta de formação adequada daqueles que se ocupavam do ofício de ensinar e chama a atenção para o fato de que esse deveria ser a primeira ação para se iniciar a mudança do sistema educacional.

Como proposta exige o aumento do número de escolas, capaz de atender todas as crianças em idade escolar, a formação de professores profissionais, salários dignos para os educadores, jornada de seis horas, móveis adequados para o ensino e finalizava exigindo que se tomasse a sério a escola de primeiras letras. (TAVARES, 2013, p. 185).

Aos trinta anos Simón reencontra seu antigo aluno, Bolívar, em Viena, com quem passa a estudar e viajar pela Europa. E quando, juntos, Simón Rodríguez e Simón Bolívar no Monte Sacro, na Itália, fazem seu histórico juramento: libertar a pátria ou morrer.

Bolívar volta para as Américas, já sabemos essa história. E o professor Simón Rodríguez fica pela Europa, onde seguiu fundando escolas por onde passou: Itália, Alemanha, Prússia, Polônia e Rússia.

De volta às Américas, agora aos 52 anos, reencontra seu antigo aluno, mais uma vez, agora para implementar todas suas propostas inovadoras nessa grande nação que se pretendia para as colônias, então libertas do domínio espanhol.

As guerras de independência já estavam quase consolidadas. Bolívar era o grande libertador e comandava os destinos de toda a GranColômbia. Simón então viaja até Bogotá onde começa a pôr em prática a sua proposta pedagógica, amadurecida por longos anos de estudo e prática. Todos ali já sabem que ele é o grande mestre de Bolívar e todos os recursos são colocados à sua disposição para

criação da **Casa de Indústria Pública**, o que vem a ser o inovador método educativo de Simón. Nessa casa as crianças teriam ensino por tempo integral e além de estudarem as matérias clássicas aprenderiam também um ofício, aprendendo artes mecânicas. Seu foco eram as crianças mais pobres, que precisariam enfrentar o mundo que nascia com uma formação adequada. O educador entendia que o que estava nascendo era uma forma nova de ser nação e por conta disso era necessária também uma nova educação. “Formar o povo deve ser a única ocupação dos que se ligam a uma causa social”, dizia e, para ele, as novas repúblicas eram essa causa social. (TAVARES, 2013, p. 183, grifos do autor).

Dedicado a formar cidadãos pensantes e não apenas funcionários obedientes, Simón defendia um ensino mais contextualizado. Um ensino que focasse no desenvolvimento pleno do indivíduo, enquanto cidadão pensante, parte de um coletivo. Simón sonhava com uma educação emancipatória para os povos da América, como forma de libertá-los do pensamento dos colonizadores: “Certo de que a ignorância era a causa de todos os males, seu remédio era a educação. ‘A América é original, original hão de ser suas instituições e seus governos, e originais os meios de fundar um e outro. Ou inventamos ou erramos’”. (TAVARES, 2013, p.187).

Essa nova nação, surgida a partir da libertação do domínio espanhol, para Simón Rodríguez, não poderia seguir os moldes dos colonizadores. Seria fundamental criar um modelo original, contextualizado (Paulo Freire seguiu essa linha de raciocínio quando propõe: A pedagogia do oprimido).

A proposta era formar homens úteis à República. Também insistia que era necessário educar e ensinar as mulheres “para que elas não se prostituíssem por necessidade, nem buscassem o casamento para garantir sobrevivência”. Toda a base de sua pedagogia era mesclar o ensino social, corporal e científico. “O fundamento do sistema republicano está na opinião do povo. Ninguém faz bem o que não sabe, então não se pode fazer uma república com gente ignorante”. (TAVARES, 2013, p. 187).

Agora, Simón Rodríguez, viaja pelas Américas, em processo de libertação, com seu aluno e “Libertador/Governante” dessa nova nação que surge. Funda escolas, aplica seus métodos, mas, de alguma forma, sempre acabava encontrando resistência por parte de representantes dos velhos colonos e do clero, que via como uma ameaça a

“moral e aos bons costumes”, essa proposta de revolução social a partir da emancipação dos cidadãos, não importando a classe à qual pertencesse.

A escola popular é uma invenção latino-americana do século XIX. Simón Rodríguez inventou uma *escuela filosófica popular* em 1826 na cidade de Chuquisaca, naquela época capital da Bolívia, aonde chega acompanhado por Simón Bolívar como seu Diretor de Ensino Público. Tal instituição seria um meio de emancipação das novas repúblicas americanas, uma espécie de *lócus* para uma revolução educacional necessária. Ao contrário das outras instituições de educação da época, a escola de Rodríguez recebe todas as crianças da cidade sem exigir nenhuma condição identificadora. (DURAN; KOHAN, 2018, p.39).

De fato, o que Simón Rodríguez propunha era uma verdadeira revolução aos costumes e padrões pré-estabelecidos. Se compararmos aos dias atuais, me atreveria a dizer que a resistência social às propostas como a dele, ainda hoje é significativa.

Acreditava que na primeira escola as crianças, mais do que aprender a pintar as palavras, precisavam aprender a pensar e a raciocinar. E isso era tarefa para gente capacitada a educar. Simón trabalha com uma pedagogia prática: expõe como ensinar lógica, o idioma, o cálculo, a história, sempre por princípios e “como os princípios estão nas coisas, se ensinará a pensar”. Esse era seu mantra. “Ler não será estropear palavras para ganhar tempo, mas sim dar sentido aos conceitos. Assim, quem não entende o que está lendo, não deve ler”. (TAVARES, 2013, p. 189).

Sofreu resistência de todas as partes. Opositores propunham métodos menos onerosos, mas que seguiam as antigas normas, porém, para uma sociedade ainda presa a valores antigos, qualquer tentativa de inovação era logo temida e rechaçada, não precisaria muito para tentarem derrubar suas propostas.

Em 1830, com a morte de Simón Bolívar, é enterrado, também, o sonho de uma grande nação das Américas, composta por províncias independentes. Simón Rodríguez, com isso, começa a ter seus projetos boicotados: “As famílias ‘de bem’ o chamam de louco e imoral, porque ele insiste em educar as meninas e os índios.” (TAVARES, 2013, p. 190).

Simón acreditava em uma educação emancipatória, social, forjada a partir da realidade local. Tinha o desejo de criar uma nação de seres pensantes. Segundo ele, indivíduos capazes de compreender sua realidade sociohistórica política, são menos propensos a sucumbirem às forças de dominação colonizadoras. Forças, estas,

duramente criticadas por Maximiliano Lionel Durán e Walter Omar Kohan (2018) na mentalidade das sociedades contemporâneas.

Como já venho discorrendo neste trabalho, talvez, até de forma demasiadamente repetitiva, em nossa sociedade contemporânea é desejo dos colonizadores, cada qual em sua época, nos manterem subservientes; ignorantes, porém, com qualificações técnicas, satisfatória, em algumas tarefas específicas (a serem definidas de maneira sazonal, de acordo com os ventos do “Deus Mercado”) para servirmos como engrenagens da linha de produção capitalista. Quando digo - nossa - quero deixar claro que me refiro a nós, cidadãos latino-americanos, que desde sempre, tivemos que lidar com as forças colonizadoras que nos veem como meros fornecedores de matérias primas e mão de obra barata.

[...] as capacidades pessoais e coletivas são permanentemente avaliadas e certificadas por uma instância externa, isto é, parece que sempre devemos mostrar a nossa capacidade ou habilidade para realizar algo, e somos premiados ou castigados de acordo com o mostrado. (DURÁN; KOHAN, 2018, p.27-28).

Percebem o mecanismo de contingenciamento comportamental presente na lógica do sistema educacional tradicional? Uma espécie de adestramento. Você dá uma ordem, o sujeito obedece, recebe uma recompensa, ou punição no caso do descumprimento da ordem e, uma nova ordem é dada. Com isso, vamos modelando os comportamentos das novas gerações.

E, uma vez que não podemos descontextualizar a escola e estudá-la como um ente apartado do restante da sociedade, preciso entrar em uma questão social, que ao meu ver, exerce influência significativa nos modelos de aprendizagem em voga.

Com a queda do império Soviético, o mundo passa por uma significativa mudança de padrões e paradigmas sociocomportamentais, passando a viver uma espécie de paradigma único, o paradigma capitalista de produção. A partir desse pensamento, tudo o que existe na sociedade assume um caráter de mercadoria, inclusive o conhecimento. As relações passam a ser estabelecidas a partir de uma lógica de contrato de compra e venda. E, com isso, ao ser humano é atribuído um valor monetário, com

base no hall de habilidades que ele possui. Dito de outro modo, uma forma mais alinhada com os paradigmas da sociedade ao qual esse trabalho se refere e questiona, hall de habilidades que ele é capaz de adquirir, a partir de uma lógica de mercado.

Desta forma, as competências profissionais e as competências cognitivas adquiridas ao longo do tempo seriam o capital de cada indivíduo e determinariam o valor desse indivíduo no mercado de trabalho: cada um vale o tanto que tenha se capacitado no seu percurso de formação (DURÁN; KOHAN, 2018, p.29).

Todo o sistema de educação é estruturando seguindo os ditames que se pretende ensinar às novas gerações. Um verdadeiro mecanismo para a ferramentalização do indivíduo, afim de torná-lo uma engrenagem funcional desse sistema socio-econômico-cultural.

No livro Manifesto por uma escola filosófica popular (2018), os autores Durán e Kohan chamam a atenção para o fato de que, mesmo após os processos de independência das colônias Sulamericanas, as estruturas de poder que pretendem manter-nos como reles fornecedores de matéria prima e mão de obra barata para os colonizadores da vez, seguem entranhadas em todas as esferas de nossas sociedades.

Metaforicamente falando, essas estruturas de poder agem como verdadeiros capitães do mato, responsáveis por zelarem pelos interesses da casa grande. Trazendo esse exemplo para nosso mundo escolar, os autores estão nos dizendo que essas estruturas de poder seguem nos parlamentos decidindo programas pedagógicos obrigatórios para as massas populacionais das colônias. Estão, diariamente, nas conversas de botequim influenciando as pessoas, os costumes, ditando regras sociais, tudo no intuito de que, na esfera íntima, os cidadãos das américas continuem agindo de forma pacata, subserviente, porém, com algum grau de instrução que o torne capaz de apertar alguns parafusos das carroças de seus senhores.

Tudo indica que, em nossa região, com algumas exceções, em países como Cuba, Venezuela ou Bolívia, a escola popular está muito longe das prioridades das atuais políticas educacionais estatais latinoamericanas, que concentram seus esforços na promoção ou administração de sistemas de avaliação. Essas políticas públicas, ao invés de promover esforços para o fortalecimento e a expansão, concentram-se na fiscalização (individual e institucional) dos saberes

considerados mercadorias, e em medições comparativas que também colocam seus sistemas e integrantes como mercadorias em um mercado maior. (DURÁN; KOHAN, 2018, p.36).

Segundo os autores, nas Américas são criadas diversas escolas, porém, todas elas estruturadas de modo a garantir a manutenção das castas sociais: “[...] existem escolas para a elite branca, outras para as elites dos povos originários, outras para o comum dos povos originários, outras para crianças brancas pobres, outras para crianças cristãs e outras para órfãos.” (DURAN; KOHAN, 2018, p.40).

Com dois decretos de Bolívar, em 1825 começa a se desenhar o que seria um departamento de educação das Américas, com o objetivo de criar um sistema que educasse toda a população Latino Americana, pensamento que pretendia a criação de uma nação livre, forte e soberana, desgarrada dos mandos do império. Porém, esses decretos: o primeiro que instituía que “[...]o Diretor de Ensino deveria apresentar um plano ‘para o estabelecimento de uma instituição que cuidaria de todos os âmbitos da instrução, tornando-a geral para todos os povos da República’ (Salcedo Bastardo, 1973, p. 364)” (DURAN; KOHAN, 2018, p.42), e o segundo, que determinava que era dever do Estado recolher todas as crianças órfãs a uma instituição ode ensino, ainda mantinha, mesmo que de maneira bem mais velada, a divisão da sociedade entre pobres e ricos. (DURAN; KOHAN, 2018, p.42).

Natural que isso agradou a aristocracia local, mas por pouco tempo, visto que Rodríguez vislumbrava uma escola que recebesse todas as classes sociais, sem distinção.

No interior deste tipo de sociedades fragmentadas e organizadas hierarquicamente ao redor de um sistema de castas, Rodríguez toma uma decisão radical. Na capital da Bolívia, Chuquisaca, onde moram os proprietários dos complexos mineiros do Potosí, Rodríguez, em seu papel equivalente atualmente a um ministro da educação de Bolívar, abre uma escola modelo para todas as crianças em qualidade de iguais. Tal atitude fica consagrada na já mencionada proposição de *Sociedades Americanas*: "escola para todos, porque todos são cidadãos" (Rodríguez, 1999, T.I, p. 284). (DURAN; KOHAN, 2018, p.82).

Eis que ele cria o Colégio de Órfãos e Garotos de Carpintaria, em Chuquisaca, que seria a primeira escola popular das Américas, o que representaria um verdadeiro rompimento com o pensamento colonialista que mantinha a sociedade presa a esse modelo de castas presente na lógica-funcional-educacional que o antigo império propunha para educar os povos Latino Americanos.

A primeira, em Chuquisaca, apresenta modificações importantes com relação aos interesses da oligarquia da cidade. Longe de preservar as correspondentes divisões, a escola as rejeita. Rodríguez aceita os meninos e meninas das diversas castas no mesmo lugar no qual os poderosos pensavam educar exclusivamente seus filhos. Derruba paredes, abre janelas para que as meninas se comuniquem com os meninos, recebe deficientes físicos, desamparados e todos aqueles que precisam de proteção. Em *O Libertador do Meio-Dia da América e seus companheiros de armas, defendidos por um amigo da causa social*, escreve: “Todos deviam estar decentemente alojados, vestidos, alimentados, curados e receber instrução moral, social e religiosa.” (Rodríguez, 2016, p. 57). (DURAN; KOHAN, 2018, p.43, grifos do autor).

Na escola popular, pela primeira vez na América, a igualdade cidadã é afirmada como um princípio geral da escola e não como um objetivo: "escola para todos porque todos são cidadãos" (RODRÍGUEZ, 2001, T.I, p. 284).

Denominamos *escola filosófica popular* essa criação de Rodríguez, uma implantação inusitada na instituição educacional por excelência (a escola básica) da afirmação "os seres humanos são iguais". Algo que não existia antes, nasce: a *escola filosófica popular* desdobra a potência inédita da instituição da igualdade como princípio para educar uma realidade que a pede urgentemente. Designa a potência inédita da instituição escolar quando a igualdade é seu princípio.

A escola criada por Simón Rodríguez oferece um tempo livre da produção e da sociedade. O movimento igualitário de suspensão e profanação que afirma, não apenas interrompe, mas altera e transforma a ordem social da cidade. Aqueles que devem passar o tempo a serviço e trabalho das famílias da elite experimentam o mesmo tempo livre das crianças abastadas. A *escola filosófica popular* tira do mundo e do tempo de trabalho crianças que, por sua origem e posição social, deviam trabalhar ao invés de estudar, e oferece um tempo diferente, outro tempo, um tempo livre. (DURAN; KOHAN, 2018, p.86).

Quando pensamos no ensino profissional e acadêmico, os autores também chamam a atenção para a formação daqueles que anteriormente chamei de capitães do mato, os reprodutores da cultura que beneficiam o “império” e escravizam as “colônias. Estou falando da classe intermediárias, médicos; professores; advogados; etc. Cidadãos que, além da formação técnica necessária, acabam por receber uma certa doutrinação, velada, para atuarem na manutenção do status quo.

[...] como afirmou Marx no século XIX em Contribuição à crítica da economia política (Marx, 2008, p. 51), o valor de toda mercadoria é apresentado por meio de dois aspectos: valor de uso e valor de troca; e o valor de uso está relacionado com a aptidão do objeto de satisfazer necessidades específicas. No caso dos cursos de formação profissional e acadêmica, cada um deles existe em função de uma determinada necessidade técnico-profissional. Seu valor de uso é determinado pelas características próprias do objeto e é obtido no processo de seu consumo. (DURÁN; KOHAN, 2018, p.29).

Temos, claramente uma lógica perversa de adestramento e doutrinação. Um sistema educacional que estabelece para a sociedade, quais conhecimentos e habilidades devem ser premiados ou castigados; desenvolve espécies de programas de treinamentos, a serem aplicados nos indivíduos desde a infância; institui ferramentas de avaliação para garantir que os programas estejam sendo cumpridos; contingencia os investimentos ao cumprimento das metas desejadas e ainda faz parcerias com a iniciativa privada, atrelando seus aportes financeiros ao compromisso de que os interesses desses “investidores” sejam garantidos. Interesses que vão desde o retorno financeiro, até o fornecimento de recursos humanos padronizados para atenderem às suas demandas privadas.

Diante da realidade que vive nossa escola pública, com raras exceções, achei de vital importância resgatar o pensamento de Simón Rodríguez para esse trabalho. Simón foi um educador; um filósofo; um ser humano a frente de seu tempo. Nos mostrou que é possível fazer uma escola alinhada com os valores democráticos. Uma escola que respeite as diferenças individuais, que dialogue com as diferentes realidades dos povos das Américas.

Todos, todas são bem-vindos, bem-vindas em um espaço comum que os(as) recebe e afirma como cidadãos(ãs) iguais. A igualdade cidadã não uma espécie de verdade de outro mundo, modelo unicamente presente em uma escola perfeita ou uma

ideia reguladora. Também não é um erro útil para a vida diária. A igualdade cidadã é, para Rodríguez, uma convicção afirmada como princípio político para uma vida em comum que a escola deverá nutrir e experimentar. (DURAN; KOHAN, 2018, p.44).

Era de se esperar que a escola da igualdade cidadã causaria um tremendo alvoroço na sociedade conservadora da época. E quando Rodríguez viajava para Cochabamba para abrir uma nova escola, a escola de Chuquisaca foi fechada, dando lugar a uma escola para meninos pobres, um lar de idosos e uma escola para senhoritas.

Neste momento, desejo retomar um conceito, que pode elucidar parte do ideal, com o qual este trabalho almeja corroborar, o conceito de *scholé*.

De acordo com Max e Kohan (2018), para Rancière, a escola é, desde o começo, o lugar no qual se aprende pelo prazer de aprender, fora e independente do mundo do trabalho, e no qual se materializa a igualdade por excelência.

Como já citado anteriormente, estudiosos da educação remontam a origem da escola aos antigos gregos. A *scholé* grega, de acordo com Rancière, introduz uma distinção sobre dois usos do tempo: o tempo da produção e o tempo do ócio. Ou seja, diferencia, separa aqueles que não têm tempo além do tempo produtivo, daqueles que têm tempo livre à disposição, além do trabalho. (DURAN; KOHAN, 2018, p.45).

A *scholé* não seria um lugar ou uma instituição definida por uma função própria do social, mas sim uma forma simbólica caracterizada por introduzir uma divisão e separação do tempo, espaço e ocupações. A *scholé* grega, de acordo com Rancière, introduz uma distinção sobre dois usos do tempo: o tempo da produção e o tempo do ócio. (DURAN; KOHAN, 2018, p.45).

Desde sua origem, então, fica claro que o objetivo da criação da instituição que, hoje, chamamos de escola, seria proporcionar tempo livre de qualidade a todos os cidadãos. Um tempo, no qual, sem a obrigatoriedade do sujeito ocupá-lo produzindo algo para alguém, dentro da lógica do nosso sistema capitalista de produção. Ele poderia dedicar-se ao seu próprio desenvolvimento biopsicossocial.

[...] apresentamos a análise que Masschelein e Simons fazem da forma *scholé*, retrocedendo até Isócrates. Como já sugerimos, vale a pena observar que na *scholé* grega a separação e profanação são parciais, e se baseiam em uma lógica social que a não é questionada pela *scholé*. Em última análise, a igualização através do tempo livre está restrita aos setores mais altos de uma sociedade escravagista e hierarquizada que incorpora a escola para uma parte de si mesma. Isto é, ela ignora grande parte da população, aqueles que de alguma forma sustentam com seu trabalho manual o tempo livre daqueles que estão na escola. Desta forma, a escola grega promove um princípio igualitário de forma restrita e elitista. Em contrapartida, a *escola filosófica popular* de Chuquisaca, criada por Simón Rodríguez em 1826, não responde à ordem social na qual irrompe. Oferece um espaço de suspensão e profanação dessa ordem de maneira incondicional, a todos, a todas, a qualquer um, independentemente de sua posição na ordem social. Nesse sentido, não exclui ninguém: recebe todas(os), a partir de uma afirmação sem condições na igualdade. Oferece o tempo livre de forma incondicional e irrestrita. (DURAN; KOHAN, 2018, p.79-80).

Mas, também reconhecemos que desde sua origem, a escola gerou controvérsias entre as diversas classes sociais. Nesse sentido, vale ressaltar outra questão que permeia nossos sistemas educacionais e que os autores Max e Kohan, muito bem pontuaram no Manifesto por uma escola filosófica popular (2018). Estou falando dos sistemas de avaliação da educação. Ao meu ver, uma garantia para as famigeradas estruturas de poder, garantam que os conteúdos que lhes convém sejam abordados de maneira pertinente a seus interesses mercadológicos.

Concordo com a opinião que os autores têm a respeito desse tipo de avaliação, tendenciosa! (DURAN; KOHAN, 2018, p.56). Cada unidade territorial em nosso continente latino-americano possui um órgão governamental (por exemplo, um mistério de educação) responsável por criar uma base curricular que, por força da lei, deverá ser implementada em todas as unidades escolares que estejam sob da responsabilidade. A questão é que essa base curricular é pensada a partir de um viés preestabelecido, condizente com a visão de mundo e de sociedade do grupo sociopolítico que esteja no comando desse “ministério”.

Nesse contexto, as provas padronizadas assumem um conceito tradicional e estreito de inteligência, considerada um valor estático e quantificável, a partir da capacidade dos alunos de absorver e reproduzir conteúdo (Barrenechea, 2010, p. 6), estruturada principalmente sobre o pensamento lógico-matemático e linguístico (Amstrong, 1999; Dworkin, 2005). (DURAN; KOHAN, 2018, p.56).

Enfatizando o que já abordei neste trabalho, notem que temos nos sistemas educacionais, uma estrutura de controle e contingenciamento comportamental de massa. Vejam porque afirmo isso: a escolha de um determinado conjunto de disciplinas, combinada à forma como é estruturada a ementa programática de cada uma delas, mais, as orientações (determinações) dadas aos professores quanto à obrigatoriedade do cumprimento do programa pedagógico oficial, a fiscalização quanto ao uso de conteúdos extracurriculares e, posteriormente, a avaliação dos alunos com provas oficiais de avaliação de aquisição de conteúdos, trata-se de um mecanismo para garantir que seja realizado, “de maneira correta”, o adestramento do chamado funcionário padrão.

[...]provas padronizadas não só partem de uma ideia tradicional de inteligência, um conceito de currículo limitado e uma negação das particularidades sociais e culturais; também criam uma indústria associada a elas e desenvolvem um conceito meritocrático das pessoas e da sociedade. (DURAN; KOHAN, 2018, p.57).

Os autores citam exemplos da existência de todo um mercado voltado para treinar os indivíduos à serem aprovados em provas específicas de avaliação de habilidades, como por exemplo nossos atuais exames vestibulares.

Essa é a cadeia de controle comportamental, perfeita. Acompanhem o raciocínio: uma estrutura de poder formada por um consórcio público/privado (governos, empresários, especuladores financeiros, bilionários) com base em interesses particulares, estabelece os conhecimentos que deverão fazer parte do programa pedagógico ao qual o indivíduo será submetido, da infância até a idade adulta. Exames classificatórios, padronizados, determinarão os acessos que esse indivíduo terá (seja a um curso universitário, técnico, ou a uma vaga de emprego em algum órgão público) e, conseqüentemente, a determinados estratos da sociedade. O mesmo consórcio citado acima, costura parcerias com uma rede de treinamento que garantirá o condicionamento do indivíduo, para que este lhe sirva de peça de reposição dos diversos sistemas de produção de riquezas. Além do que, como também já citado na introdução desse trabalho, essas estruturas de poder controlam uma indústria cultural que, através dos

meios de comunicação de massa, dissemina, 24 horas dia, quais modelos de seres humanos serão aceitos e quais devem ser rechaçados pela sociedade.

Em 1914, Karl Polanyi afirma em *The great transformation* que "permitir que o mecanismo de mercado administre por sua conta e decida a sorte dos seres humanos e de seu meio natural, e inclusive que decida sobre o nível e o uso do poder aquisitivo, leva necessariamente à destruição da sociedade" (Polanyi,1954). (DURAN; KOHAN, 2018, p.61).

Voltando ao final do período de independência da América Latina do domínio colonial espanhol, mesmo após esse processo, os autores afirmam que as divisões de castas são eliminadas formalmente, mas na prática continuam plenamente vigentes. As antigas estratificações são aparentemente diluídas em um suposto coletivo homogêneo denominado povo. No entanto, no interior deste coletivo surge uma divisão para marcar as mesmas diferenças sociais existentes durante o período colonial. Dessa forma, as elites governantes falam, por um lado, de "povo", "parte saudável da sociedade", "parte ilustrada" e, por outro, "povão", "plebe", "gentinha", "povo baixo", de forma análoga à colônia, que diferencia entre aqueles que mandam e aqueles que obedecem,. (DURAN; KOHAN, 2018, p.72).

É pelos motivos citados acima que Simón Rodríguez e sua invenção da escola filosófica popular figuram como personagens principais desta seção.

Existiu um processo de independência, existiu um projeto para a criação de uma sociedade distinta da sociedade colonial, porém, até os dias atuais, as estruturas que pretendem manter-nos como colônias do império da ocasião, seguem com força econômica e política para satisfazer seus desejos. Vejam, por exemplo, o processo sociopolítico que culminou no Golpe a Presidente Dilma em 2016 e que tinha o objetivo de levar Jair Bolsonaro ao cargo de presidente do Brasil em 2018; a eleição de Javier Milei, na Argentina, em 2023 e a reeleição de Donald Trump, nos EUA em 2024 e todas as suas decisões voltadas a alterar as dinâmicas da política externa dos EUA em relação à América Latina e o restante do mundo, desde que assumiu seu mandato, até sua decisão de enviar navios de guerra e submarino nuclear para a costa da Venezuela,

conforme noticiado pelo portal de notícias G1 em 25/08/2025 às 21h01, com a alegação de que seria necessário combater cartéis de droga.⁶

Com isso, pudemos assistir à um avanço significativo do pensamento neoliberal. Quem não se lembra das recorrentes falas durante a pandemia de Covid 19 "a economia não pode parar por causa de uma gripezinha... "?

O abandono da educação diante das leis do mercado transforma uma responsabilidade do estado em uma questão de opção pessoal determinada pela acessibilidade econômica e social de cada indivíduo. O acesso e aproveitamento de uma mercadoria depende da capacidade econômica do comprador. Se o mercado regula a educação, suas leis definirão o quê e como deve ser ensinado. Os sujeitos educacionais não serão considerados na singularidade de sua complexa vida social, cultural e política, mas como consumidores e fatores de produção. (DURAN; KOHAN, 2018, p.62).

Diante desse cenário mercadológico, no qual está mergulhada a instituição, escola, faz-se necessário para todos que se aventuram na área de educação estudar Simón Rodríguez.

O modelo de escola proposto por Rodríguez vai na contramão desse pensamento capitalista mercantilista que trata a educação como mercadoria e os alunos como consumidores. Os autores Max e Kohan (2018, p. 121) sintetizaram muito bem os princípios do que seria a escola de Simón Rodríguez. São esses princípios: a hospitalidade, a irreverência, o comunismo e a pergunta.

Quando se trata de hospitalidade, o que seria uma escola hospitaleira? Justamente, um local capaz de acolher a todos, sem distinção de raça, crença ou condição social. Parece bastante óbvio, se pensarmos em um Estado Democrático de Direito, que ele seja capaz de praticar essa hospitalidade e acolher a todo e qualquer cidadão, sem distinção alguma. Porém, sabemos que na prática isso está longe de ser uma realidade. No mundo capitalista, o dinheiro é utilizado por aqueles que o possuem como ferramenta para comprar o acesso a exclusividades e privilégios. E isso não seria diferente na educação. Na concepção de Rodríguez o que tornaria uma escola

6

<https://g1.globo.com/mundo/noticia/2025/08/25/governo-trump-ordena-envio-de-mais-um-navio-de-guerra-e-de-submarino-nuclear-para-perto-da-costa-da-venezuela-diz-agencia.ghtml>. Acesso em agosto de 2025.

hospitaleira seria o acolhimento de todos, indiscriminadamente. Sem que acesso fosse condicionado à condição de pagamento: "Além das diferenças (culturais, sexuais, religiosas e econômicas), todos são bem vindos em sua escola na mesma condição, porque são iguais. Ninguém vale mais do que ninguém, ou melhor, qualquer um(a) tem o mesmo valor que qualquer outro (a)." (DURAN; KOHAN, 2018, p.125).

O segundo princípio descrito por Max e Kohan é a irreverência. Esse princípio diz respeito à não existência de hierarquias rígidas, nem de pessoas e nem de conhecimentos.

Em nossas sociedades contemporâneas a hierarquia é algo quase imperativo, seja nas instituições públicas e particulares, seja no interior das famílias, ou nos saberes considerados mais importantes que outros.

Temos como exemplo, mais uma vez a vida da nossa personagem, Rodríguez. Pela lógica da época, ele jamais poderia ter tido acesso à educação que recebeu. O lugar de Rodríguez impõe limites claros à sua formação. Os órfãos não podem estudar nas Universidades coloniais. (DURAN; KOHAN, 2018, p.126).

Na *escola filosófica popular* de Simón Rodríguez, a irreverência se desdobra junto à hospitalidade, a partir do princípio igualitário. Porque somos todos(as) iguais, na escola não tem espaço para reverências, especialmente, diante daquilo que compromete ou ameaça esse princípio. Trata-se, então, de uma hospitalidade irreverente ou de uma irreverência hospitaleira. Essa escola recebe todos e todas sem medo, sem condições, nem exclusões, sem submissões, sem temer ninguém nem nada, muito menos aquilo que ameaça o princípio igualitário. Esta hospitalidade irreverente ou irreverência hospitaleira nega qualquer submissão a outra pessoa, inclusive, a outra instituição ou ao próprio Estado. (DURAN; KOHAN, 2018, p.128, grifos do autor).

Trazendo para os tempos atuais, quem não se lembra dos inúmeros episódios, nos quais a elites econômicas esboçaram todo sem sentimento de indignação com a democratização dos acessos para as classes mais populares? Tivemos até ministro de governo, aqui no Brasil, expressando sua indignação com o fato de empregadas domésticas poderem viajar para a Disney. " Guedes diz que dólar alto é bom: ‘empregada doméstica estava indo para Disney, uma festa danada.’" (Jornal O Globo, caderno de economia, edição do dia 12/02/2020).

A fala do ex-ministro é o retrato de uma sociedade elitista, segregacionista conservadora que se apoia na manutenção dos privilégios de uma parcela da população que se julga diferenciada, portanto, merecedora de direitos e de tratamento exclusivo. Algo impensável na escola de Rodríguez: uma escola na qual existe uma horizontalidade das relações sociais; uma escola que acolhe a todos sem que haja uma hierarquia de poder determinada por sobrenomes, títulos ou poder aquisitivo.

O terceiro princípio é o comunismo. E logo de início os autores deixam claro não se tratar do regime político, mas um modo de vida. Um modelo de sociedade no qual todas as coisas são partilhadas de maneira igualitária, sem favorecimentos para este ou aquele indivíduo.

Em primeiro lugar, o saber serve aos homens e mulheres para viver em uma sociedade voltada para o bem comum. Nesse sentido, as faculdades concedidas pelo conhecimento só servem para defender o bem de todas(os) (Rodríguez, 1999, T.I, p. 291). (DURAN; KOHAN, 2018, p.130).

Para Rodriguez também o saber é coletivo: chega a todos e todos contribuem com ele. Além disso, a função de uma escola seria formar cidadãos conscientes de seu papel na sociedade. Cidadãos formados para trabalharem em prol da construção de um República justa e igualitária, algo quase impossível em um modelo mercantilista.

No mercantilismo social, o conhecimento, logo os acessos a lugares privilegiados, são vendidos a peso de ouro, de forma a criar uma divisão de castas. Nas sociedades que Rodríguez desejava combater o sujeito é levado, desde a sua concepção, a competir com seus semelhantes na tentativa ilusória de conquistar os acessos a lugares e bens de consumo diferenciados. A lógica cooperativa dá espaço para a lógica da disputa e o sujeito tende a enxergar o outro como um potencial competidor; um obstáculo que preciso superar para alcançar o direito de receber um tratamento especial por parte da sociedade.

No caso da escola popular, o saber, os conhecimentos e os afetos são considerados propriedade comum. As produções imateriais não são de ninguém em especial, mas comuns a toda a comunidade educacional. Trata-se de criações autônomas, abertas e contínuas que podem ser aproveitadas por todas(os) e qualquer um. (DURAN; KOHAN, 2018, p.133).

E o último princípio da escola filosófica popular de Simón Rodríguez é a Pergunta. Esse princípio representa um rompimento com a lógica de que o professor seja o detentor de todo o saber e ao aluno cabe, tão somente, a obediência cega às normas e regras impostas pela hierarquia.

O questionamento é visto como a base para a aquisição do conhecimento. A dúvida e a curiosidade são estimuladas como forma de criar nos alunos um desejo pela busca do conhecimento. Ao contrário do que os conservadores possam praguejar, isso não significa que estamos estimulando a indisciplina.

OBEDECER CEGAMENTE é o princípio que governa. Por isso existem tantos Escravos – e por isso é Amo o primeiro a querer ser. Ensinem as crianças a serem PERGUNTINAS! Para que, pedindo o POR QUÊ, daquilo que mandarem fazer, acostumem-se a obedecer... à RAZÃO! Não à AUTORIDADE, como os LIMITADOS. Nem os COSTUMES, como os ESTÚPIDOS (RODRÍGUEZ, 1999, T.II, p. 27)

As estruturas de poder, as elites privilegiadas sempre temeram uma sociedade como a pretendida por Rodríguez, quando criou sua escola. Cidadãos questionadores, bem instruídos e politizados comprometem o status quo, logo, para que se mantenha a sociedade de castas, qualquer iniciativa para se criar um modelo educacional que seja emancipatório e, de fato, democrático, era duramente combatida.

O que Rodríguez pretendia era ensinar as pessoas a pensarem por si mesmas, o que não significa manter o indivíduo isolado em sua própria realidade, uma vez que o pensamento autônomo desenvolve e estimula o pensamento coletivo.

Dessa forma, aprende-se e vive-se em uma escola filosófica popular: entre iguais, com iguais, a partir de iguais. Perguntando e pensando. Cultivando e vivendo uma hospitalidade irreverente, ímpar. De perguntas e de pensamento vive-se nessa escola: perguntas e pensamentos que são de todas(os), de qualquer um(a) que se atrever a querer gritá-los para, de modo irreverente e intempestivo, transformar as formas da ordem predominante e afirmar outra ordem mais sensível e atenta à própria terra. (DURAN; KOHAN, 2018, p.135).

Após este percurso pudemos ver a importância de se compreender a educação como lugar de experiência. As escolas, porém, encontram-se desescolarizadas. Como invenção grega a escola (*skholé*) nasce como suspensão, como tempo livre, como bem público. Com tantas distorções, é possível fazer escolas hoje? Acreditamos e defendemos que sim. Mas este gesto requer espaço para a experiência e este espaço não é o mesmo que se dá na educação maior. Este espaço não é construído pela educação maior, mas sim apesar dela e na luta contra ela. Este espaço se constrói como resistência, como educação menor, e com professores militantes. Simón Rodríguez fez escolas por onde passou. Resistiu. Criou espaços para a experiência. A Escola Filosófica Popular, fundada em Chuquisaca, na Bolívia, é um dos muitos exemplos de *skholé*. Trouxemos este exemplo neste trabalho porque ele conjuga estes três conceitos: experiência, educação menor e *skholé*. Defendemos esta conjugação em educação. Acolhemos a ideia de que uma outra educação é possível e necessária, de que é possível resistir e fazer escolas.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Vai-se bem na escola quando se está bem na escola, mas para estar bem ali é necessário saber de escola, de como ela é boa. Ainda no presídio, para distinguir o bom do ruim, dizia-se que bom é aquilo que alimenta, aquilo que nutre. O que é bom come-se. Saboreia-se. Experimenta-se. Faz estar bem. Por isso se diz bom do pão, por isso se diz bom de um homem, porque alimenta, nutre, faz crescer, encaminha, faz sentir desta forma. Faz sentir bem. A ideia do bem será então aquela educação para ver o bom, que é, por sua vez, aquilo que educa o olhar a fazer-se ideia, tendo-o de mira, em perspectiva, como se mirasse a um centro, fazendo-se objetivo. Não fixando um objeto, que fica sempre o mesmo, e toma o lugar da ideia, reduzindo-a à coisa. O objetivo da ideia para o olhar que mira é como o olho da máquina fotográfica, que enquadra, mas que não se reduz por este motivo àquilo que enquadra naquele momento. Não isto ou aquilo, mas como se olha para isto, como mirá-lo educa o olhar. (FERRARO, 2018, p.25-26).

Para minhas considerações finais quero deixar o pensamento, as inquietações que me fizeram enveredar pelos caminhos da vida acadêmica, pesquisando um tema que me é tão caro, mas ao mesmo tempo, tão complexo e multifacetado. Como o humano aprende e apreende o mundo a sua volta? Quais são e de que maneira operam os diferentes mecanismos que cada diferente cérebro utiliza para se desenvolver? Lembrando que essa dinâmica interna é constantemente afetada pelo meio, desde a concepção desse indivíduo.

Para esse trabalho, recorri a autores, filósofos, educadores, pesquisadores das ciências humanas, cujo os escritos fizeram coro com minha forma de pensar a educação e o desenvolvimento humano.

O que não nos falta são modelos teóricos, filosóficos, religiosos, culturais que, a partir de seus próprios preceitos, subjetivos, tentam ensinar como o humano deve se

portar, aprender (o que deve e o que não deve aprender), enfim, como deve conduzir sua existência.

A partir disso, inúmeras teorias pedagógicas foram formuladas, cada qual partindo de um contexto socio-político-cultural e seguindo um determinado propósito de ser, mas, em geral, a ênfase acaba por ser dada aos métodos, programas, protocolos, e até mesmo, a escolha pela omissão de alguns conteúdos. Temos um sem números de teorias disponíveis para serem escolhidas de acordo com o “gosto do freguês”, mas, ao meu ver, como diriam meus avós, sempre estão colocando as carroças na frente dos bois. Criar teorias, por mais bem intencionadas que sejam, sem compreender a fundo o funcionamento do organismo, do ente biológico que será submetido ao método em questão, nos coloca como aventureiros que pretendem promover o avanço através da tentativa e erro. Quiçá, apostadores de jogos de azar.

Nossa sociedade capitalista produtivista tenta, a todo custo, uniformizar as diversidades, ignorando que diferentes indivíduos, diferentes organismos biológicos, por mais que partilhem alguns padrões de funcionamento fisiológico, quando se trata de seu desenvolvimento biopsicossocial experimentarão diferentes ritmos e formas de desenvolvimento; de construção de suas existências. É por isso que enfatizo: as pesquisas em educação, formação e aprendizagem devem, obrigatoriamente, caminhar juntas com os estudos em neurociência.

Daí vem minha simpatia pelos autores utilizados como referencial teórico para esse trabalho. Suas ideias nos mostram que é possível criar, nas escolas, um espaço favorável para que ocorra essa dinâmica de desenvolvimento humano na qual acredito.

Quando pensamos na escola que Simón Rodríguez propunha e nos debruçamos sobre os pensamentos dos “amigos” que convidei para essa mesa, percebemos que é possível criarmos uma escola diferente. Sim, chamo de amigos porque, para que esse trabalho fosse construído, passei tantas horas em sua agradabilíssima companhia que me atrevo a chamá-los assim.

É preciso saborear o que é bom, experimentá-lo. Educar o olhar. Olhar mais uma vez. Exercitar o pensamento. Esse trabalho procurou fazer exercícios de pensamento na educação para que uma outra educação possa nascer. Felizmente há muitos autores, caminhos e experiências nesta direção. Segui a perspectiva de Jorge Larrosa (2002, p. 18-19) que propõe abandonar dois pares de análise já bastante gastos - o par ciência e

técnica e o par teoria e prática – e explora a possibilidade de investigar o par experiência e sentido

Vi também o quanto a educação menor pode ser espaço para a experiência, uma vez que é aquela que se deixa tombar e se atravessar pelo acontecimento que é a sala de aula, pela resistência que nela pode surgir como enfrentamento de caminhos que parecem já marcados por uma educação maior - caminhos que impedem um outro tempo que é justamente o da experiência onde o que se vive pode ganhar sentido e transformar verdadeiramente o que somos.

Encontrei em Simón Rodríguez um exemplo de como é possível pensar e fazer outras escolas, que a defesa da escola é possível e necessária, como nos ensinam Simons e Masschelein, que é possível encontrar um lugar de suspensão, um tempo livre, igualitário, onde o tempo do conhecimento como bem público é dividido e experimentado à procura de uma educação que nos ensine a pensar e a viver.

Chegou o tempo de ensinar as pessoas a viver. Ensinar a pensar é um caminho, ao mesmo tempo necessário e impossível, para ensinar a viver. A vida está cheia de paradoxos, a educação também. Talvez fazer do pensar o sentido primeiro da vida educacional seja hoje um dos paradoxos mais imperativos para poder continuar a pensar que nós, os que habitamos estas terras, podemos viver uma outra vida e uma outra sociedade que a presente. (KOHAN, 2016, p. 24).

Como diz Giuseppe Ferraro (2018, p.25-26) “Vai-se bem na escola quando se está bem na escola, mas para estar bem ali é necessário saber de escola, de como ela é boa.”. Este exercício de pensamento procurou mostrar que é possível fazer escolas hoje, que elas podem ser boas, que nelas é possível resistir, que nelas é possível habitar um tempo de experiência, e que nelas é possível aprender a pensar e aprender a viver melhor. E sim, concordamos com Kohan: uma outra vida e uma outra sociedade são possíveis.

REFERÊNCIAS

- ADORNO, Theodor. W. Educação – para quê? Tradução de Wolfgang Leo Maar. In: ADORNO, T. W. *Educação e emancipação*. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995. p. 139-154.
- ARENDT, Hannah. *A Condição Humana*. 10º ed. Rio de Janeiro: Ed. Forense Universitária, 2000.
- ARENDT, Hannah. *Entre o Passado e o Futuro*. 5º ed. São Paulo: Ed. Perspectiva, 2000.
- ARENDT, Hannah. *As Origens do Totalitarismo: anti-semitismo, instrumento de poder*. Rio de Janeiro: Ed. Documentário, 1975
- CARBONEZI, Elton. Transtornos depressivos e Capitalismo contemporâneo <https://doi.org/10.1590/S0103-49792018000200011>
- BENJAMIN, Walter. Experiência e pobreza. Tradução Sérgio Paulo Rouanet. In: _____. *Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura*. 4.ed. São Paulo: Brasiliense, 1985. p.114-119. (Obras escolhidas, v.1).
- BENJAMIN, Walter. Experiência e pobreza. Tradução Sérgio Paulo Rouanet. In: _____. *Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura*. 4.ed. São Paulo: Brasiliense, 1985b. p.165-196. (Obras escolhidas, v.1).
- BENJAMIN, Walter. O narrador. Observações sobre a obra de Nicolau Leskov . Tradução Sérgio Paulo Rouanet. In: _____. *Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura*. 4.ed. São Paulo: Brasiliense, 1985c. p.197-21. (Obras escolhidas, v.1).
- DELEUZE, G. *Diferença e repetição*. Rio de Janeiro: Graal, 2006).
- DELEUZE, G; GUATTARI, F. *O que é filosofia*. Rio de Janeiro: Ed. 34, 1992.
- DELEUZE, G.; GUATTARI, F. *O anti-Édipo: capitalismo e esquizofrenia*. São Paulo: 2010, Editora 34.
- DEWEY, John. *Democracia e educação*. Lisboa: Plátano, 2007.
- DURÁN, M.; KOHAN, W. O. *Manifesto por uma escola filosófica popular*. Rio de Janeiro: NEFI, 2018 – (Coleção Ensaios; 2).
- FERRARO, Giuseppe. *A escola dos sentimentos: da alfabetização dos sentimentos à educação afetiva*. Rio de Janeiro: NEFI, 2018. (Coleção Ensaios, 1).
- FOUCAULT, Michel. *Vigiar e punir: história da violência nas prisões*. Tradução de Ligia M. Pondé Vassallo. Petrópolis: Vozes, 1988a. 6a ed.
- FOUCAULT, Michel. *Microfísica do poder*. Tradução de Roberto Machado. Rio de Janeiro: Graal, 1988b. 7a ed.
- FOUCAULT, Michel. *A ordem do discurso: aula inaugural no Collège de France, pronunciada em 2 de dezembro de 1970*. Trad. Laura F. A. Sampaio. Campinas: Loyola, 1998c.
- FOUCAULT, Michel. *Microfísica do poder*. Tradução: Roberto Machado. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1985.
- FOUCAULT, Michel. *Vigiar e Punir: nascimento da prisão*. Trad.: Raquel Ramallete. 42ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.
- FREIRE, Paulo. *Ação cultural para a liberdade*. São Paulo: Paz e Terra, 1981.

- FREIRE, Paulo. *Educação e Mudança*. São Paulo: Paz e Terra, 2001.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia da Autonomia*. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia do Oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005, 42.^a edição.
- FREIRE, Paulo. *Educação como prática da liberdade*. São Paulo: Paz e Terra, 2011.
- DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. *Mil platôs: capitalismo e esquizofrenia*, vol. 1. Trad.: Aurélio Guerra Neto e Celia Pinto Costa. São Paulo: Ed. 34, 1995.
- GALLO, Silvio. *Deleuze e a Educação*. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.
- KOHAN, Walter Omar. *Infância, estrangeiridade e ignorância: ensaios de filosofia e educação*. Belo Horizonte: Autêntica, 2007. (Coleção Educação: experiência e sentido)
- KOHAN, Walter Omar. Infância de um ensinar e de um aprender (J. Rancière). In: KOHAN, Walter Omar. *Infância. Entre Educação e Filosofia*. Belo Horizonte: Autêntica, 2003. p. 181-205.
- KOHAN, Walter Omar. Um exercício que faz escola: notas para pensar a investigação educacional a partir de uma experiência de formação no Rio de Janeiro. *Educ. foco*, Juiz de Fora, v. 20, n. 1, p. 159-176, mar. 2015/ jun. 2015.
- KOHAN, Walter Omar. A necessidade do impossível: pensar, ensinar, ler... a filosofia de uma escola popular. In: *Leitura: Teoria & Prática*, Campinas, São P 24 aulo, v.34, n.67, p.13-25, 2016.
- LARROSA, Jorge. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. Tradução de João Wanderley Giral di. *Revista Brasileira de Educação*, n.19, p.20-28, jan./fev./mar./abr. 2002.http://www.anped.org.br/rbe/rbedigital/RBDE19/RBDE19_04_JORGE_LARROSA_BONDIA.pdf
- LARROSA, Jorge. O enigma da infância. In: *Pedagogia Profana: Danças, piruetas e mascaradas*. Belo Horizonte: Ed. Autêntica, 2003. p. 183-198.
- LARROSA, Jorge. *Tremores: escritos sobre experiência*. Belo Horizonte: Ed. Autêntica, 2015. (Coleção Educação: experiência e sentido).
- LARROSA, Jorge. Experiência y alteridad em educación. In: SKLIAR, Carlos: LARROSA, Jorge.(org). *Experiência y alteridad em educación*. Rosario: Homo Sapiens Ediciones, 2009. p. 13-44.
- MASSCHELEIN, Jan; SIMONS, Maarten. *Em defesa da escola: uma questão pública*. Belo Horizonte-MG, Autêntica, 2013.
- MAURE, Gustavo Ernesto. “Reduccionismo instrumentalista en educación frente a la mutación de la 4RI” Jornadas De Investigación Facultad De Educación Universidad Nacional De Cuyo, 2019.
- MERLEAU-PONTY, Maurice. *Fenomenologia da Percepção*. São Paulo: Martins Fontes, 1994.
- MERLEAU-PONTY, Maurice. *O Visível e o Invisível*. São Paulo: Ed. Perspectiva, 2009.
- RANCIÈRE, Jacques. *O mestre ignorante: cinco lições sobre a emancipação intelectual*. Tradução de Lílían do Valle. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.
- RODRÍGUEZ, S. *Obra Completa*. Tomos I-II. Caracas: Presidencia de la República, 2001.

TAVARES, Elaine. Simón Rodríguez: plantador de uma nova América. *Rebela*, v. 3, n. 2, out. 2013. p. 183-192.

