

Na contramão dos pedagogismos contemporâneos: um elogio da transmissão

Against contemporary pedagogisms: a praise for transmission

Jenerton Arlan Schütz (jenerton.xitz@hotmail.com)

(Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul-UNIJUI)

Guilherme Schwan (guilhermeschwan@gmail.com)

(Universidade Federal da Fronteira Sul-UFFS)

Resumo: O texto tematiza a importância da transmissão no espaço escolar. Diante das inúmeras críticas endereçadas à escola contemporânea torna-se imprescindível fazer a defesa de sua especificidade, a saber, a transmissão às gerações vindouras do patrimônio cultural adquirido pelas gerações anteriores. Nesse sentido, o texto se situa na contramão dos pedagogismos contemporâneos, pedagogismos estes que se movem pelo que denominamos de *pathos* do novo. Outrossim, esse modo de pensar a escola e a educação das novas gerações corresponde apenas a sua funcionalidade e não àquilo que seria próprio da instituição, ou seja, que faz a escola ser escola? O brilho da escola reside na transmissão do legado histórico e culturalmente produzido pela humanidade possibilitando-se a familiarização dos novos com o mundo e a possibilidade de inseri-los neste. Se o elo da transmissão não tiver mais sentido, então significa que também não precisamos mais de escolas. Encontramos aí um dos efeitos mais notáveis dessa barbárie interior que conduz os que são responsáveis por ela a arruinar a escola de onde eles mesmos saíam. Afinal, por que é que há, ainda hoje, a necessidade de se fazer o elogio da transmissão?

Palavras-chave: Escola; Pedagogismos; Transmissão.

Abstract: The text discusses the importance of transmission in the school space. In the face of the numerous criticisms addressed to the contemporary school, it is essential to make its defense of its specificity, namely, the transmission to future generations of the cultural heritage acquired by previous generations. In this sense, the text is contrary to contemporary pedagogisms, which are moved by what we call pathos of the new. Moreover, does this way of thinking about the school and the education of the new generations correspond only to its functionality and not to what would be proper to the institution, that is, what makes the school a school? The brilliance of the school lies in the transmission of the historical and cultural legacy produced by humanity, allowing the familiarization of the new with the world and the possibility of inserting them in it. If the transmission link no longer makes sense then it means that we no longer need schools either. We find here one of the most remarkable effects of this inner barbarism

that drives those responsible for it to ruin the school from which they themselves came. After all, why is there still a need to commend the broadcast today?

Keywords: School; Pedagogisms; Transmission.

1. NOTAS INTRODUTÓRIAS

Nos tempos que seguem proliferam inúmeras críticas à escola, que vão desde a acusação de doutrinação, alienação, disciplinarização, homogeneização, temas superficiais, centralização no ensino, pouco espaço para a autonomia, pouco protagonismo estudantil, a não aceitação dos interesses e das necessidades do aluno. Acusa-se a escola, ainda, de não proporcionar a devida preparação dos alunos para a vida real, de não flexibilizar a sua formação e de oferecer um espaço pouco atrativo e prazeroso para os alunos. Com base em tais acusações, não raras vezes, entra em cena pública a questão da necessidade de reformar radicalmente a instituição escolar.

Nessa direção, nada mais justo do que ouvir e satisfazer as suas necessidades do aprendente, afinal, é isso que o fará feliz e, nada de perturbações e/ou dificuldades. Eis o motivo de o próprio processo da aprendizagem exigir um caráter fácil, atraente, prazeroso, emocionante, além de muitas outras coisas mais. Trata-se de uma educação que possa servir ao mercado¹, aos projetos pessoais, em suma, almeja-se tornar a escola mais aprazível e mais conformada com os desejos dos aprendentes.

Além disso, os discursos pedagógicos contemporâneos (pedagogismos) querem a descolarização da escola, destituem o professor de seu lugar e seu ofício, dão um novo lugar para o aluno, destituem o ensino e instituem a aprendizagem. Nessa direção, a escola deve se tornar mais centrada no aluno, se esforçar para desenvolver o talento (natural), ser mais sensível ao mercado de trabalho e ao ambiente social de forma a motivar e atender ao bem-estar dos alunos, oferecer educação baseada em evidência, o

¹ Lembramos das fundações e instituições que estão por de trás das reformas em voga no Brasil: Entre tantas, destacam-se: Fundação Lemann, Instituto Ayrton Senna, Instituto Natura, Fundação Maria Cecília Souto Vidigal, Instituto Unibanco, Fundação Itaú Social, Fundação Roberto Marinho, Fundação SM e Itaú BBA. Indagamos: O que pretendem as fundações ao “investirem” em educação, senão encontrar nela uma fonte para os seus rendimentos, em que o humano se revela tão somente em seu potencial produtivo?

que é mais eficaz e pode contribuir para a igualdade de oportunidades de uma forma real, etc.

A escola, desse modo, está despojada de qualquer sentido intrínseco, ela fica à mercê da ilusão pelo “pathos do novo”². Ilusão de que se nutrem as modernas teorias educacionais – com frequência constituídas de uma impressionante miscelânea de bom senso e absurdo – e cujo propósito é revolucionar todo o sistema educacional (SCHÜTZ, 2017a). Nessa direção, o novo e sua novidade são revestidos de positividade e entendidos como avanço, enquanto os saberes da tradição (a transmissão) são considerados ultrapassados e inúteis.

Frente a esse fundo da “escola tradicional”, se enuncia sempre a mesma chantagem de que os tempos mudaram, de que entramos em um novo paradigma, da adaptação ao novo e ao inevitável. Tudo isso, segundo Larrosa e Rechia (2018), de que os modos de fazer escola são rígidos, estáticos e imóveis, enquanto que o contexto social e econômico está mudando, as formas culturais e de vida estão se transformando profundamente, as inovações pedagógicas (sobretudo tecnológicas) são contínuas.

A mensagem subjacente é que a escola está antiquada, que precisa se renovar, que essa renovação significa adotar um espírito criativo, prazeroso, lúdico e, é claro, participativo, aberto à sociedade e sensível às mudanças e, evidentemente, adotando maneiras lúdicas, cooperativas e colaborativas de aprendizagem. No estudo de Radetzke (2019), por exemplo, a autora considera a escola atual como arcaica e marcada por um ensino na transmissão de conhecimentos.

Nessa direção, o presente texto tematiza a importância da transmissão no âmbito escolar, transmissão esta que segue paulatinamente criticada e considerada fora de moda. O fato de o âmbito social ter sofrido várias mudanças, tornando-se, segundo Bauman (2001), líquido. Tal liquidez chega também às escolas, considerando-a atrasada e exigindo a sua urgente transformação (só não se sabe para onde). Na primeira parte do texto dedicamo-nos a apresentar as críticas endereçadas à escola através dos diversos pedagogismos contemporâneos; por conseguinte, apresenta-se a especificidade da escola, a saber, a transmissão do patrimônio histórico e cultural construído pela

² Pathos do novo é um conceito utilizado por Arendt (2013) para denominar o afã das sociedades modernas pelo novo e o conseqüente rechaço ao velho (tradição).

humanidade. Infelizmente o movimento que realizamos se inscreve na defesa da instituição escolar, recorrendo à sua origem e ao seu brilho, isto é, que faz uma escola ser escola e não outra coisa (um shopping, uma sala de jogos, um café, um parquinho).

2. OS PEDAGOGISMOS CONTEMPORÂNEOS E A DESESCOLARIZAÇÃO DA ESCOLA

Assistimos hoje à desvalorização crescente da transmissão. Pelo menos de saberes/conhecimentos/ensino. Por outro lado, se faz uma valorização extrema de outras formas de transmissão (valores, moralidades, cidadania...). O que acontece, porém, é que os críticos da mesma, fazem a transmissão de inúmeras outras ideias e concepções, sem se darem conta de que a estão fazendo.

A barbárie da inovação (do *pathos* do novo) ajuda a desvalorizar ainda mais a transmissão. Professores, gestores, secretários e demais profissionais da educação são facilmente infectados e seduzidos por perfumarias que prometem maravilhas e mudanças paradigmáticas extraordinárias, passivamente. Tirar a centralidade do ensino e jogar a centralidade para a aprendizagem é, conforme Biesta (2017), seguir a transação econômica.

Na leitura de Masschelein e Simons (2017), os críticos acusam a escola de ser culpada de várias formas de corrupção. De qualquer modo, todas as críticas partem da premissa de que a educação escolar e a aprendizagem devem ter ligações mais claras e visíveis com o mundo, do modo como este é experienciado pelos jovens, e com a sociedade como um todo. Não obstante, os discursos que exigem que a escola seja mais prazerosa, mais centrada aos interesses dos alunos, às suas necessidades, tem a ver com isso.

Outrossim, acusam a escola, ainda, da seguinte maneira: os alunos não gostam de ir à escola, dizem que aprender não é prazeroso e divertido, que o aprendizado é doloroso. Além disso, os professores são chatos e são “[...] um dreno do entusiasmo e da paixão pela vida dos alunos” (MASSCHELEIN; SIMONS, 2017, p. 16). Enquanto

que os professores populares (bons para os alunos), na verdade, são aqueles que não ensinam nada, transformam a aula em qualquer coisa, mesmo em aula, fazem qualquer coisa, menos dar aula. Os moderados dirão que o ideal é encontrar uma justa medida entre o trabalho e o lazer, e o ideal continua sendo uma aprendizagem lúdica. O tédio é, para eles, mortal.

Não bastasse, os acusadores da escola hodierna afirmam que o que motiva os alunos é a informação sobre a utilidade do que eles estão aprendendo, juntamente com a capacidade de fazer suas próprias escolhas sobre o que aprendem. Contudo, a escola, dizem eles, está para além disso (MASSCHELEIN; SIMONS, 2017). A escola priva os jovens dessas oportunidades.³

Para Masschelein e Simons (2017, p. 17):

A escola, argumenta-se, é essencialmente conservadora: consiste no professor como um representante da geração mais velha, no currículo como as expectativas cristalizadas da sociedade, e no próprio ensino como a atividade preferida do corpo docente. A escola é, assim, o porta-estandarte de estagnação.

Não obstante, daí decorre a argumentação que se ouve repetidas vezes: se a escola deve ter e quer ter um futuro, então ela deve se dedicar a criar um ambiente de aprendizagem que coloque os talentos dos alunos, as suas escolas e as necessidades deste em primeiro lugar. A escola, segundo os seus críticos, se quiser sobreviver tem que adotar uma postura mais flexível, prazerosa e de mobilidade, precisa destituir a centralidade no ensino, no professor e impor o ponto arquimediano no aluno.

Esse modo de pensar propõe que cada aluno construa seu próprio conhecimento a partir de experiências próprias. Cabe ao ‘professor facilitador’ envolver o aluno enquanto protagonista de sua aprendizagem e deixar de ser apenas uma fonte de informação e conhecimento. A relação entre professor e aluno é simétrica, não há diferença entre ambos, são parceiros, amigos (bailando o que se entende por autoridade pedagógica). Em consequência, a aprendizagem tornou-se muito mais central na compreensão do processo educacional. Noções como “servir de andaime” têm ajudado a

³ Não por acaso encontram tanto espaço práticas e experiências educacionais que deixam a liberdade de o aluno escolher o que quer aprender e quando. Lembramos aqui da Escola da Ponte, das práticas da Escola de Summerhill e, inclusive, da proposta do “Novo Ensino Médio” brasileiro, que deixa aos alunos a escolha de um itinerário formativo.

fornecer uma perspectiva em que o ensino pode ser facilmente redefinido como apoio a facilitação para a aprendizagem. Com isso, assume-se que o conhecimento e a compreensão são ativamente construções do aprendente, e não do professor para o aluno.

Não diferente, conforme Lima (2000), o papel do professor não é a de explicar, e sim a de propor atividades que levem o aluno à compreensão, não é necessário ensinar nada às crianças, elas precisam apenas de clima estimulador que possibilite a estruturação de seu comportamento. Na mesma direção, Burke (2003, p. 49) considera que a aprendizagem “é um processo construtivo interno do aluno e não um processo depositário de fora para dentro”.

Em consonância, para Schütz (2017b, p. 50), nesta perspectiva

[...] o aluno seria o autor principal da construção do conhecimento, isto é, por sua própria capacidade de raciocínio o aluno estaria apto para construir o conhecimento, desenvolver suas habilidades e resolver seus problemas. Resta ao professor se tornar um sujeito de vários adjetivos: um animador, um apresentador, um simples colaborador ou corriqueiramente denominado de facilitador de todo processo. Recebe os adjetivos pois nessa modalidade de ensino e aprendizagem o que se deve levar em consideração é o aluno, seu desenvolvimento, sua aprendizagem, estando todo o processo de aprendizagem centrado no aluno e no seu potencial de habilidades.

À luz dessa e inúmeras outras críticas endereçadas à escola, não é de se estranhar que muitos defendam a necessidade de se reformá-la radicalmente. A lista de reformas é longa, conforme Masschelein e Simon (2017, p. 19) apontam:

[...] a escola deve se tornar mais centrada no aluno, se esforçar para desenvolver o talento, ser mais sensível ao mercado de trabalho e ao ambiente social de forma a motivar e atender ao bem-estar dos alunos, oferecer educação baseada em evidência, o que é mais eficaz e pode contribuir para a igualdade de oportunidades de uma forma real, etc.

Poderíamos incluir nesta lista a necessidade de a escola se centrar no desenvolvimento de competências e habilidades, tal como propõe a reforma do Ensino Médio brasileiro, além da alternativa de os alunos escolherem o que seria “melhor” para o seu percurso formativo. Em síntese, trata-se de um movimento que parte da perspectiva de que o sentido da instituição escolar é o de “[...] otimizar o desempenho de aprendizagem (individual)” (MASSCHELEIN; SIMONS, 2017, p. 19).

Com o avanço absurdo das tecnologias de informação e de comunicação, os críticos da escola consideram que seja possível permitir o direcionamento do ensino para a aprendizagem diretamente sobre o aluno (individual). A aprendizagem se torna perfeitamente adaptada às necessidades do próprio aluno. Nesse sentido, a própria aprendizagem, o ato de aprender, se torna divertido e prazeroso. Inclusive, a aprendizagem pode ocorrer em qualquer lugar e momento.

Nessa direção, a sala de aula, como unidade central da escola em que um professor reúne os alunos que são dependentes dele por um curto tempo, é uma ideia obsoleta. Afinal, a sala de aula é um espaço de passividade, de tédio e de constantes desapontamentos, por parte dos alunos e dos críticos da instituição escolar.

O lema dos pedagogismos atuais é, como vimos, a substituição dos conteúdos (rígidos e relativamente duradouros) por competências (flexíveis e mutantes, suscetíveis de treinamento e retreinamento permanente) e, de modo mais geral, a substituição da cultura do ensino (transmissão de saberes) pela cultura da aprendizagem, tudo isso de aprender a aprender, ao longo da vida, em qualquer lugar e hora e, preferencialmente, com a ajuda das novas tecnologias. Definitivamente, para Larrosa e Rechia (2018, p. 396-397),

[...] tudo isso corresponde à emergência da aprendizagem como principal força produtiva (e, portanto, capitalizada) da sociedade do conhecimento, ou da informação, ou do que nós chamamos o capitalismo cognitivo. Essa cultura da aprendizagem inclui o que se tem chamado de capitalismo emocional ou libidinal, que converte o desejo em força produtiva. A lógica de quebrar os vínculos, tudo que é sólido e duradouro, e liberar a imaginação e o desejo. Passar do sólido ao líquido [...] e, com isso, apontar-se para o desprezo ao velho, ao antiquado, ao que dura ou, o que dá no mesmo, à obsolescência programada. [...] agora é o aluno (e não o saber) que é o protagonista.

Nessa direção, o movimento dos críticos e reformadores é o de ver a escola, especificamente, como funcional, isto é, funciona para algo. A escola é vista como um agente que contribui para um fim, um propósito, a saber, estimular a aprendizagem, viver a experiência dos alunos, desenvolver o talento, dominar habilidades, transmitir valores e moralidades, etc etc. Pensar desse modo a escola corresponde apenas a sua funcionalidade e não àquilo que seria próprio da instituição, ou seja, que faz a escola ser escola. Os críticos e reformadores dificilmente pensam duas vezes sobre o que faz uma

escola ser uma escola. Consideram a questão do propósito e da funcionalidade da escola, contudo, ignoram a questão do que constitui sua quinta-essência: o que, em si, a escola faz e qual propósito serve?

Essas perguntas norteiam a nossa defesa sobre a necessidade da transmissão na educação escolar, a importância do ensino, do conhecimento, do professor e do aluno enquanto relação desigual, do esforço, da disciplina, dos estudos, enfim, de tudo aquilo que os pedagogismos contemporâneos adotam como crítica e consideram ultrapassado para os contextos hodiernos.

3. O ELOGIO DA TRANSMISSÃO E A DEFESA DA ESCOLA

É recorrente a afirmação dos professores que estes não querem transmitir, a palavra transmissão se tornou maldita e condenada no âmbito da educação escolar. Para muitos, a escola não serve para transmitir, mas sim para facilitar a aprendizagem dos alunos. Como se as crianças tivessem que descobrir outra vez tudo, do princípio, sem terem a oportunidade de se colocar na posição de alguém que escuta e recebe dos mais velhos o que eles têm a transmitir⁴.

Evidentemente, não discordamos que o indivíduo possui a capacidade de interpretar fatos de modo subjetivo, sem relação com outro. Porém, poderíamos nos indagar como o aluno fará tudo isso sem o embasamento do patrimônio de conhecimentos adquirido pelas gerações anteriores? Há possibilidade do aluno se desenvolver sem referências do passado, da tradição, do velho? Como o aluno dará continuidade ao elo da criação/geração? Sabemos que os seres mais desenvolvidos – representantes do mundo, são a chave de desenvolvimento para os seres menos desenvolvidos – recém-chegados (DUARTE, 2003). É partindo das gerações anteriores e dos adultos que se pode ensinar a um recém-chegado em fase de desenvolvimento.

Nessa direção, a construção da cultura supõe que os criadores (científicos, artísticos, filosóficos) comunicam entre pares (correspondências, via internet, revistas,

⁴ Transmitir: Trans significa justamente através de. O mitir, do verbo latino *mitto, misi, missum* significa soltar, largar, enviar. Assim, transmitir significa enviar algo através de, enviada de um lado para o outro, portanto, atravessa alguma coisa.

jornais, artigos, eventos) e comunicam à humanidade, ao público em geral, a verdade é que, sem essa comunicação entre as gerações que a escola proporciona, o elo da criação cultural não se manteria.

Só essa transmissão entre gerações pode fazer participar cada criança ao mundo e no mundo que os humanos construíram, modificaram e aperfeiçoaram. A escola é, justamente, essa invenção recente e que se configurou como capaz de transmitir às novas gerações o patrimônio cultural (científico, filosófico, artístico) adquirido pelas gerações anteriores. Só pelo ensino, isto é, pela comunicação assimétrica (desigual) de um saber entre sujeitos diferentemente situados face a esse saber (professor e aluno) é que esse patrimônio pode continuar a ser salvo e prolongado, conservado e renovado. Sem a escola, a ciência seria impossível!

Por que é que há, ainda hoje, a necessidade de se fazer o elogio da transmissão? Não seria óbvio afirmar que a escola é uma instituição de ensino inventada pela sociedade para introduzir as crianças no mundo? Não seria óbvio considerar que a escola é um lugar onde os alunos, indiferente de seus antecedentes, são abastecidos com tudo aquilo que eles devem aprender para encontrar o seu lugar na sociedade?

Importa destacar que o humano é o único animal que ensina e aprende, só por isso que pode produzir cultura (ciência, arte, filosofia). O humano é, portanto, uma espécie aprendente. Se não pensasse, não criaria a ciência, nem as artes, nem cultura e, pelo fato de ser um animal que sabe se comunicar com as outras gerações, ele comunica aos seus pares aquilo que pensa, os conhecimentos, os projetos, as ideias. Além disso, por ser um animal que ensina, ele transmite às gerações mais novas o patrimônio cultural que recebeu e ajudou a constituir e que, unicamente desse modo, é susceptível de continuidade e durabilidade.

Se os humanos fossem imortais, poderia haver a construção de uma cultura sem que a escola tivesse sido necessária. Haveria uma circulação horizontal dos saberes adquiridos livremente pelos sujeitos na eternidade das suas vidas, entre pares, na amizade das suas relações comunicativas. Então, os homens poderiam instituir tradições e mesmo constituir uma cultura sem terem tido necessidade de escola. Os deuses não

vão à escola! Não apenas por já saberem de tudo e tudo, mas também porque, ainda que não soubessem, teriam à sua disposição todo o tempo para aprender.

Mas os humanos não são imortais e a fragilidade da vida humana veio impor a exigência da escola, a urgência do ensino e da educação. Para vencer a linearidade irreversível do tempo, os homens tiveram que criar novos mecanismo de transmissão dos saberes das gerações anteriores às gerações futuras, relações de ensino marcadas por uma diferente e desigual relação ao saber dos sujeitos comprometidos nessa relação.

Sem eles, seríamos como as abelhas, eternamente repetindo os mesmos gestos e palavras. Desde a Academia de Platão, a escola é essa instituição, esse lugar de transmissão do legado cultural entre gerações pela qual o humano pode conquistar a eternidade, não individual, mas da cultura. Só a escola inscreve, no caminhar sempre para diante da condição humana, o retorno, o regresso ao legado cultural do passado e, assim, dá continuidade ao elo da criação. Todo aquele que entra e sai da escola se constitui em um sucessor, alguém que herda do passado, alguém que sucede a, que vai atrás, à raiz, ao início, à fonte, e que, por isso, somente por isso, está em condições de continuar, de construir um futuro.

A escola inventada pelos gregos há 2500 anos, é o lugar da transmissão às novas gerações do conhecimento petrificado – saberes que levaram séculos para se construir – adquirido pelas gerações anteriores. Aqueles que nascem no mundo ainda não o conhecem, eles são como estrangeiros neste lugar, necessitam ser familiarizados com seus saberes e suas práticas, além de aprender as linguagens para serem capazes de se sentir “em casa” neste mundo.

Para Mattéi, “é precisamente a criança, pais em grego, que precisa receber uma paidagogia, uma formação como criança, a fim de aceder aos conhecimentos dos adultos e entrar no mundo dos homens” (MATTÉI, 2002, p. 203). É nesse sentido que a pedagogia tem o dever de conduzir a criança, e não esta conduzir a pedagogia. Centrar os processos educativos na criança é um efeito de barbárie que destrói, não só a escola e o professor, mas o próprio aluno, uma vez que não lhe é permitido se “des-centrar” sobre o outro e realizar o projeto essencial da cultura. Nessa direção, para que os pedagogismos contemporâneos se esqueçam que a criança “muda” e se torna adulta,

enquanto que um centro, por definição, não muda jamais. Se abandonarmos as crianças à própria sorte, percebemos imediatamente que, apesar das modas atuais, ela não é tudo, ela é nada.

Transferir-se o ponto arquimediano para a criança significa que deve, se quiser se “elevar” até os saberes requeridos, puxar-se a si mesma pelos cabelos, para fora de sua ignorância, analogamente como o inefável barão prussiano. A não-diretividade que marca os pedagogismos atuais representam o abandono da criança, deixam a criança a si mesma, ou seja, deixam-na à sua confusão perante um mundo que lhe é estranho e que não conhece profundamente.

Nada será mudado na pedagogia se se centrar a escola no aluno visando pôr os conhecimentos ao nível dele em vez de se pôr o aluno ao nível dos conhecimentos. Transmite-se saberes teóricos, isto é, teóricos vem da palavra teoria, que é uma palavra lindíssima, que, por sua vez, vem do étimo grego *theoria*, que significa visão, contemplação. Por isso, o ensino é definido como o processo de “dar a ver”. Dar a ver, exatamente, por esses saberes que introduzem uma visibilidade do mundo e dos seres que o habitam, visibilidade essa que tem como característica fundamental poder ser objeto de transmissão discursiva (POMBO, 2002).

A escola, conforme Masschelein e Simons (2017), sempre foi necessária para ensinar às crianças as coisas que eles não poderiam aprender em seu ambiente natural (de aprendizagem). Quando essa necessidade desaparecerá a escola também irá desaparecer. E, a aprendizagem se tornam, mais uma vez, algo “natural”, onde a única coisa que importa é a distinção entre ambientes de aprendizagem “ricos” e “pobres”. Tchau, escola! Importa destacar que todas as sociedades humanas tiveram aprendizagem, mas não escola.

A escola que aqui defendemos, levando em consideração a nossa condição humana, é uma escola que seja escola, um lugar de suspensão, de lentificação, de pensamento, de comparecimento, de cumplicidade, de disciplina, de autoridade, de dedicação, de atenção, um lugar em que as coisas do mundo humano comum se convertam em matérias de estudo, em materialidade humana. Referimo-nos às coisas do mundo humano como tudo aquilo que merece ser preservado e apresentado, mas não

relegado ao esquecimento, é nisso que consiste um currículo escolar, isto é, em percepções e saberes do mundo humano dignos de serem apresentados às gerações que chegam nesse mundo.

Nesse sentido, podemos afirmar que a escola não é aquilo que se pensa contemporaneamente a partir das reformas em pauta: a escola não é um lugar para a formação de competências e habilidades, segundo e seguindo uma suposta funcionalidade social, ou então de substituir os conteúdos (rígidos, duradouros, lentos, exigentes) por competências (flexíveis, mutáveis, sempre suscetíveis de treinamento e retreinamento), trata-se de um discurso anti-escolar/educativo e anti-institucional, incorporando, inclusive, uma roupagem ideológica e mercadológica.

Para Lajonquiére (2002), os pedagogismos contemporâneos provocam no professor o deslocamento da posição de sujeito suposto do saber, abolindo sua autoridade de mestre e, conseqüentemente a renúncia do ato educativo, alimentando diversas formas de manifestações de camaradagem simpática como meio de estabelecer supostamente uma melhoria na relação professor-aluno.

Consideramos que na perspectiva dos pedagogismos contemporâneos, a relação educacional é composta por uma simetria entre professor e aluno, dito de outra forma, há uma igualização e um nivelamento das relações intergeracionais (crianças e adultos, alunos e professores). Carvalho (2014, p. 821) pondera que:

Inerente ao ofício do professor, essa responsabilidade é a fonte mais legítima da autoridade do educador frente aos educandos; é o que lhe confere um lugar institucional diferente daquele reservado a seus alunos. Ora, enquanto a marca do caráter político de uma relação é seu compromisso com a igualdade entre os que nela estão envolvidos, a de uma relação pedagógica é o mútuo reconhecimento da assimetria de lugares como fator constitutivo de sua natureza e, no limite, como sua razão de ser. Uma assimetria cujo destino é o progressivo e inexorável desaparecimento, mas cuja manutenção temporária é a própria condição de proteção daqueles que são recém-chegados à vida e ao mundo (grifo nosso).

Já no entendimento de Savater (2012, p. 101),

É um disparate aplicar rigorosamente, desde a pré-escola, o princípio democrático de que tudo deve ser decidido entre iguais, pois as crianças não são 'iguais' a seus professores no que se refere aos conteúdos educacionais. Elas são educadas justamente para que mais tarde cheguem a ser iguais em conhecimentos e autonomia.

Reconhecer a assimetria na educação é fundamental, caso contrário, leva a crer que se esquece de uma das razões principais de se engajar na educação, a saber, a de “[...] descobrir o que realmente se deseja ou precisa” (BIESTA, 2017, p. 41). Dito de outro modo, segundo Fensterseifer (2013, p. 134, grifo nosso),

É sempre importante não esquecermos que o que funda uma relação pedagógica não é uma determinação divina, nem natural, nem do poder da força, mas uma racionalidade fundada no poder argumentativo que determinados conhecimentos propiciam, e que, por não estarem disponíveis igualmente entre alunos e professores justificam essa relação. Nesta relação desigual é que reside a diferença fundamental entre relações pedagógicas e relações políticas em uma sociedade democrática, pois nesta última o pressuposto é justamente uma situação de igualdade fundante, enquanto na primeira o objetivo é a paulatina redução de uma desigualdade fundante.

Nesse movimento, é importante lembramos que a escola é um lugar à parte, um lugar que rompe, desativa e tensiona os fluxos diários, que rompe com a pressa, com as necessidades imediatas e espontâneas, com o intuito de mostrar a cada aluno aquilo que vale a pena desejar. Por isso as escolas têm portas e muros, os muros separam, mas também protegem as crianças, impossibilitam que as crianças vão para onde quiserem ir, que protegem as crianças da família, do shopping, das fábricas, dos McDonald’s etc. E isso significa que: entrar na escola tem a ver com sair de outros espaços/lugares e dispositivos (celulares), entrar na escola é dedicar o seu tempo (livre) para as matérias de estudo, para compreender e se familiarizar com as linguagens públicas, com o mundo humano que construímos.

É a possibilidade de se estar em apenas um lugar, com tempo livre para comparecer, se entregar e estudar, que faz da escola um lugar de entrega aos estudos, de iniciação nas heranças simbólicas. Iniciar os alunos nas obras que a história nos lega é um movimento que exige muito, seja por parte de quem entrega e testemunha, como por parte de quem recebe e estuda.

Por isso a iniciação não consiste em algo momentâneo e rápido, mas requer lentificação, suspensão, tempo (livre), esforço, atenção, disciplina e determinação (algo que a maioria, infelizmente, detesta...). É na escola que o mundo se transforma em matéria de estudos. É na escola que as mentes e corpos são disciplinados para que os alunos se tornem estudiosos. É importante lembrar da passagem kantiana de que “o

homem é a única criatura que precisa ser educada. Por educação entende-se o cuidado de sua infância (a conservação, o trato), a disciplina e a instrução como a formação” (KANT, 1999, p. 11). Com isso podemos aferir que munir ou equipar os alunos com conhecimentos, introduzi-los nas linguagens públicas e nos saberes culturalmente produzidos pela humanidade é uma tarefa árdua, lenta e gradual, que exige esforço, dedicação e escolhas, tanto por quem está a munir como também por aquele que está sendo munido.

Por isso, Bueb (2008) reforça a ideia de que a autoridade do professor tem a ver com a espera de respeito, consideração, como também obediência por parte do aluno. A obediência corresponde a uma virtude reverenciada ou a uma virtude secundária, pois obtém o seu valor, primeiramente, por meio da intenção a qual serve. Com isso podemos afirmar que educação sem autoridade não é educação. Do mesmo modo, referindo-se à disciplina, Bueb (2008, p. 18) afirma que:

A disciplina é a criança mal-amada da pedagogia, mas é o fundamento de toda a educação. A disciplina representa tudo o que as pessoas detestam: obrigação, subordinação, renúncia decretada, repressão de instintos, delimitação das vontades próprias. [...] A disciplina começa sempre com determinação alheia e deveria terminar em autodeterminação. A disciplina na educação apenas se legitima por meio do amor para com crianças e jovens.

É a partir disso que podemos aferir que a escola não tem que se abrir à vida como pensam as modinhas atuais. Muito pelo contrário, ela tem que se abrir ao mundo; e para se abrir ao mundo permanente das obras que a história nos lega e ao mundo comum dos homens que o espaço público nos oferece é preciso que a escola permaneça um lugar à parte. A escola deve fechar-se à vida biológica (ela não é família) e à vida social (ela não é cidade). Pois, “se tudo é abertura, nada é abertura, e cada um se encontra sozinho dentro da espiral de sua própria concha” (MATTÉI, 2002, p. 209).

Pelo menos deve separar-se delas rigorosamente, no interior de seu próprio limite, que é a medida de sua reflexão, a fim de permitir à criança adquirir conhecimentos que permitirão a passagem da menoridade para a maioridade (kantiana). Por isso, a escola não deve ser o reflexo da vida nem a aprendizagem da existência, a qual possui felizmente outros caminhos, e sim o “lugar por excelência da crítica social”, que permite ao pensamento do aluno, ganhando distância em relação às necessidades

vitais (ele precisa de ócio) e aos processos históricos, analisá-los, compreendê-los e julgá-los.

Se falamos de “vida”, é vital para a escola, que lhe seja restituído seu caráter sagrado, quer dizer, separado, intocável...é pegar ou largar. E, os teóricos e praticantes da “escola aberta”, em sua maioria, escolheram a segunda ponta da alternativa. Eles deixaram a escola aberta à rua e à deriva da rua, abandonaram-se deliberadamente a todos os efeitos recorrentes de barbárie contra os quais a escola era o único antídoto. Lembremo-nos da frase de Victor Hugo: “uma escola que se abre é uma prisão que se fecha”; mas hoje, uma escola que não se fecha é uma prisão que se abre.

Poder-se-iam multiplicar indefinidamente as declarações de pedagogos (as) que rejeitaram todos os aspectos da instituição escolar, quer se trate do trabalho do aluno, do papel do professor (autoridade), da importância dos conhecimentos, das disciplinas, dos métodos de ensino, pois, para estes, a escola tem em sua única especificidade, ser um lugar de vida do mesmo modo que a sala de jogos, as tecnologias, as redes sociais, os esportes, a padaria, o café...

Encontramos aí um dos efeitos mais notáveis dessa barbárie interior que conduz os que são responsáveis por ela a arruinar a escola de onde eles mesmos saíram. Para esses “críticos”, a escola, como lugar específico de ócio onde a criança acede lentamente à sua humanidade submetendo-se a um ensino liberal, já não tem sentido nenhum. É a morte da pedagogia, pois não se sabe mais por que se ensina, o que se deve ensinar, muito menos o que é preciso ser para ensinar.

Contudo, como podemos explicar que os detratores da escola, de Illich a Bourdieu, tenham podido escapar à influência da “escola tradicional” e utilizar, com brio, as ferramentas e os conhecimentos fornecidos por essa instituição a fim de contestar-lhe a legitimidade, conseguindo até mesmo alguns chegar ao *Collège de France*? Se houve aprendizagem é porque algo mais aconteceu no processo pedagógico do que um simples “depósito” e “saque”.

A especificidade da instituição escolar é potencializar a todos os alunos com os conhecimentos e saberes humanos, independentemente de seus antecedentes, motivo

este que faz da escola um lugar de aprendizagem específico⁵, motivo este que faz da escola uma escola e não outra coisa (shopping, bar, museu, cantina, cinema, sala de jogos, etc). Por isso, sem transmissão não há civilização!

Não se trata, nesse sentido, de colocar a centralidade no professor, nem no aluno, mas no conhecimento, no conteúdo, na matéria de estudos. Pois, para Larrosa (2018), é a matéria de estudos (sempre que seja nobre e de primeira ordem) que eleva tanto o professor quanto os alunos, é ela que os põe por cima de si mesmos. Por isso, não são os alunos (e suas necessidades/interesses) os que determinam os estudos, a aula é sempre responsabilidade do professor. Afinal, é justo e digno passar longos anos de formação (licenciatura, especialização, mestrado, doutorado, pós-doutorado) para, posteriormente entrar em uma sala de aula e pedir aos alunos o que querem ou gostariam de aprender?

O que a escola faz, conforme lembram Masschelein e Simons (2017, p. 31) “[...] é prover o tempo em que as necessidades e rotinas que ocupam a vida diária das crianças [...] podem ser deixadas para traz”. O brilho da escola se torna insuportável e perde seu sentido se os mais velhos (professores) não têm mais nada a ensinar. Uma vez que, ensinar é, em grande parte, inserir os novos numa tradição viva e em constante mudança.

[...] a função da escola é ensinar às crianças o mundo como ele é, e não instruí-las na arte de viver. Dado que o mundo é velho, sempre mais que elas mesmas, a aprendizagem volta-se inevitavelmente para o passado, não importa o quanto a vida seja transcorrida no presente (ARENDDT, 2013, p. 246).

Portanto, é a transmissão dos saberes da humanidade permite que cada nova geração consiga, em meia dúzia de anos, aprender aquilo que de fundamental a humanidade conquistou até o momento e que assim fique em condições de prolongar esse saber. E é essa a missão sagrada dos professores e da escola. Isso é aquilo que só a escola pode fazer e que só os professores sabem fazer, é esse seu brilho.

⁵ Pode-se aprender assistindo televisão, mas a televisão não é uma escola; pode-se aprender no museu, mas o museu não é uma escola; pode-se aprender na internet, mas a internet não é uma escola; pode-se aprender com o grupo dos camaradas, mas o grupo dos camaradas não é uma escola. Por isso, levar em consideração a aprendizagem em detrimento do ensino, dos conteúdos, das matérias de estudo, é uma grande furada.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A necessidade de se fazer o elogio da transmissão é fruto da crescente desvalorização da transmissão e crescente elogio da inovação, como se a inovação fosse a produção do futuro que não estivesse ancorada no passado. Como se fosse possível criar a partir do nada. Se há deus, ele cria a partir do nada, os homens não criam a partir do nada, os homens criam a partir do velho, do passado, pois é essa a base da nossa inovação. Não há como progredir numa ideia de inovação sem respeitar o velho, a tradição, a memória. Não se faz arte moderna sem conhecer a arte clássica, não se faz qualquer trabalho investigativo – artigo, monografia, dissertação, tese –, sem conhecer aquilo que chamamos de “estado da arte”, ou seja, revisão daquilo que já foi feito sobre determinado assunto, o que exige um olhar para o passado.

O brilho da escola é decorrente do fato de que só o saber é emancipador. E mesmo se, como alguns pretendem, o saber já não é emancipador, então pelo menos, ele é um luxo ao qual todas as crianças deveriam ter direito. Adquirir os conhecimentos fundamentais que a humanidade foi lentamente construindo, as teorias explicativas básicas necessárias à compreensão geral do mundo em que vivemos e dos Outros que aqui habitam, as suas determinações históricas, filosóficas, sociológicas e artísticas mais decisivas, um domínio alegre e satisfatório da sua língua, outras línguas e outras maneiras de ver o mundo, destrezas físicas e intelectuais. Transmitir isso sem impor morais, sem apontar modos de vida, sem sugerir cenários de felicidade na Terra ou fora dela (POMBO, 2002).

No momento em que defendemos que o indivíduo constrói seu conhecimento a partir de suas próprias experiências (aprendizagens) estamos a lhe negar toda a historicidade do saber, negamos séculos de sistematização do conhecimento em detrimento de um conhecimento individual e particular. Estaríamos também, negando toda a capacidade dos indivíduos se humanizarem por meio do patrimônio dos saberes que fomos inventando.

Entendemos que o professor é aquele que ensina, enquanto o aluno é aquele que aprende, e sob a pena de anulação mútua, esta relação não pode ser homogeneizada, reconhecer essa assimetria na relação pedagógica é imprescindível. Pois, não pode

recair sobre o aluno a responsabilidade de “recriar” tudo o que ele deverá aprender, isto é, construir todo o arcabouço de conhecimentos que ele deve carregar durante sua vida. Está aí o grande perigo e equívoco hodierno: querer emancipar as crianças da autoridade dos adultos, como se as crianças fossem uma parcela oprimida. Não reside aí o brilho da escola. Essa é a marca de uma pedagogia do vazio, que repousa em última instância sobre a concepção menos absurda que bárbara de um aluno reduzido ao estado de sujeito interior.

Portanto, a escola serve para tornar possível a continuidade do mundo e da ciência que vamos construindo. E para que isto ocorra, a escola, na figura do professor – representante de todos os adultos – deve apresentar aos mais novos as tradições, as histórias, suas conquistas e os conflitos (barbáries), só assim podemos cuidar do mundo que confiaremos às próximas gerações, agregando para a continuidade dele.

Por esse fato, é imprescindível que o ensino se volte ao passado, às profundas raízes, pois é lá que nos tornamos comumente humanos, só assim que nos tornamos semelhantes, hóspedes uns dos outros. Só assim podemos encontrar os tesouros e saber quais são os seus valores. Aos que só querem ver na escola um lugar de vida ou de aprendizagens, ou então, um lugar de violência simbólica, amputam da educação sua dimensão mais importante e profunda, que é a de submeter o aluno às prescrições da razão, dito de outro modo, a escola é o espaço em que se orienta as crianças continuamente à humanidade que permitirá a cada um(a) encontrar o lugar certo no mundo. A desresponsabilização engendra uma barbárie irremediável que, à força de devastar a realidade e a escola, nada mais terá de simbólico (valeroso). Ademais, decreta-se a superfluidade da escola, e estaremos entregues à barbárie da inovação. Triste fim!

5. REFERÊNCIAS

ARENDT, H. **Entre o passado e o futuro**. Tradução Mauro W. Barbosa. 7ª ed. São Paulo, Editora Perspectiva, 2013.

BAUMAN, Z. **Modernidade líquida**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed, 2001.

- BIESTA, G. **Para além da aprendizagem**: educação democrática para um futuro humano. Trad. de Rosaura Eichenberg. 1. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2017. (Coleção Educação: Experiência e Sentido).
- BUEB, B. **Elogio à disciplina**: um texto polêmico. Tradução de Luciane Leipnitz. Porto Alegre: Artmed, 2008.
- BURKE, T. J. **O professor revolucionário**: da pré-escola à universidade. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003.
- CARVALHO, J. S. F. de. Política e educação em Hannah Arendt: distinções, relações e tensões. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 35, n°. 128, p. 629-982, jul.-set., 2014.
- DUARTE, N. “A anatomia do homem é a chave da anatomia do macaco”. In: _____ **Sociedade do conhecimento ou sociedade das ilusões?**, Campinas: Autores associados, 2003.
- FENSTERSEIFER, P.E. Função da Escola Pública. In: SANTIAGO, Anna Rosa Fontella; FEIL, Iselda Teresinha Sausen; ALLEBRANDT, Lídia Inês (Org.). **O curso de Pedagogia da Unijuí – 55 anos**. Ijuí: Unijuí, 2013.
- KANT, I. **Sobre a pedagogia**. Tradução de Francisco C. Fontanella. 2. ed. Piracicaba: Editora Unimep, 1999.
- LAJONQUIÈRE, L de. **Infância e Ilusão (Psico) pedagógica**: Escritos de psicanálise e educação 3.ed. Petrópolis: vozes, 2002.
- LARROSA, J. **Esperando não se sabe o quê**: sobre o ofício de professor. Tradução de Cristina Antunes. 1. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2018. (Coleção Educação: Experiência e Sentido).
- LARROSA, J.; RECHIA, K. **P de professor**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2018.
- LIMA, L. de O. **Piaget**: sugestões aos educadores. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.
- MASSCHELEIN J.; SIMONS M. **Em defesa da escola**: uma questão pública. Trad. de Cristina Antunes. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2017.
- MATTÉI, J. F. **A barbárie interior**: ensaio sobre o i-mundo moderno. Tradução de Isabel Maria Loureiro. São Paulo: Editora UNESP, 2002.
- POMBO, O. **A Escola, a Recta e o Círculo**. Lisboa: Relógio d’Água, 2002.
- RADETZKE, F. S. O Ensinar e o Aprender por meio de Projetos: cooperação e cidadania. **Revista Insignare Scientia – RIS**. v. 2, n. 3. Edição Especial: Ciclos Formativos em Ensino de Ciências, p. 142-153, 2019.
- SAVATER, F. **O valor do educar**. Tradução de Monica Stahel. 2.ed. São Paulo: Planeta, 2012.
- SCHÜTZ, J. A. Autonomia e mundo infantil: reflexões à luz de Hannah Arendt. **Cadernos da Fucamp**, 16(26), p. 87-107, 2017a.
- SCHÜTZ, J. A. Consequências de uma educação facilitadora. **Revista Di@logus**, Cruz Alta, v.6, n.2, p. 44-63, maio/ago. 2017b.

