

UMA HIPÓTESE PRÁTICA: A ESCOLA COMO O LUGAR ONDE MOMENTOS DEMOCRÁTICOS PODEM ACONTECER

A PRACTICAL HYPOTHESIS: THE SCHOOL AS THE PLACE WHERE DEMOCRATIC MOMENTS CAN HAPPEN

Ronaldo Filho Manzi¹

Resumo

O debate em torno da relação entre democracia e educação vem ganhando cada dia mais importância na pesquisa teórica e prática na educação. No Brasil, a LDB, ao definir os princípios e objetivos da educação nacional, destaca principalmente essa relação ao indicar o papel de capacitar os indivíduos, promover a igualdade de oportunidades e fornecer ferramentas necessárias para o exercício da cidadania. A escola cumpriria, portanto, um papel de preparação para a democracia. Esse artigo busca apresentar como Masschelein e Simons propõem pensarmos a escola não enquanto preparação, mas como separação (do mundo familiar, social, financeiro etc.). Enquanto separação, a escola partiria de um pressuposto: todos possuem igual “capacidade de”. Ou seja, tomam a igualdade como uma hipótese prática e não como uma finalidade. Buscar-se-á apresentar o que significa essa hipótese prática. Se recorrerá à reflexão de Larrosa sobre esse ponto e indicaremos como essa argumentação nos leva a pensar na concepção de ser qualquer tal como apresentado por Agamben. Com uma investigação crítico-interpretativa, visa-se contribuir no debate em torno da democracia e a educação.

Palavras-chave: Democracia. Igualdade educacional. Aptidões. Competência. Educação democrática.

Abstract

The debate around the relation between democracy and education is gain importance more and more in theoretical and practical research in education. In Brazil, when defining the principles and objectives of national education, the LDB highlights mainly this relation by indicating the role of individuals' professional training, the promotion of equal opportunities, and providing necessary tools for the exercise of citizenship. Therefore, the school would play a role in preparing for democracy. This paper seeks to present how Masschelein e Simons propose to think school not as preparation, but as separation (from family, social, financial world, etc.). As a separation, the school would start from an assumption: everyone has the same “capacity for”. That is, they take equality as a practical hypothesis and not as a goal. We will present what this practical hypothesis means. We will use Larrosa's reflection on this point and indicate how this leads us to think about the conception of to be anyone as presents by Agamben. With a critical-interpretative investigation, the aim is to contribute to the debate around democracy and education.

Keywords: Democracy. Equal education. Skills developments. Competency based teaching. Democratization of education.

¹ Professor titular do PPGE da Faculdade de Inhumas. Doutor em filosofia pela Universidade de São Paulo (USP) e pela Radboud Universiteit Nijmegen (RUN) (co-tutela). Pós-doutor em filosofia (USP-UNB), em Psicologia Social (USP) e em Educação (PUC-GO).

Introdução

A relação da educação e a democracia no contexto brasileiro é regulamentada pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB, instituída pela Lei n. 9.394/96). Ela define os princípios e objetivos da educação nacional como as políticas e diretrizes para sua implementação. A relação da educação e a democracia é caracterizada nessa lei principalmente por desempenhar o papel de capacitar os indivíduos, promover a igualdade de oportunidades e fornecer ferramentas necessárias para o exercício da cidadania. Como a democracia pressupõe uma participação ativa e informada dos cidadãos nas tomadas de decisões políticas e sociais, uma educação de qualidade seria *um meio de preparação* para que o indivíduo desempenhe um papel nesse processo. Por isso uma ideia de uma educação voltada à capacitação dos indivíduos com conhecimento, habilidades e valores necessários para o desempenho de seus direitos e deveres como cidadão. Visa-se, igualmente, que a educação promova uma inclusão social, reduzindo as desigualdades e a formação de uma sociedade mais justa e equitativa. A LDB valoriza os princípios democráticos no currículo escolar e estabelece a necessidade de uma educação voltada para a formação cidadã, que possa promover o respeito aos direitos humanos, à diversidade cultural e ao exercício da autonomia intelectual. Enfatiza, portanto, a importância da educação para a consolidação da democracia (BRASIL, 2005).

Como se vê, a escola aparece na LDB como uma espécie de preparação para o exercício da cidadania. Ela visa preparar, dar oportunidade, fornecer ferramentas etc. Ou seja, tem uma finalidade, um objetivo/horizonte/ponto de chegada: a democracia. Melhor, ela cria condições de possibilidade para que haja a democracia. A escola em si, nesse caso, seria esse local de preparação. Esse artigo visa questionar a escola como preparação. Seguindo a proposta de Masschelein e Simons, podemos pensar a escola não como preparação, mas como separação; não visando preparar o indivíduo para algo, mas que a própria escola seja um lugar onde momentos democráticos ocorrem. Eis como apresentam a questão:

Hoje, um aparato de detecção e classificação de alcance cada vez mais longo foi desenvolvido em nome da garantia de um futuro para os nossos filhos (e nós mesmos). Este aparato transforma as crianças e os jovens em objetos de classificação e intervenção e os tranca em suas chamadas

individualidade e diferenças mútuas (sua aptidão típica, seu talento único, seu nível particular de desenvolvimento, suas limitações, as condições de seu cérebro etc.). Usando a singularidade e as diferenças mútuas entre as crianças e os jovens como um ponto de partida, pressupõe, de uma forma ou de outra, uma efetiva desigualdade de capacidade. No entanto, a escola e o professor que visam manter as mentes dos alunos no início da aula partem do pressuposto de que todos os alunos têm igual capacidade. Nesse pressuposto, a escola e o professor proporcionam um benefício – algo que se torna um “bem público” e, conseqüentemente, coloca a todos numa posição inicial igual e fornece a todos a oportunidade de começar (MASSCHELEIN; SIMONS, 2013, p. 70-71).

Na verdade, Masschelein e Simons radicalizam a relação entre democracia e educação. Seria preciso criar *uma hipótese prática*: a igualdade de capacidade de todos os indivíduos. Masschelein e Simons argumentam a partir de Jacques Rancière para pensar a igualdade como pressuposto necessário na escola. Nos leva também a pensar o aluno como ser qualquer, tal como Agamben nos aponta ao diferenciar esse “ser qualquer” de uma universalidade e de uma singularidade. Esse artigo busca articular a argumentação de Masschelein e Simons, apresentando a igualdade enquanto hipótese prática. Nos voltaremos também a Jorge Larrosa para compreender essa hipótese prática como uma ficção necessária. Nossa investigação é crítico-interpretativa e visa contribuir no debate em torno da democracia e a educação.

Sabemos como a democracia está ligada à questão da igualdade (social, política, cultural, jurídica). Essa relação é uma das questões centrais hoje nas escolas, levando a uma pesquisa pedagógica e educativa que aparece em vários contextos, como a criação de uma escola democrática; no desenvolvimento da cidadania participativa e democrática; a criação de uma política de igualdade de oportunidades etc. Há uma ideia geral de que a educação deve proporcionar oportunidades iguais para o desenvolvimento pessoal visando a possibilidade de o indivíduo se tornar um cidadão crítico. Para isso, deve-se proporcionar conhecimentos, habilidades e desenvolver competências para que, posteriormente, a pessoa esteja apta para agir no mercado de trabalho. Entretanto, há um consenso de que a educação, tal como ela está, reproduz uma desigualdade social, exigindo dela uma melhoria na qualidade de ensino. A aposta tem sido no desenvolvimento de talentos individuais. Assim, deve-se, cada vez mais cedo, identificar o talento de cada um para que se desenvolva essa capacidade – como se cada um

devesse ser colocado “no lugar certo” para desenvolver seu talento. Daí porque é comum um discurso educacional em torno dessas competências e talentos; discursos que propõem a maximização do talento; em que se busca criar metas, objetivos; que elevam a importância de especializações; que definem o perfil de competências. Ou seja, uma escola voltada à resultados; ao aumento do profissionalismo dos professores, sendo o aluno o agente de seu próprio processo de aprendizagem. Pensemos nessa lógica a partir de uma fábula que nos lembra Masschelein e Simons: o mito dos metais.

Uma história voltada ao talento

Na tentativa de descrever uma sociedade ideal, Platão, no terceiro livro de *A República*, nos conta uma fábula que poderia dar uma forma explicativa de o porquê dessa sociedade ser organizada segundo uma lógica de hierarquias correlacionada à inclinação natural de cada cidadão. Apresenta essa história, não sem antes advertir a natureza da sua argumentação: “uma daquelas falsidades úteis”, “uma nobre mentira”, capaz de persuadir até mesmo os governantes, mas principalmente o resto do Estado. Ou seja, é uma história com uma função de tornar crível sua proposta de um Estado bem-organizado. Trata-se de uma fábula conhecida como “mito dos metais”:

Todos vós no Estado são irmãos, diremos a eles ao contar nossa fábula, mas o *deus* que vos moldou misturou, no processo de geração, ouro naqueles que estão aptos a governar, razão pela qual são *os mais preciosos*; adicionou prata aos auxiliares e ferro e bronze aos agricultores e outros trabalhadores. Majoritariamente gerareis descendentes como vós mesmos, mas como sois todos aparentados, poderá acontecer de um filho-prata nascer de um pai-ouro e vice-versa, acontecendo algo análogo em relação a todos os outros reciprocamente. Por conseguinte, a ordem primordial e mais importante expressa pelo deus aos governantes é que o maior zelo e vigilância destes últimos devem ser relativos à mescla de metais nas almas da próxima geração. Caso se descubra que um descendente deles *contém bronze ou ferro*, não deverá ser objeto de nenhuma compaixão, devendo ser destinado à posição que lhe é apropriada junto aos agricultores ou [demais] artesãos e trabalhadores. Mas se descobrir-se que um descendente desses indivíduos *contém ouro ou prata* em sua composição, deverá ser honrado e

elevado à posição superior, unindo-se aos guardiões ou aos auxiliares, pois há um *oráculo* que profetiza que o Estado será destruído quando tiver um guardião que contenha ferro ou bronze em sua composição (PLATÃO, 2019, 415a-c).

Platão admite que essa fábula não seria crível num primeiro momento; seriam necessárias algumas gerações para que essa história fosse tomada como natural. Essa história foi alvo de críticas, uma vez que justifica a estratificação social e a desigualdade entre as pessoas, mesmo que se argumente que Platão tente exemplificar as diferentes habilidades e funções presentes na sociedade.

Apesar de essa fábula ter sido escrita há mais de 2500 anos, ela entra pelas “portas dos fundos” em nossa sociedade. Não pensando em grupos, mas em indivíduos. Ao se buscar a competência e talentos individuais, pressupõe-se que cada um teria um lugar social por uma questão natural ou de nascimento. Por exemplo, quando se insiste que há talentos individuais, está-se pressupondo que cada pessoa tem um dom natural que deveria ser o mais cedo possível identificado na escola e desenvolvido. Mas isso não pressupõe uma desigualdade de início? Por exemplo, ao se propor que cada indivíduo tem que ser encaminhado segundo seu talento “natural”? Ou ao pensar que cada um tem um espaço determinado, como se os melhores alunos, os com melhores desempenhos, com maior produtividade, devessem ser separados, encaminhados para um lugar separado? Não estamos aqui lidando com uma naturalização das desigualdades, ou uma legitimação da desigualdade com fundamento na “natureza” do indivíduo? Como observa Masschelein e Simons, há aqui um pressuposto:

Entretanto, uma característica fundamental dessa história é que a suposição da desigualdade em si não é questionada, nem a existência de uma hierarquia social propriamente dita, por exemplo, uma organização específica da ordem social, que se liga em um modo específico às posições sociais dos indivíduos. Isso implica o fato de que a desigualdade (de talentos, capacidades intelectuais, interesses, necessidades) constitui não apenas um pressuposto de onde se parte, mas também que a desigualdade é constantemente verificada [...] (MASSCHELEIN; SIMONS, 2014, p. 101).

Mais à frente, Masschelein e Simons complementam:

A história de Platão faz a distinção entre classes (e classificações), que ele valoriza de maneira distinta, ao

estabelecer uma clara hierarquia de posições, profissões e funções. A história atual versa sobre talentos, potenciais e necessidades, e não mais os relaciona às classes sociais, mas a indivíduos, estabelecendo sua própria configuração como uma classificação encapsuladora de indivíduos. Todos têm o direito ao seu lugar, o lugar onde sua habilidade e sua necessidade são adequadas, e por meio do qual a desigualdade na ordem escolar torna-se uma norma para a sociedade (MASSCHELEIN; SIMONS, 2014, p. 104).

A escola, nesse sentido, parte de uma desigualdade e insiste nela. Apesar de ter como horizonte um ideal de igualdade de oportunidades, partindo desse pressuposto, cabe à escola ser uma espécie de preparação para esse fim. Nessa mesma lógica, a escola é um lugar que oferece um espaço que prepara os alunos para a democracia (democracia como um fim), justificando a insistência de incluir no currículo conhecimentos e desenvolvimento de competências específicas que levariam o aluno a estar preparado para tal. Daí a ideia de fiscalizar se a escola está ou não cumprindo sua obrigação de fazer com que os alunos cheguem ao ponto de terem oportunidades iguais; se a escola está ou não desenvolvendo competências para que os alunos alcancem esse ideal de igualdade etc. Como horizonte, a escola seria capaz de reduzir a desigualdade, pois se torna um lugar de contribuição na realização da igualdade ao preparar o aluno a “subir de vida” e ter igual oportunidade; contudo, no futuro.

Essa visão é contestada, por exemplo, por Gert Biesta ao colocar ao menos três problemas quanto à visão de herança iluminista de que as escolas devem preparar as crianças para a democracia, “[...] instilando nelas o conhecimento, as habilidades e as disposições que as transformarão em cidadãos democráticos” (BIESTA, 2021, p. 158). Os três pontos são os seguintes:

Essa forma de pensar é uma concepção instrumentalista de educação democrática – um instrumento para gerar democracia (dando toda a responsabilidade à escola de cumprir essa finalidade);

Essa produção de um cidadão democrático é uma abordagem individualista da educação democrática – uma ideia de equipar o indivíduo de conhecimentos, habilidades e disposições sem se pensar em relação ao social;

Acarreta uma visão individualista da própria democracia – como se o sucesso democrático dependesse de conhecimento, habilidades e disposições dos indivíduos para agir individualmente (supondo que cada indivíduo é educado

da mesma forma individualmente (uma espécie de padrão), formando, supostamente, uma sociedade de indivíduos democráticos) (BIESTA, 2021, p. 158-159).

Biesta insiste que tanto uma abordagem de uma educação para a democracia quanto uma educação por meio da democracia, ao se concentrarem na produção de indivíduos, seja equipando-os com o conjunto de conhecimento, habilidade e disposições, seja fomentando neles as qualidades da personalidade democrática, “[...] as duas abordagens procuram dar uma resposta à questão de como a pessoa democrática pode ser mais bem criada ou engendrada” (BIESTA, 2021, p. 166). Tanto uma como outra abordagem exibem instrumentalismo e individualismo.

Mas não podemos pensar de outra forma? A escola mesma não poderia ser um lugar onde surgem momentos democráticos? Por exemplo, ao pensar a escola como o local de igualdade e não um local de promessa de igualdade. É nesse viés que caminham Masschelein e Simons. Eles nos apresentam uma visão diferente daquela de uma produção de um cidadão democrático, mas de uma democracia que já está pressuposta na educação – uma hipótese prática e não uma finalidade.

Um lugar de separação e não de preparação

Masschelein e Simons buscam defender a escola hoje resgatando a radicalidade que essa ideia, de escola, inaugurou na Grécia antiga. Essa radicalidade diz respeito ao ato que ela realiza ao suspender o que se poderia designar uma desigualdade natural – seja ela diferenças de raça, origem, classe social etc. Na Grécia, a escola surge como uma usurpação do privilégio da aristocracia e dos militares, pois todas as crianças e jovens são tratadas da mesma forma na escola: todos são iguais e possuem as mesmas capacidades. É essa radicalidade que visam os pensadores ao buscarem o que significa *skholè*.

Skholè pode ser traduzido como tempo livre, isto é, um tempo que está fora da produtividade. Trata-se de um tempo que deveria ser privilégio apenas de pessoas que podem dispor desse tempo, fora do mundo do trabalho, por exemplo. Ao dar esse tempo livre a todos, independentemente de sua condição social, racial etc., a Grécia teria dado uma potencialidade à ideia de democracia como uma igualdade real de todos na escola: um tempo igualitário; melhor: a democratização do tempo livre. É essa potencialidade transformadora e inovadora que buscam retomar Masschelein e Simons.

A escola, nesse sentido, teria um espaço e um tempo separado da sociedade, da família, das relações mercantis de um modo geral. Quando se faz uma continuidade entre a escola e a família e/ou com a sociedade e/ou com as relações mercantis, a escola perde sua especificidade. O que faz da escola uma escola é justamente sua forma de separar os alunos do mundo produtivo e instalar entre eles um tempo igualitário:

A escola, por outro lado, surge como a materialização e especialização concreta do tempo que, literalmente, separa ou retira os alunos para fora da (desigual) ordem social e econômica (a ordem da família, mas também a ordem da sociedade como um todo) e para dentro do luxo de um tempo igualitário. Foi a escola grega que deu forma concreta a esse tipo de tempo. Isto significa que este – e não, por exemplo, a transferência de conhecimento ou o desenvolvimento de talentos – é a forma de tempo livre por meio do qual os alunos poderiam ser retirados de sua posição social (MASSCHELEIN; SIMONS, 2013, p. 29).

O que há de fundamental é a composição de dar à escola uma especificidade que a diferencia de qualquer outro ambiente de aprendizagem, iniciações, socializações. Por isso, ao deixar a criança na escola pela primeira vez, ao passar pelo limiar da família para a escola, “Muito simplesmente, isso significa que a escola dá às pessoas a chance (temporariamente, por um curto espaço de tempo) de deixar o seu passado e os antecedentes familiares para trás e se tornarem um aluno como qualquer outro” (MASSCHELEIN; SIMONS, 2013, p. 31). Enquanto um tempo e espaço específico, escolar, a construção da escola implica em uma suspensão: tornar algo inoperante – tirar os alunos da produção, liberá-los do contexto familiar, social, mercantil. Nisso, cria-se um ato de desprivatização, desapropriação, ao criar um tempo não dedicado à produção, investimento; mas também não dedicado ao lazer, ao entretenimento. Com esse ato, as crianças podem aparecer como alunos; os adultos, como professores; os conhecimentos e habilidades, como matéria escolar: “É essa suspensão e essa *construção* de tempo livre que instilam a igualdade no escolar, desde o início” (MASSCHELEIN, SIMONS, 2013, p. 36).

O que chama a atenção nessa ideia de suspensão é a tomada da igualdade enquanto ponto de partida e não como uma promessa futura. Se fizermos da escola uma continuidade com a sociedade, a desigualdade adentra a escola. É somente suspendendo o que é fora da escola que é possível a construção dessa tomada de posição igualitária. Isso não

garante que todos vão alcançar as mesmas habilidades, conhecimentos, competências; isso garante, por outro lado, que todos se coloquem na posição de serem capazes de adquirir essas habilidades, conhecimentos e competências. A escola, por isso, chama o aluno ao tempo presente, liberando-o do seu passado e também da pressão do futuro. Suspende-se, portanto, as expectativas futuras, a pressão de “ser alguém”, dando tempo para a formação sem uma finalidade exterior à educação (estudar para ser um cidadão; para o mercado de trabalho etc.). Masschelein e Simons se utilizam da obra de Daniel Pennac (*Diário de escola*) para exemplificar essa ideia:

Nossos “maus alunos” (alunos considerados sem futuro) nunca chegam sozinhos à escola. É uma cebola que entra na sala de aula: algumas camadas de desgosto, medo, preocupação, rancor, raiva, vontades não satisfeitas, renúncias furiosas, acumuladas no fundo de um passado vergonhoso, um presente ameaçador, um futuro condenado. Olhe como eles chegam, seus corpos em formação e suas famílias dentro das mochilas. A aula não pode verdadeiramente começar antes que o fardo seja depositado no chão e que a cebola seja descascada. Isso é difícil de explicar, mas um só olhar às vezes é suficiente, uma frase de simpatia, uma palavra de adulto confiante, clara e estável, para dissolver as tristezas, tornar mais leves esses espíritos, instalá-los num presente rigorosamente indicativo. Naturalmente, o benefício será provisório, a cebola vai se recompor na saída e sem dúvida vai ser necessário recomeçar amanhã. Mas ensinar é isso: recomeçar até o nosso necessário desaparecimento como professor. Se nós falharmos em instalar nossos alunos no indicativo presente de nossas aulas, se o nosso saber e o gosto de seu uso não pegam nesses meninos e meninas, no sentido botânico do termo, a existência deles vai oscilar nas fendas de uma ausência indefinida (PENNAC, 2008, p. 55).

Pennac destaca como essa presença é temporária – dura o tempo da aula, mas o suficiente para produzir uma experiência em que a atenção e o interesse do aluno estão presentes, em que cada um tem a “habilidade para”; em que se é “capaz de”. A ideia de Masschelein e Simons é pensar a escola como esse lugar de suspensão e não de apagamento. Ao realizar essa suspensão, a escola desempenha um papel na questão da desigualdade social. “Na verdade”, afirmam, “talvez não haja nenhuma invenção humana mais habilitada em criar a igualdade do que a escola” (MASSCHELEIN; SIMONS, 2013, p. 68). A igualdade é tomada, então, como

uma hipótese: “A igualdade de cada aluno não é uma posição científica ou um fato provado, mas um ponto de partida prático que considera que ‘todo mundo é capaz’ [...]” (MASSCHELEIN; SIMONS, 2013, p. 69). Uma hipótese prática, como afirmam. O que isso significa?

Uma Hipótese Prática

O que acontece quando alguém, um grupo, se coloca na posição de estar apto para exercer uma profissão que não está de acordo, supostamente, com seu lugar social? Quando alguém declara ter as mesmas capacidades do que qualquer outro independente de um suposto talento?

Para Jacques Rancière, esse grupo, esse indivíduo, se emancipa. Se emancipa porque reivindica um lugar que não seria seu “naturalmente”; se emancipa porque se coloca como igual. A ideia contrária, da escola como preparação, é, a seu ver, uma infantilização das pessoas ao sempre prometer que a desigualdade um dia irá desaparecer, desde que as pessoas se submetam a uma formação continuada. É isso que lemos em *O mestre ignorante – Cinco lições sobre a emancipação intelectual*:

É preciso escolher entre fazer uma sociedade desigual com homens iguais, ou uma sociedade igual com homens desiguais. Quem tem só um pouco de gosto pela igualdade não deveria hesitar: os indivíduos são seres reais e a sociedade, uma ficção. Bastaria aprender a ser homens iguais em uma sociedade desigual – é isto que *emancipar* significa. Esta coisa tão simples é, no entanto, a mais difícil de compreender, sobretudo desde que a nova explicação – o progresso – misturou, de forma inextricável, a igualdade e seu contrário. A tarefa à qual as capacidades e os corações republicanos se consagram é construir uma sociedade igual com homens desiguais, *reduzir* indefinidamente a desigualdade. Porém, quem tomou esse partido só tem um meio de levá-lo a termo: a pedagogização integral da sociedade, isto é, a infantilização generalizada dos indivíduos que a compõem. Mais tarde, chamar-se-á a isso *formação contínua* – coextensividade entre a instituição explicadora e a sociedade. A sociedade dos inferiores superiores será *igual*, ela *reduzirá* suas desigualdades, quando se houver transformado inteiramente em uma sociedade de explicadores explicados (RANCIÈRE, 2011, p. 183).

O livro de Rancière sobre Jacotot traz a ideia de uma igualdade como pressuposto ou ponto de partida. Masschelein e Simons o tomam como uma hipótese prática contra a ideia de uma promessa, uma finalidade, um objetivo a se alcançar. Assim, a igualdade deve ser praticada como pressuposto, tomando todas as pessoas como tendo iguais capacidades de falar, pensar e agir. A emancipação se daria exatamente quando a escolha individual e/ou grupal se dá rompendo com uma suposta naturalidade – quando alguém se propõe estudar, por exemplo, algo que aparentemente não tem um dom “natural”; ou quando escolhe uma profissão que parece fora do nível social da pessoa. Se voltam, para isso, a Rancière:

De acordo com Rancière, a luta democrática é precisamente a luta na qual as relações (entre talentos/dons, profissões e posições) dentro da ordem social são rompidas, o que ocorre quando um grupo/indivíduo se declara apto para exercer uma atividade que não está de acordo com seu lugar social (de acordo com a ordem). Ou seja, quando um indivíduo/grupo parte da suposição de uma capacidade igual e declara abertamente essa igualdade. Nesse momento, esse indivíduo/grupo se emancipa, isto é, ele se afasta das in(habilidades) que lhe pertencem, de acordo com a ordem vigente. [...] Nós pensamos, ou “acreditamos”, assim como Rancière e Jacotot, que outra história é possível, uma história que não tenha início na desigualdade, mas na igualdade, donde a igualdade se refere à suposição (não ao fato) de que somos todos “capazes” e, portanto, não se refere a oportunidades, habilidades ou conhecimentos (ou mesmo dignidade pessoal) iguais. Para Rancière, a igualdade se refere à igualdade intelectual, não como uma compreensão psicométrica, mas como “ser capaz” (de falar, de entender). Partir dessa suposição de que somos todos iguais significa assumir que todos (independentemente de qualificações ou indicações) são “capazes de” (MASSCHELEIN; SIMONS, 2014, p. 104-105).

Na prática, a escola, ao tomar esse pressuposto, liberta-se da concepção de identificar se alguém é “bom para algo”, tem um “dom” natural, de nascimento, para algo. Sua transgressão é de dar tempo livre para aqueles que supostamente não teriam essa oportunidade. Trata-se de uma igualdade que não se dá por uma igualdade de conteúdo, conhecimento ou capacidades; mas uma igualdade na forma de a escola lidar com os alunos: ao tirar a criança/jovem do mundo da produtividade, da desigualdade; ao tirar a criança/jovem do mundo da família e da ordem

social (também um mundo de desigualdade), a escola oferece um tempo-espaço igualitário. Isso modifica uma das formas de dominação mais tradicionais: insistir que haja diferenças naturais, tais como diferença de inteligência; de capacidade etc. Ao insistir nessa desigualdade, insiste-se em identificar talentos individuais. É contra essa concepção individual que se voltam Masschelein e Simons ao insistirem na igualdade de todos na escola. Podemos lembrar, inclusive, dessa passagem de Pennac:

Cada aluno toca o seu instrumento, não vale a pena ir contra. O delicado está em conhecermos bem nossos músicos e encontrar a harmonia. Uma boa turma não é um regimento que marcha a passo cadenciado, é uma orquestra que trabalha a mesma sinfonia. E, se você herdou o pequeno triângulo que faz ding-ding, ou o berimbau faz toing-toing, o que conta é que eles o façam no bom momento do melhor modo possível, que eles se tornem um excelente triângulo, um irreprochável berimbau, e que fiquem orgulhosos da qualidade que a contribuição deles confere ao conjunto. Como o gosto da harmonia faz todos progredir, o pequeno triângulo vai terminar, ele também, por conhecer a música, talvez de maneira não tão brilhante quanto um primeiro violino, mas ele vai conhecer a mesma música (PENNAC, 2008, p. 106).

Como se vê, o problema é quando o mundo valoriza somente os primeiros violinos. Trata-se de uma concepção de escola que versa sobre a maximização dos talentos individuais e das capacidades de cada estudante. Essa posição parte do pressuposto da desigualdade. Masschelein e Simons modificam essa pressuposição e sabem que se trata de uma hipótese: concebem a escola como uma estrutura única em que todos são iguais, em que busca fazer concretamente que haja momentos de igualdade relacionados ao espaço e tempo escolar – um espaço público em que todos tem tempo livre. “Nesse sentido,” argumentam, “podemos ver a escola como um espaço preeminente de emancipação e igualdade: a escola é o lugar onde momentos democráticos podem acontecer” (MASSCHELEIN; SIMONS, 2014, p. 106). Esse é o sentido democrático que buscam como princípio na escola. Eis a tese dos autores sobre esse ponto:

A escola rejeita toda e qualquer noção de um destino predeterminado. É surda para a invocação de um destino ou de uma predestinação natural. A escola se baseia na hipótese de igualdade. Oferece o mundo como um bem comum, a fim de permitir a sua renovação através da formação de

interesse e de curiosidade. A escola é, portanto, não só uma invenção democrática como também uma invenção comunista pelas quais o mundo não somente é transmitido, mas também libertado – a escola cria um “bem comum”. Para nós, ela é uma invenção particularmente digna de defesa hoje, num momento em que o tempo improdutivo parece já não (ser permitido) existir, quando a predestinação natural está fazendo o seu retorno por meio do mito do talento e quando o bem comum está sendo reduzido a uma fonte para a capitalização da existência individual – um *recurso* para a realização de escolhas individuais ou preferências para o investimento produtivo no desenvolvimento de talentos (MASSCHELEIN; SIMONS, 2013, p. 157).

Nesse caso, a escola tem um poder como destaca Walter Omar Kohan ao pensar o caráter político da escola para os autores belgas:

[...] a) porque o ato de criação de uma escola por uma comunidade é um ato político, na medida em que uma escola (enquanto escola) instaura um espaço para renovar a ordem social, inclusive sem eu os criadores da escola tenham controle ou domínio sobre essa recriação ou renovação; e b) porque a experiência escolar contém uma projeção fortemente política na medida em que ela permite aos seus participantes tomar distância do mundo tal como é habitado socialmente para poder recriá-lo ou habitá-lo de outra maneira (KOHAN in LARROSA (org.), 2018, p. 79-80).

De um modo geral, Masschelein e Simons deslocam o nosso senso comum pedagógico. Por exemplo: o senso comum parte da ideia de que há uma desigualdade das crianças ao chegarem na escola; esta teria como finalidade conseguir que elas alcancem uma igualdade futura. Há uma longa tradição que discute na possibilidade/impossibilidade dessa finalidade. Aliás, poder-se-ia destacar como há diferentes igualdades, pois igualdade escolar é diferente de igualdade social; assim como é diferente de igualdade de oportunidade. O que Masschelein e Simons frisam é na igualdade escolar: todos são “capazes de”, independentemente de qualidades e qualificações individuais. Ou seja, ao partir de uma igualdade escolar, não se visa transformar a sociedade, nem busca alcançar uma sociedade mais igualitária – e é esse deslocamento de finalidade que nos tira do senso comum pedagógico: a escola seria como um refúgio da igualdade, “[...] como um espaço-tempo igualitário em um mundo desigual, como um enclave de igualdade” (LARROSA in LARROSA; RECHIA, 2019, p.

225) como afirma Jorge Larrosa refletindo sobre essa questão. Na verdade, se volta também à argumentação de Rancière:

Quem estabelece a igualdade como *objetivo* a ser atingido, a partir da situação de desigualdade, de fato a posterga até o infinito. A igualdade jamais vem após, como resultado a ser atingido. Ela deve sempre ser colocada antes. A própria desigualdade social já a supõe: aquele que obedece a uma ordem deve, primeiramente, compreender a ordem dada e, em seguida, compreender que deve obedecê-la. Deve, portanto, ser já igual a seu mestre, para submeter-se a ele (RANCIÈRE, 2011, p. 11).

Que se perceba como se trata de uma hipótese e não de um fato. Mas tratar-se-ia de uma hipótese necessária segundo os autores. Enquanto hipótese, podemos pensá-la enquanto uma ficção como destaca Larrosa (in LARROSA; RECHIA, 2019, p. 225). Poderíamos dizer que se trata de uma ficção necessária, em que se ensina *como se* todos fossem iguais. Esse “como se” é fundamental: agir *como se* fosse verdade, pois “É uma ficção que tem ‘efeitos de verdade’, que se converte em verdadeira, cada vez que se verifica” (LARROSA in LARROSA; RECHIA, 2019, p. 226). Inclusive, enquanto ficção, tem uma realidade específica:

Digamos que a igualdade é uma ficção, um “como se” que exige que nos sintamos apanhados, preocupados e, de alguma maneira, gerados por ela. Exige-nos, em suma, que sejamos sensíveis à igualdade, que nos deixemos habitar por ela, que tomemos partido por ela, que nos comprometamos com ela, não teoricamente, mas de maneira prática, quer dizer, em nossas palavras e em nossas ações [...]. A igualdade é uma ficção, um “como se” que necessita de nós (de nossos modos práticos de verificação, de nossa iniciativa, de nossas invenções) para encarnar-se e para sustentar-se. É preciso que nós sejamos sensíveis, cuidemos e sustentemos os seres de sempre. [...] somente porque cremos na ficção da igualdade, somente porque essa ficção nos tem feito seres igualitários, sensíveis à igualdade e à desigualdade, podemos instaurá-la e verificá-la. A igualdade escolar só existe enquanto uma ficção instaurada ou instituída pela própria escola e verificada uma e outra vez (contra a ordem natural das coisas) pelos escolares (professores e alunos), do mesmo modo que a igualdade perante a lei só existe enquanto uma ficção instaurada pelo direito e verificada uma e outra vez (contra a ordem natural das coisas) pelos juízes (LARROSA in LARROSA; RECHIA, 2019, p. 227).

Como no direito, em que sabemos que nem todos são tratados da mesma forma diante da Lei, parte-se do pressuposto que todos são iguais, mesmo que não seja um fato verificável. O oposto disso na educação é partir do indivíduo, da sua diferença, pensar em suas motivações, seus talentos pessoais, suas habilidades – pontos que são comumente destacados nos discursos pedagógicos como fundamentais. Nisso, o que talvez seja realmente revolucionário não é insistir em talentos e competências individuais, mas tratar todos como igualmente capazes; no primeiro caso, criamos uma desigualdade (de talentos, por exemplo); insistimos nela; no outro, instauramos um lugar de anonimato, de comum.

Isso parece, à primeira vista, perigoso, abusivo – como igualar pessoas com talentos distintos? Daí porque Masschelein e Simons destacam um ódio à democracia advinda de uma classe dominante que se toma como qualificada *a priori*:

O ódio da democracia é, assim, o ódio da classe dominante (qualificada), que acha que tem um motivo especial ou a capacidade de governar, à lógica do acaso inerente à democracia; à lógica “escandalosa” de que, a princípio, todos poderiam fazer parte da classe dominante (MASSCHELEIN; SIMONS, 2014, p. 140).

Insistem que esse ódio se vê também na criação de grupos identitários de consenso e luta por interesses específicos – como se um grupo se isolasse do comum exigindo certo reconhecimento. Esse ponto também é contraintuitivo, porque vai de encontro com as lutas por reconhecimento. Masschelein e Simons veem nessa necessidade de identificação um temor de que as pessoas “[...] não se encaixam em nenhuma representação (ou seja, que não têm identidade, interesse, opinião) e que, no entanto, intervêm na ordem social (e, assim, verificam a sua igualdade intelectual)” (MASSCHELEIN; SIMONS, 2014, p. 143-144). Ou seja, temem que alguém que não participe de um grupo específico reconhecido tenha direito de pensar por si. Parte-se, aliás, de uma crença utópica:

A escola (como forma pedagógica) consiste, então, em uma associação de pessoas e coisas como um modo de lidar com, prestar atenção a, cuidar de alguma coisa – obter e estar em sua companhia – na qual esse cuidado implica estruturalmente uma exposição. A escola nesse sentido, isto é, como forma pedagógica, não está orientada para nem domesticada por uma utopia política, nem ainda por uma ideia normativa de pessoa, mas é *em si mesma* a materialização

de uma crença utópica: *cada um pode aprender tudo* (MASSCHELEIN; SIMONS in LARROSA (org.), 2018, p. 22).

Naquela ficção ou nessa crença utópica pouco importa a história individual – o que vale é que se trata de um aluno como outros e, por isso, deve ser tratado como igual. Na verdade, como *ser qualquer*. Podemos tomar aqui uma ideia de qualquer/qual-se-queira de Giorgio Agamben (pensador que Masschelein, Simons e Larrosa dialogam frequentemente).

Conclusão – ser qualquer

No livro *A comunidade que vem*, no capítulo *Qualquer*, Agamben coloca à tona uma saída da antinomia que obriga escolher entre universal e singular. A ideia de qualquer, como *ser qualquer*, não importa qual, mas que seja ao mesmo tempo “o ser tal que, de todo modo, importa” (AGAMBEN, 2017, p. 10), não se vincula a um universal, como “homem”, nem a um singular, tal como “esse homem”, mas a um homem qualquer, pois qualquer ente importa. Ele importa tal qual é: a singularidade pensada enquanto singularidade qualquer. Assim, não se destaca um ente num grupo, mas um ente qualquer em que não está escondido na condição de pertencimento a um conjunto. Nesse sentido, Agamben argumenta como esse ser qualquer é amável tal qual é:

[...] a singularidade exposta como tal é *qual-se-queira*, isto é, amável. Pois o amor não se dirige jamais a esta ou aquela propriedade do amado (o ser-loiro, pequeno, terno, coxo), mas tampouco prescinde dela em nome da insípida generalidade (o amor universal): ele quer a coisa *com todos os seus predicados*, o seu ser tal qual é (AGAMBEN, 2017, p. 11).

Enquanto ser qualquer, todos são iguais naquela ficção. Na verdade, essa ficção *instaura uma realidade*, porque leva o indivíduo a agir como se fosse igual, suspendendo suas diferenças com os outros (mesmo sendo um ente singular qualquer). Crer nessa ficção é um ato que instaura uma nova realidade na escola. Para Larrosa, um dispor-se a estudar e se tornar um estudante qualquer:

Alguém só se põe na posição de estudante, somente pode dispor-se a estudar, quando aceita as técnicas ou as artes do estudo e se deixa levar por elas. Ou, dito de outro modo, alguém só se converte em estudante estudando. Ou, ainda de outro modo, somos o produto de nossas ações. Ou, ainda

de outro modo, o estudante não procede ao estudo, mas é o estudo que o torna estudante. O que ocorre, tu sabes, é que para que essas ficções se possam verificar é necessário deixar-se habitar por elas, transportar-se por elas. Digamos que meus alunos não podem ser estudantes se não entram em estudo e deixam de ser estudantes se o abandonam. Essa, e somente essa, é a tarefa do professor: fazer com que entrem em estudo e que, uma vez dentro, não o abandonem (LARROSA in LARROSA; RECHIA, 2019, p. 229).

A importância dessa hipótese é tamanha que Larrosa a toma como tarefa do professor sustentar que os alunos estudem – um ato que é instaurado pela crença na igualdade, se tornando um estudante como outro. Vale destacar que “se torna” estudante: trata-se de uma construção escolar e não algo dado – uma ficção, no sentido que Larrosa está defendendo. Uma concepção de comum que nos leva a repensar o que é igualdade:

O comum, por definição, não pode ser dividido nem repartido, mas compartilhado. Também por definição é de todos e para todos (e esse “todos” também não pode ser dividido e muito menos hierarquizado). Desse ponto de vista, o “comum” de uma educação comum seria também, por definição, de todos e para todos, e portanto indivisível. A ideia de igualdade estaria naquilo em que é o comum: é “de todos em geral e de ninguém em particular”, isto é, “de qualquer um”. E talvez não haja categoria mais igualitária que a de “qualquer” (LARROSA in LARROSA; RECHIA, 2019, p. 110).

Não por acaso Larrosa também se volta ao trabalho *O artífice* de Richard Sennett. Sennett resgata a ideia de artífice para realizar o que ele denomina materialismo cultural vigoroso. Ou seja, ao apreender como as coisas (cultura material) são feitas (pelas mãos e pelo pensamento), apreendemos algo do próprio homem. A habilidade artesanal representaria nossa capacidade de fazer as coisas benfeitas, mostrando um impulso humano básico e permanente: nosso desejo de realizar um trabalho benfeito. Contudo, o que nos interessa mais diretamente é a afirmação de Sennett de que todos são capazes de desenvolver as habilidades e competências de um artífice. Para isso, é preciso esforço, dedicação, disciplina, realizar exercícios, ser insistente, ter paciência, ser capaz de fazer repetições e de suportar frustrações.

A reflexão de Sennett tem um caráter social que vai de encontro com a concepção do trabalho flexível, na busca por talentos, na valorização do individualismo. Sua tese geral, como afirma na conclusão, é trazer à tona

“[...] o valor da experiência entendida como ofício” (SENNETT, 2009, p. 322). Sendo coerente com sua tese, Sennett evita usar os termos criatividade, gênio, talento individual, dom etc. em sua reflexão, justificando que o artífice possui uma capacidade comum. Afinal, a capacidade de o homem trabalhar bem é bastante equivalente e se manifesta desde os jogos e brincadeiras infantis. São essas capacidades que já aparecem na infância que devem ser trabalhadas para que se adquira técnicas e práticas para se trabalhar bem (SENNETT, 2009, p. 299).

Sennett teria visto no artesanato essa igualdade entre os homens para trabalhar. Rancière argumenta que a emancipação se dá na transgressão da ordem natural de promessa de igualdade. Masschelein e Simons, por sua vez, teriam tomada a igualdade como uma hipótese prática para que a escola seja o local em que momentos democráticos possam acontecer. Enquanto uma hipótese prática, ela instaura uma realidade na escola: “como se” todos fossem iguais, “como se” cada um fosse um ser qualquer, como destaca Larrosa. E, como Agamben destaca, *ser qualquer* é um ente em que importa seu ser. Isso não nega sua singularidade, mas trata a singularidade como uma singularidade qualquer.

Referências

- AGAMBEN, Giorgio. **A comunidade que vem**. Trad. Cláudio Oliveira. Belo Horizonte: Autêntica, 2017.
- BIESTA, Gert. **Para além da aprendizagem – Educação democrática para um futuro humano**. Trad. Rosaura Eichemberg. Belo Horizonte: Autêntica, 2021.
- BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases Da Educação Nacional**. Brasília: Senado Federal, 2005.
- LARROSA, Jorge (org.). **Elogio da escola**. Trad. Fernando Coelho. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2018.
- LARROSA, Jorge; RECHIA, Karen Christine. **[P] de Professor**. Trad. Scherma; Oliveira; Failache. São Carlos: Pedro & João Editores, 2019.
- MASSCHELEIN, Jan; SIMONS, Maarten. **A pedagogia, a democracia, a escola**. Trad. François; Figueiredo; Seidel; Antunes; Souza; Campos; Goldenzweig; Kohan. Belo Horizonte: Autêntica, 2014.
- MASSCHELEIN, Jan; SIMONS, Maarten. **Em defesa da escola – Uma questão pública**. Trad. Cristina Antunes. Belo Horizonte: Autêntica, 2013.
- PENNAC, Daniel. **Diário de Escola**. Trad. Leny Werneck. Rio de Janeiro: Rocco, 2008.
- PLATÃO. **A República (ou Da justiça)**. Trad. Edson Bini. São Paulo: Edipro, 2019.
- RANCIÈRE, Jacques. **O mestre ignorante – Cinco lições sobre a emancipação intelectual**. Trad. Lílian do Valle. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.
- SENNETT, Richard. **O artífice**. Trad. Clóvis Marques. Rio de Janeiro: Record, 2009.

Submetido em março de 2023
Aceito em maio de 2023
Publicado em agosto de 2023

