



“Educação como prática de Liberdade”:
cartas da Amazônia para o mundo!

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ (UFPA)
SET-OUT 2021

ANPEd - Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação

9545 - Resumo Expandido - Trabalho - 40ª Reunião Nacional da ANPEd (2021)

ISSN: 2447-2808

GT17 - Filosofia da Educação

Skholē, uma palavra esquecida na escola contemporânea?

Eduardo Pereira Batista - FACULDADE DE EDUCAÇÃO DA UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO - FEUSP

SKHOLĒ, UMA PALAVRA ESQUECIDA NA ESCOLA CONTEMPORÂNEA?

Resumo

Nesse ensaio, pretendo mostrar como a experiência grega que subjaz à invenção da *skholē* pode ser lembrada e ouvida nos dias de hoje (ARENDR, 2013). A partir das análises estratigráficas de Maximiliano López (2017), busco delimitar o que essa invenção nos dá a pensar acerca do conjunto de referências e práticas escolares. Com base na prática do dissenso (RANCIÈRE, 2018), procuro dar pistas nesse exercício de pensamento de como é possível imaginar a escola contemporânea como um lugar da igualdade. Nesse sentido, tento configurar criticamente a imagem da escola obsoleta que estaria supostamente em defasagem com o ritmo e a lógica da produtividade.

Palavras-chave: Escola. Dissenso. Igualdade. Mundo Comum.

Os apontamentos para uma arqueologia da forma escola, delineados por Maximiliano López (2017), a propósito da leitura da obra de Masschelein e Simons (2015), *Em defesa da escola: uma questão pública*, indicam a existência de pelo menos três momentos da *skholē*, a saber, a escola antiga, a escola moderna e a escola contemporânea. Embora o termo *skholē* seja comumente vertido para o português como tempo livre, ele definia na *pólis* grega um uso do tempo entre aqueles que dispunham de tempo (RANCIÈRE, 1988). Em “Escola, produção e igualdade”, Jacques Rancière (1988) sustenta a ideia de que a *skholē* grega é antes de tudo uma forma simbólica, uma norma de separação que inventa uma comunidade de iguais. As análises estratigráficas de Maximiliano López (2017) mostram que a invenção grega da *skholē* não deve ser interpretada como um arquétipo, um modelo a partir do qual se poderia forjar uma série – sempre imperfeita! – de escolas. Elas trazem à tona vestígios de algo que desapareceu juntamente com as práticas e os modos de vida que caracterizavam o mundo grego. Do ponto de vista arqueológico, esse desaparecimento significa uma abertura para o passado, donde, para o arqueólogo, surge a tarefa de reconstruir uma singularidade a partir de certos fragmentos que se sedimentaram ao longo dos estratos do tempo (KOSELLECK, 2014). Para López (2017), o vínculo entre *skholē* e igualdade pode ser considerado como um

dos traços que nos permite identificar as diferentes configurações da forma escola em cada um de seus três momentos.

A escola grega fazia da igualdade uma condição de partida, mas se tratava de uma igualdade restrita, que pressupunha uma sociedade de castas; a escola moderna assumiu a ideia de uma igualdade universal, mas postergou indefinidamente essa igualdade por meio da promessa civilizatória; hoje, abre-se a possibilidade de pensar a escola como um lugar da igualdade, desta vez uma igualdade universal, sem promessas dilatórias. Um lugar onde a igualdade seja pensada como uma condição e não como uma meta (LÓPEZ, 2017, p. 184).

Proponho nesse ensaio pensar em que medida a escola contemporânea poderia pôr em ato de modo singular a experiência grega de inventar uma comunidade de iguais, isto é, sob quais condições a escola contemporânea poderia efetivamente se tornar um lugar da igualdade (LÓPEZ, 2017). Nesse sentido, gostaria de propor um exercício de pensamento acerca do sentido que nos é dado por essa palavra grega, *skholē*, que ressoa toda vez que pronunciamos a palavra escola. Penso que a compreensão dessa experiência que subjaz à invenção da *skholē* nos permitiria compreender de outro modo o que fazemos e o que sofremos na escola contemporânea. Nosso propósito aqui será o de mostrar como a novidade dessa invenção que eclodiu no seio da *pólis* grega pode ser pensada, em nossos dias, como uma abertura no campo dos possíveis da escola. Com base no pensamento de Hannah Arendt (2015), poderíamos colocar a seguinte pergunta: de que modo a novidade dessa invenção, a *skholē* grega, pode ser lembrada e ouvida mais uma vez, em nossos dias, como algo novo? Tomemos distância da escola atual a fim de ouvir o que a *skholē* tem ainda a nos dizer em nossos dias. Talvez, dessa maneira, buscando nos compreender diante do mundo configurado pela escola, poderíamos refigurar o conjunto de referências e práticas que põe em movimento a lógica da escola. E talvez, situados no horizonte aberto pela invenção da *skholē*, sejamos capazes de transformar não apenas nosso modo de pensar a escola atual, mas também nossos modos de ver e fazer a escola como um lugar da igualdade (RANCIÈRE, 2018).

Em primeiro lugar, é importante não perder de vista que a invenção da *skholē* é um fenômeno histórico que nos dá a pensar sobre a origem e a potência da forma escola. Em *Sobre a Revolução*, Arendt (2011, p. 64) afirma que podemos identificar o surgimento de um fenômeno histórico (como, por exemplo, as revoluções, os regimes totalitários, o imperialismo etc.) descobrindo “[...] a primeira vez em que aparece a palavra que, a partir daí, passa a se vincular ao fenômeno”. Assim, poderíamos dizer que a palavra *skholē*, seja ela uma palavra nova usada para designar uma nova experiência ou uma palavra velha empregada com significado absolutamente novo, aponta para um novo aparecimento.

É óbvio que todo novo aparecimento entre os homens requer uma nova palavra, quer se cunhe um novo termo para designar a nova experiência, quer se utilize um termo antigo com significado totalmente novo. Isso se aplica duplamente à esfera política da vida, na qual a fala reina suprema (ARENDR, 2011, p. 64).

Na medida em que a invenção grega da *skholē* liberava os cidadãos de suas obrigações

políticas para com a cidade, esse fenômeno histórico suscitava um problema político. E, de acordo com Arendt (2013, p. 44), “[...] os problemas elementares da política jamais vêm tão claramente à luz, em sua urgência imediata e simples, como ao serem formulados pela primeira vez, e ao receberem seu desafio final”.

Depois, é importante considerar o fato de que, na escola, os professores, os alunos e o mundo estão inter-relacionados. Toda escola, parafraseando João Wanderley Geraldi (2015), define uma posição para cada um desses três elementos, dando ênfase ora a um, ora a outro desses elementos. Dessa maneira, quando se busca pensar a escola atual, o seu conjunto de referências e práticas, a partir dessa experiência subjacente à *skholē*, o que essa lembrança implica ou poderia implicar para nós, professores e professoras? Por outro lado, o que poderia acontecer quando, no interior da escola, perdemos essa dimensão de profundidade, quando nos esquecemos desses fragmentos cristalizados do passado e nos conformamos com o estado atual dessa instituição interposta entre a casa e o mundo? Acaso para nós, professores e professoras, essa ameaça de esquecimento não colocaria em risco nossa própria dimensão de profundidade? Ou seja, na medida em que não podemos nos tornar professores e professoras senão no interior da escola, o esquecimento de seu sentido ético e político não significaria, em alguma medida, uma ameaça para a compreensão que temos de nós mesmos diante de nossos alunos e do mundo?

Diante do fio rompido da tradição, conforme o diagnóstico de Hannah Arendt (2013), estamos ameaçados de esquecimento. A impossibilidade de lembrar do sentido ético e político da escola implica, pois, um estreitamento no campo dos possíveis; reduz nosso campo de experiências e, portanto, diminui nosso horizonte de expectativas (KOSSELECK, 2014). Com a perda de nossa dimensão de profundidade, pode-se afirmar, na esteira de Jacques Rancière (1988), que haveria certo consenso entre diferentes discursos sobre a ineficácia da escola. Ela seria ineficaz porque seu desempenho não corresponde à produtividade de uma sociedade de consumidores (ARENDRT, 2015); porque seus processos e seus resultados não correspondem à positividade de uma sociedade do desempenho (HAN, 2017). A ineficácia da escola estaria associada, portanto, a uma defasagem em relação à sociedade. Esse atraso se manifestaria tanto no que diz respeito aos *meios*, aos modos como se dão as relações educativas entre professores e alunos na escola, quanto aos *fins*, aos objetivos educacionais da formação escolar. E, nesse caso, diante de uma defasagem da escola em relação à sociedade, a saída consensual apontaria para uma tentativa paradoxal de acelerar o tempo escolar a fim de ajusta-lo ao ritmo e à lógica da produtividade.

Assim, para a racionalidade que funda o consenso sobre a ineficácia da escola, seria preciso acertar os ponteiros dessa instituição obsoleta com o relógio de uma sociedade produtiva que pode produzir sempre mais do que produz. Para tanto, deve-se buscar uma homogeneização dos tempos e dos espaços. Tudo deve funcionar do mesmo modo e produzir cada vez mais em um intervalo de tempo cada vez menor. Por isso a defasagem da escola seria um escândalo frente à vertiginosa produtividade de uma sociedade que não tem tempo a perder com coisas inúteis, isto é, com aquelas coisas que não têm valor no mercado de troca e, por isso, não servem para nada. Para Rancière (2018), a prática do dissenso expõe um dano que torna visível a coexistência de duas lógicas conflitantes em um mundo comum. E, nesse sentido, a lembrança da experiência que subjaz à invenção da *skholē* nos oferece a possibilidade de conceber a escola contemporânea não a partir de certo consenso sobre sua suposta ineficácia, mas como um espaço e um tempo heterogêneos à lógica produtiva da sociedade de consumidores, cujo apetite pantagruélico devora tudo o que está ao alcance de suas mãos (ARENDRT, 2013). Sem a lembrança dessa invenção, nosso campo de experiências restaria mais restrito e dificultaria nossa experiência de pensamento.

Talvez o principal problema que um consenso sobre a ineficácia da escola nos

colocaria nos dias hoje é o de que estaríamos presos a um aspecto predeterminado dessa imagem da escola obsoleta. Ela busca, de certo modo, atualizar a ideia de progresso que caracterizava a escola moderna, conforme as análises estratigráficas de Maximiliano López (2017), refigurando a escola contemporânea como um lugar de passagem que projeta, no futuro, a imagem de um empreendedor de si mesmo que pode produzir – e consumir – sempre mais. Nesse sentido, a instituição que, segundo Arendt (2013), era comumente interposta entre a esfera do lar e a esfera pública do mundo, ou seja, que estava relativamente protegida contra a lógica doméstica e contra a lógica da racionalidade política, encontra-se agora subordinada à lógica da produtividade do trabalho e do consumo sob a égide do neoliberalismo. O ponto é que essa imagem distorce a localização da escola como um espaço entre, deslocando a posição intermediária da escola para o âmbito do social. É como se o aspecto tangível do mundo que se abre através da escola para os mais novos desaparecesse e o mundo de coisas interposto entre nós se manifestasse agora como algo consumível. A experiência escolar passa a ser vista, nesse caso, não como uma iniciação dos mais novos em um mundo de coisas velhas, que torna possível um modo específico de se relacionar com os objetos da cultura, mas como preparação para habitar um mundo erigido com base no mercado de trocas. Desse modo, tudo o que não atende às necessidades da esfera social da vida humana deve ser reduzido ao mínimo possível ou, de preferência, eliminado da escola. Ocorre que essa imagem de uma escola eficaz, capaz de atender às necessidades do corpo social, não se desdobra apenas na relação dos mais novos com o mundo, mas também no modo como nós, professores e professoras, aparecemos e atuamos no palco da escola.

A nova configuração da escola é mais do que uma confluência de certos discursos pedagógicos. Ela é uma exigência de uma sociedade de consumidores. Na lógica do consumo, a velha imagem da escola precisa ser periodicamente substituída por uma nova. As velhas práticas escolares que se sedimentaram ao longo de anos e que se repetem como ritos do passado precisam ser descartadas, não porque supostamente perderam seu significado, mas porque, em uma escola eficaz, tudo precisa ser novo. Nesse sentido, o *pathos* do novo na escola consiste em ajustar o conjunto de referências e práticas escolares às novas configurações da sociedade (ARENDR, 2013). Contudo, o paradoxo de uma escola eficaz é o de que seu desempenho pode sempre aumentar porque as necessidades da sociedade sempre aumentam. Ou seja, a atualização da escola é sempre uma projeção para o futuro, para um futuro que já chegou e não poderia ser outro senão este, tal como ele é. Assim, as demais escolas, quando comparadas à essa imagem de uma escola eficaz e nova, seriam vistas como instituições que não poderiam funcionar muito bem em nossos dias porque se tornaram obsoletas. Essa obsolescência seria, portanto, um traço constitutivo da ineficácia da escola.

Nesse sentido, a diferença entre os modos como a escola e a sociedade se relacionam com o passado apontaria supostamente para uma crise interna do dispositivo escolar. E os sintomas dessa crise se evidenciariam, por exemplo, através do caráter obsoleto da dimensão técnica da escola, pela obsolescência da tecnologia escolar (MASSCHELEIN; SIMONS, 2015). Contudo, a prática do dissenso nos permite refigurar o conjunto de referências e práticas da escola contemporânea. Com base na invenção da *skholē*, abre-se a possibilidade de inventar um modo *interessante* de relação com as coisas do mundo, um modo *atento* e *cuidadoso* de se relacionar com os objetos da cultura, cuja permanência em nosso mundo comum depende de nossa atitude diante dos fragmentos do passado.

Referências

- ARENDT, H. **Condição Humana, A**. Trad. Roberto Raposo. Rev. Técnica e apresentação Adriano Correia. 12^a ed.; 2^a reimp. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2015.
- _____. **Entre passado e futuro**. Trad. Mauro Barbosa. 7^a ed.; 1^a reimp. São Paulo: Perspectiva, 2013.
- _____. **Sobre a revolução**. Trad. Denise Bottmann. São Paulo: Companhia das Letras, 2011.
- GERALDI, J. W. A aula como acontecimento. In: **Aula como acontecimento, A**. 2^a ed. Campinas: Pedro e João Editores, 2015.
- HAN, Byung-Chul. **Agonia de Eros**. Trad. Enio Paulo Giachini. Petrópolis: Editora Vozes, 2017.
- KOSSELLECK, R. **Estratos do tempo: estudos sobre história**. Trad. Markus Hediger. Rio de Janeiro: Contraponto: PUC-Rio, 2014.
- LÓPEZ, M, Masschelein, J. e Simons, M. *Skholé* e igualdade. In: Larrosa, J. (org.). **Elogio da escola**. Trad. Fernando Coelho. Belo Horizonte: Editora Autêntica, 2017.
- MASSCHELEIN, J. e SIMONS, M. **Em defesa da escola: uma questão pública**. Trad. Cristina Antunes. 2^a ed.; 1^a reimp. Belo Horizonte: Editora Autêntica, 2015.
- RANCIÈRE, J. Ecole, production, égalité. In: **L'école de la démocratie**. Paris: Edilig, Fondation Diderot, 1988. Disponível em: <http://horlieu-editions.com/textes-en-ligne/politique/ranciere-ecole-production-egalite.pdf>. Acesso em 10 de junho de 2021.
- _____. **Desentendimento: política e filosofia**. Trad. Ângela Leite Lopes. 2^a ed. São Paulo: Editora 24, 2018.