



ARTÍCULO | ARTIGO

Fermentario N. 11, Vol. 2 (2017)

ISSN 1688 6151

Instituto de Educación, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación,
Universidad de la República. www.fhuce.edu.uy

Faculdade de Educação, UNICAMP. www.fe.unicamp.br

A (IM)POSSÍVEL INCONDICIONALIDADE DA FORMAÇÃO DOCENTE.

Ediléia Pereira Sônego¹

Resumo

De encontro ao emaranhado de especialidades cada vez mais certas de sua capacidade de acerto quanto à formação adequada para as nossas crianças, jovens e adultos encontramos nos pensamentos de autores como Giorgio Agamben, Jorge Larrosa e, sobretudo, Jacques Derrida, provocações para pensar a possibilidade da incondicionalidade acadêmica das universidades modernas e a questionar a soberania posta pelas “profissões de fé” difundidas nos ambientes acadêmicos, que aqui ousamos estender aos demais níveis de ensino. Diante das aporias postas entre a realidade formativa dos docentes e discentes e a possibilidade de abertura ao porvir, nos perguntamos se seria possível ter uma postura desconstrutiva diante de todo o aparato

¹Graduada em Pedagogia pela Faculdade de Ciências e Letras, UNESP-Araraquara; mestre em Educação Escolar e doutoranda pelo PPGEE da UNESP, campus de Araraquara, (vinculado à Linha de Pesquisa Estudos Históricos, Filosóficos e Antropológicos sobre a Escola e Cultura). Integrante do Grupo de Estudos GEPFC (GRUPO DE ESTUDOS FILOSOFIA PARA CRIANÇAS), seus interesses de pesquisa concentram-se na área da educação com ênfase em Filosofia. edisonego2013@gmail.com

pedagogizante que se lança sobre a escola, sobre os sujeitos-hóspedes que nela habitam e, se assim o fosse, qual seria o objetivo da formação? O que entendemos aqui por “formação”? Pode a educação institucionalizada não ter uma intencionalidade formativa?

Palavras-chave: formação; desconstrução; incondicionalidade; intencionalidade formativa.

Abstract

Against the tangle of more and more certain specialties of their capacity for correct training for our children, youth and adults we find in the thoughts of authors such as Giorgio Agamben, Jorge Larrosa and, above all, Jacques Derrida, provocations to think The possibility of the academic unconditionality of modern universities and to question the sovereignty posed by the "professions of faith" diffused in academic environments, which here we dare to extend to other levels of education. Faced with the aporias between the formative reality of teachers and students and the possibility of openness to the future, we asked ourselves if it would be possible to have a deconstructive stance in front of the whole pedagogizing apparatus that is launched on the school, on the subjects that inhabit it And if so, what would be the purpose of the training? What do we mean by "training"? Can institutionalized education not have a formative intentionality?

Keywords: training; deconstruction; Unconditionality; Formative intentionality.

1. A CASA DA FORMAÇÃO PODE NÃO TER UMA INTENCIONALIDADE FORMATIVA?

Tal seria o conjunto de decisões e de estratégias políticas. Esse conjunto permanece no horizonte das hipóteses ou das profissões de fé que submeto à reflexão de vocês. Como desconstruir a história (e em primeiro lugar a história acadêmica) do princípio de soberania indivisível, reivindicando concomitantemente o direito a dizer tudo – ou a não dizer tudo – e a colocar todas as questões desconstrutivas que se impõem a respeito do homem, da soberania, do próprio direito de dizer tudo, a respeito, portanto, da literatura e da democracia, da globalização em curso, de seus aspectos técnico-econômicos e confessionais, etc.? (Derrida, 2003: 22-23).

Na obra *A Universidade sem condição* (2003), Jacques Derrida nos provoca a pensar a possibilidade da incondicionalidade acadêmica, da “liberdade incondicional de questionamento e de proposição” (Derrida, 2003: 14) das universidades modernas, a questionar a soberania posta pelas “profissões de fé” difundidas nos ambientes acadêmicos, que aqui ousamos estender às Escolas de nível básico. Derrida nos propõe a pensar essa Universidade de uma maneira “mais que crítica”.

Quando digo “mais que crítica”, deixo subentendida “desconstrutiva” (por que não dizê-lo diretamente e sem perda de tempo?). Valho-me do direito à desconstrução como direito incondicional de colocar questões críticas, não somente à história do conceito de homem, mas à própria história da noção da crítica, à forma e à autoridade da questão, à forma interrogativa de pensamento. Pois isso implica o direito de fazê-lo afirmativamente e performativamente, ou seja, produzindo acontecimentos, por exemplo, ao escrever, e ao dar lugar (isso até aqui não dependia das Humanidades clássicas ou modernas) a obras singulares. Com o acontecimento de pensamento que tais obras constituiriam, importaria fazer que algo aconteça, sem necessariamente traí-lo, a esse conceito de verdade ou de humanidade, o qual forma a carta constitucional e a profissão de fé de toda universidade. (Derrida, 2003: 16, 17).

Toda essa “profissão de fé” a qual nos explicita Derrida, vem a configurar-se justamente na necessidade formativa que as instituições de educação, sejam elas de nível fundamental, médio ou superior apresentam e se apoiam como suporte que justifica a sua existência e que, portanto, deve ser inquestionável, secularizado e transcendental. Os currículos, os parâmetros, as infundáveis reuniões pedagógicas, buscam tão somente articular os conteúdos que serão ministrados no interior de suas escolas, quais linhas de pensamento serão ali propagadas e dispostas como a verdade da qual o mundo necessita se apropriar para continuar sendo o mundo como o conhecemos, ou para produzir as mudanças que nos disseram serem necessárias e transformadoras. Nessa busca por manter inalterado o mundo, não encontramos o contemporâneo para compartilhar.

Recentemente foi aprovado o Plano Nacional de Educação para o decênio 2010-2020, um plano que apresenta medidas formativas comuns e norteadoras para as práticas dos docentes em nível nacional e que, a partir desse documento, os estados e municípios articulassem os seus planos, descentralizados e específicos, de acordo com as realidades ali postas, a capacidade de proferir “profissões de fé”. Na mesma medida, os Parâmetros Curriculares Nacionais, os Planos de Ensino de cada município, de cada

instituição, usam de seu conhecimento pedagógico pleno para distribuir entre as séries e os ciclos, quais conteúdos serão trabalhados, certamente assimilados para que a finalidade maior da Educação seja alcançada. A cúpula pedagógica se reúne para decidir qual é o melhor material, ou quando não os encontram, eles mesmos elaboram, montam, reescrevem a fim de deixá-lo da maneira que gostariam. De encontro a esse emaranhado de especialidades cada vez mais específicas e certas de sua capacidade de acerto quanto à formação adequada para as nossas crianças, jovens e adultos, Larrosa (2014), nos explicita em um subtítulo denominado Desejo de realidade, essa realidade produzida a que tanto busca a sociedade na tez dos profissionais da Educação.

Podemos dizer que a pedagogia é esse conjunto de discursos mais ou menos especializados que serve para nomear o que há, o que acontece ou o que nos acontece em uma série de ambientes vitais ou existenciais determinados, os que têm a ver com a educação. E prestem atenção em que digo “vitais” e não simplesmente “profissionais”. O que acontece é que esses discursos (talvez precisamente porque são profissionais e não vitais ou existenciais) raramente surpreendem, ou comovem, ou golpeiam com o que antes se chamava “a legitimidade, a força, a presença, a intensidade ou o brilho do real”. Algo que de fato acontece, às vezes com a literatura, as artes, o cinema ou a filosofia.[...] (Larrosa, 2014, p. 109).

Na contramão dessa excessiva especialização e dessa excessiva necessidade formativa, Derrida nos reverbera a necessidade de ter na Universidade – escola – instituição educacional, uma postura “mais-que-crítica”, “desconstrutiva”, uma instituição que pensasse a si mesma, seus passos, suas sombras, seus sujeitos. Mas, em contrapartida nos perguntamos se seria possível ter uma postura desconstrutiva diante de todo o aparato pedagogizante que se lança sobre a escola, sobre os sujeitos-hóspedes que nela habitam. Vejamos. Qual seria o objetivo da formação? O que entendemos aqui por “formação”?

Se pensarmos na etimologia da palavra formar que se origina no latim *formare*, verbo que expede o substantivo forma, molde, percebemos que além de expressar um sentido concreto, também nos remete a pensá-la de maneira subjetiva, filosófica. Tanto a maneira concreta que nos aponta para o sentido de “molde”, “polimento”, quanto o sentido subjetivo que nos aponta a “ideia”, o “conhecimento”, traz-nos a palavra “forma” ou “formação” como sinônimo da palavra “modelo”, ou, se pensarmos mais profundamente, como um paradigma a ser seguido e quiçá por essa razão, a escola e sua necessidade formativa estejam tão ligadas às crises que se apresentam na sociedade e, por

consequência dessa ligação inegável, surgem frequentemente os gritos por reformas educacionais que apontam o currículo, a metodologia, a e “formação” dos professores como condição primeira para a obtenção de uma sociedade adequada. Neste sentido, Larrosa (2014), tendo como inspiração o capítulo segundo do Ferdydurke, de Gombrowicz (1984), pensou a escolha do corpo docente da seguinte forma:

Quando o diretor da escola escolhe um corpo para fazer parte do corpo docente toma muito cuidado para que não seja um corpo simpático, normal e humano, mas sim um corpo pedagógico, quer dizer, profunda e perfeitamente enfadonho, estéril, obediente 96 e abstrato. Embora, sem dúvida, o corpo docente dessa escola seja coroado pelas melhores cabeças da capital: nenhuma delas tem um só pensamento próprio. E se o tivesse, tanto o pensamento quanto o pensador seriam imediatamente validados. Esses mestres são perfeitos alunos e por isso são altamente eficazes em seu ofício de “alunizar” a qualquer um que lhes apareça pela frente. (Larrosa, 2014: 78).

Esse compromisso em “alunizar” a todos, em professar um currículo dogmático, o que o torna inquestionável, faz da casa de formação, uma casa de formatação. Distancia a possibilidade de que algo aconteça a esses professores-alunos, a esses sujeitos-hóspedes e ensimesma a divagação das lições escolares, das rédeas formativas e castra o pensamento.

Chamemos aqui pensamento o que às vezes comanda, de acordo com uma lei acima das leis, a justiça dessa resistência ou dessa dissidência. É também o que faz operar ou inspira a desconstrução como justiça. Deveríamos abrir um espaço sem limites para essa lei, para esse direito fundado numa justiça que o ultrapassa, autorizando - nos desse modo a desconstruir todas as figuras determinadas que essa incondicionalidade soberana pôde assumir na história. (Derrida, 2003: 24).

Esse pensamento, algo “que às vezes comanda”, que está fundado em uma “justiça que o ultrapassa”, se formos tratá-lo em termos pedagógicos, é o resultado de uma intencionalidade, talvez formativa, talvez da experiência, talvez da literatura, da poesia, da filosofia, no entanto, não deixa de ser uma intencionalidade. Intenção é constituinte da natureza humana, temos intencionalidades, objetivos, parâmetros e, para tanto, avaliamos, comparamos, demonstramos. No entanto, a escola que se nos mostra há muito, é a casa da formação que tem intencionalidades formativas estritas, cuja preocupação está nos resultados quantitativos do processo de escolarização, seja para erradicar os índices de analfabetismo com efetivas implicações políticas e econômicas, seja para elevar os números de graduados e pós-graduados do país. Nesta direção, pensar a escola de hoje é pensar a escola assoberbada de saberes,

conteúdos, livros, apostilas, provas, testes, a fim de que os novos, esses que chegam ao mundo, estejam cada dia mais preparados e docilizados, pois somente desta maneira, eles estarão prontos a sobreviver ao jugo do “novo Herodes”.

Esta tendência valorativa à quantidade máxima de saberes que uma pessoa possa adquirir enquadra-se nos objetivos do próprio modo de produção capitalista, no qual a capacidade de acumulação de tudo aquilo que proporcione status constitui fonte de reconhecimento e poder. Embora o limite quantitativo de conhecimento influencie de forma significativa a dimensão do pensar e do seu uso no âmbito das relações sociais e de trabalho, podemos observar, no entanto, - na mesma proporção - que a pura aquisição técnica destes conhecimentos não é suficiente para desenvolver a tão almejada emancipação dos indivíduos.[...] (Santos, 2012, p. 145).

A escola que se nos apresenta tem intencionalidades formativas que sobram, transbordam e se espalham, porém, tais intencionalidades transfiguram o pensamento, tentam a todo modo castrá-lo, submergi-lo, domesticá-lo, fechá-lo, concluí-lo.

E há modos de falar, modos de ministrar a lição, que impedem corresponder. Por exemplo: o modo de falar de quem já sabe de antemão o que diz o texto ou o modo de falar daquele que, uma vez que tenha dito o que diz o texto, dá por resolvida a questão. (Larrosa, 2006: 142).

Tais intencionalidades castrativas se postulam sobre as relações efetivadas no interior da escola, nas relações muitas vezes inóspitas entre aquele que ensina e aquele que aprende, sem considerar a multiplicidade desses “papéis”. Ambos são figuras, representações de um mesmo jogo, ambos estão sendo hospedados pela escola, ambos são estrangeiros, mas tal constatação não os ocorre.

A Pedagogia – mas não só ela – parece reforçar elementos que empobrecem a experiência humana quando classifica o ser humano de acordo com certas etapas de vida, julgando-as pretensamente progressivas, lineares e homogêneas em si mesmas: crianças, adolescentes, jovens, adultos e idosos. (Oliveira, 2012: 189)

Em contrapartida, o que uma escola-universidade-casa-da-formação desconstruída se propõe a fazer, ou a pensar, ou a investigar é uma intencionalidade formativa que seja a própria abertura, o olhar desnudo para o conhecimento, a curiosidade infante, a inconformidade. “A intencionalidade abre-se desde o seu próprio limiar, sua estrutura mais geral, como hospitalidade, acolhimento ao rosto, ética da hospitalidade, portanto, ética em geral.” (Derrida, 2004: 67). Permitir permissões. Ser fielmente infiel ao saber, à

palavra do mestre, à leitura do livro, ao conhecimento que chega e que quer instalar-se aos ouvidos e 98 produzir palavras prontas. A intencionalidade formativa desconstruída é aquela que intenciona não intencionar nada além da experiência e das diversas consequências que dela derivam.

O objetivo da lição não é nos deixar terminados pela assimilação do dito, nem nos deixar determinados pela aprendizagem dogmática do que deve ser dito, mas in -determinar aquilo que dá o que dizer, aquilo que fica por dizer. In-de-terminar é não terminar e não de-terminar. (Larrosa, 2006, p. 142).

Disse Larrosa (2006) que “o objetivo da lição não é nos deixar terminados”, mas começados pela felicidade que a experiência nos proporciona. Não apropriar-se do mesmo, apesar de partir do mesmo. Considerar a alteridade de olhares, interpretações, entendimentos, considerações, romper com a hierarquia imposta, pensar. Pensar o pensamento, a feitura do caminho, os pedriscos, os desvios, as planícies e os planaltos.

O pensar não está dado, ele precisa ser levado a surgir, o que só acontece no encontro entre a subjetividade de quem pensa e um motivo indeterminado que o força a pensar, que motiva a irrupção do pensamento. Nesta perspectiva, é possível asseverar que o pensar é um “problematizar” que promove uma experiência no indivíduo, conduzindo-o à transformação. (Santos, 2012: 153).

Uma “irrupção” do pensamento que desconstrói suas hierarquias, um pensamento que busca a igualdade uma vez que não admite um saber sobreposto ao outro, ou subserviente ao outro, mas sim, amparado pela igualdade de posições, ambos no mesmo território, não mais ou menos importante, intencionalidades justapostas que formam uma vez que disformam, reformam, transformam.

2. IMPEDITIVOS DA EXPERIÊNCIA, OU DA HOSPITALIDADE, OU DA DIFERENÇA.

Estes não são bons tempos, porém, nem para a linguagem direta nem para sua complexidade e ambiguidade: há um predomínio exagerado e desnecessário da rapidez e da eficácia na transmissão e por isso vão sendo afastadas ou descartadas algumas formas de expressão mais rugosas, menos eficazes. Como se a linguagem procedesse apenas das agências informativas ou publicitárias e cumprisse somente com uma função de tensa expectativa indiferente à distância ou de rápida procura de proximidades. (Skliar, 2014: 21).

Retomemos aqui o início da seção 3 onde falávamos do nascimento como a vinda do outro, o inesperado, a surpresa, o totalmente diverso,

estrangeiro e desconhecido que se coloca à nossa frente. Larrosa (2006), em seu “enigma da infância” veio nos arrebatando com a vertigem de sabermos “não sabermos” a infância enquanto tal, mas sim, como resultado de simulacros que nossas enciclopédias aspiram desvendar com a solidez da aura especializada nos assuntos mais diversos. Como bem pontuou o autor, o mundo moderno diz tudo saber sobre a infância, suas especificidades, necessidades, enfim, sua totalidade. No entanto, na ânsia de tudo desvendar, no ímpeto de informar todas as obscuras formas da infância, na expectativa de provocar proximidades, nomenclaturas, capturas, os especialistas do mundo moderno não fazem outra coisa senão perder de vista a inquietude, o vazio, a selvageria da infância.

Como já explicitado anteriormente, na contramão do “muito saber” em torno da infância, Larrosa (2006) resgata com Hanna Arendt (Larrosa, 2006: 186) a educação como nascimento e nos implica em toda a simbologia apresentada pelo advento do nascimento. O nascimento é a primeira expulsão a que o sujeito é submetido. Ser expulso do útero para fazer parte do mundo. Ao sermos apartados do ventre materno, somos exigidos em um mundo que nos busca incessantemente para que sejamos à maneira dele um membro, mesmo com todas as incertezas de que realmente o sejamos. Para Larrosa (2006: 187):

O nascimento não é senão o princípio de um processo em que a criança, que começa a estar no mundo e que começa a ser um de nós, será introduzida no mundo e se converterá em um de nós. Esse processo é, sem dúvida, difícil e incerto. Mas, apesar desse resto irreduzível de incerteza, o nascimento põe a criança em continuidade conosco e com nosso mundo. Desse ponto de vista, o nascimento situa -se numa dupla temporalidade: de um lado, o nascimento constitui o começo de uma cronologia que a criança terá de percorrer no caminho de seu desenvolvimento, de sua maturação e de sua progressiva individualização e socialização; por outro, o nascimento constitui um episódio na continuidade do mundo.

No entanto, ao nascer uma criança, a novidade – não como objeto, mas como assunto, inquietude, tremor - faz tremer as certezas que sustentam a continuidade do mundo e com o nascimento surge o medo de que esse outro, totalmente novo e inapreensível, possa escapar à confiança de se tornar em mais um de nós, ou entre nós. Apesar da aparência frágil, delicada e inofensiva, o novo outro que surge diante dos olhos do mundo não pertence a

ele, “por isso, o nascimento não é um momento que se possa situar numa cronologia, mas aquilo que interrompe toda cronologia” (Larrosa, 2006: 187).

Nos escritos de Larrosa (2006), ainda sobre o rastro do que reverberou Hanna Arendt, em toda essa novidade há também o nascimento de um tirano que, por temer ter sua verdade estremecida e por consequência desse tremor, ver cair por terra o ser poder, quer ver exterminado o outro-novo que se apresenta. Larrosa mostra esse caminho totalitário a começar por Herodes e o infanticídio no advento do nascimento de Jesus, percorrendo o nazismo, fascismo e a chegar ao “novo rosto de Herodes” (Larrosa, 2006, p. 191), encarnados na tez do “Progresso, Desenvolvimento, Futuro ou Competitividade” (Larrosa, 2006, p. 191). Esse é o tirano totalitário que de antemão já considera saber o que deverá ser feito com a novidade-criança em nome das promessas de um futuro glorioso.

[...] Nosso totalitarismo não é o da destruição física de toda novidade possível e nem tampouco é o de convencer a novidade de um instrumento para a produção totalitária de um mundo ideal. Nosso totalitarismo consiste na captura pragmática da novidade, em sua administração e em sua venda no mercado de Futuro. A espera do inesperado, que treme em cada nascimento, converteu-se, no nosso mundo, na fabricação e na administração da novidade. (Larrosa, 2006: 191, 192).

Ao encontro às reflexões acerca do nascimento da novidade aqui compreendido como alteridade, Larrosa (2006) nos é ainda mais ou igualmente fecundo (não queremos aqui cometer injustiças hierárquicas) para pensar o que tem obstaculizado a experiência, a hospitalidade, a diferença nas relações postas no interior da escola. No texto Notas sobre a experiência e o saber da experiência, Larrosa vem provocar “tremores” como o título do livro sugere ao iniciar pontuando que “costuma-se pensar a educação do ponto de vista da relação entre a ciência e a técnica ou, às vezes, do ponto de vista da relação entre teoria e 101 prática” (Larrosa, 2014: 15). Ao propor que pensemos a educação “a partir do par experiência/sentido” (Larrosa, 2014: 16), à revelia do que comumente se pensa sobre a educação, o autor explora algumas palavras e seus respectivos sentidos a fim de pensar uma possibilidade outra, pensar que “as palavras produzem sentido, criam realidades e, às vezes, funcionam como potentes mecanismos de subjetivação” (Larrosa, 2014: 16). Nesta medida, ao explorar o significado da palavra experiência, o autor explicita:

Começarei com a palavra experiência. Poderíamos dizer, de início, que a experiência é, em espanhol, “o que nos passa”. Em português se diria que a experiência é “o que nos acontece”; em francês a experiência seria “*ce que nous arrive*”; em italiano, “*quello che nos succede*” ou “*quello che nos accade*”; em inglês, “*that what is happening to us*”; em alemão, “*was mir passiert*” [...] A cada dia se passam muitas coisas, porém, ao mesmo tempo, quase nada nos acontece. Dir-se-ia que tudo o que se passa está organizado para que nada nos aconteça.[...] (Larrosa, 2014: 18).

A experiência é “o que nos acontece” destacou o autor, mas o “acontecer” tem sido raro. Vemos na linguagem usada por Larrosa a aproximação entre o “quase nada nos acontece” (LARROSA, 2014: 18) com o que ele mesmo denominou de totalitarismo da atualidade, “Progresso, Desenvolvimento, Futuro ou Competitividade” (Larrosa, 2006: 191). Nada nos acontece porque vivemos a procura desenfreada pela novidade, enquanto dispositivo, que nos arremessa para longe das questões que realmente afligem o mundo. Na tentativa de capturar a novidade, a diferença, a alteridade, com o propósito de fabricar um “eu mesmo”, as novas exigências e tecnologias que fazem sucumbir o acontecimento e com ele a diferença estão a cada momento mais entusiasmadas em sua missão de empobrecimento da experiência.

Aqui se mostra a futilidade daqueles discursos bem intencionados sobre a tecnologia, que afirmam que o problema dos dispositivos se reduz àquele de seu uso correto. Esses discursos parecem ignorar que, se a todo dispositivo correspondente um determinado processo de subjetivação (ou, neste caso, de dessubjetivação), é totalmente impossível que o sujeito do dispositivo o use “de modo correto”. Aqueles que têm discursos similares são, de resto, o resultado do dispositivo midiático no qual são capturados. (Agamben, 2009: 48).

São intensos os processos de dessubjetivação pelos quais as gerações - especialmente no que diz respeito às gerações que se encontram no espaço escolar – são atravessadas, capturadas a fim de um uso adequado que, em suma, as controla e controlando-as, impedem a experiência, o acontecimento. Larrosa aponta impeditivos da experiência em sua escrita com palavras que nos soa tão comuns e usuais que vem nos causar assombro sempre e cada vez que nos deparamos com elas: “excesso de informação” (Larrosa, 2014: 18); “excesso de opinião” (Larrosa, 2014: 20); “falta de tempo” (Larrosa, 2014: 22) e “excesso de trabalho” (Larrosa, 2014: 23).

Quando localizamos a escola como a representação da sociedade atual com vistas a preparar o homem também atual a exercer a o seu papel “mesmo” de mantenedor de um sistema de ordem e controle, e para que nada aflija essa

ordem e esse controle estamos considerando que em nome dos supostos avanços da humanidade, deva adequar-se desenfreadamente a fim de não ficar à margem do desenvolvimento, do reconhecimento, da acolhida. Ao pontuar o “excesso de informação” como primeiro impeditivo da experiência, Larrosa (2014) nos evidencia que à medida em que se instala um inconformismo generalizado em saber apenas o que se sabe e, por essa razão, se persegue sempre e a cada vez mais novos saberes, mecanizamos a nossa alteridade e afastamos a possibilidade do acontecimento, da experiência.

[...] Como se o conhecimento se desse sob a forma de informação, e como se aprender não fosse outra coisa que não adquirir e processar a informação. E não deixa de ser interessante também que as velhas metáforas organicistas do social, que tantos jogos permitiram aos totalitarismos do século passado, estejam sendo substituídas por metáforas cognitivistas seguramente também totalitárias, ainda que revestidas agora de um look liberal democrático.[...] (Larrosa, 2014:19-20).

Em seguida Larrosa vem novamente nos estremecer com a descrição do segundo impeditivo da experiência, o “excesso de opinião”. Tendemos a pensar que “ter” opinião é de fato uma abstração própria da alteridade e que também é ela que nos dá o tom da 103 singularidade responsável pela nossa distinção. No entanto, quando verificamos que a opinião, especialmente o excesso dela, tem sido um calabouço da petulância em ensimesmar as ideias sobre os mais diversos assuntos, e ainda mais com as multicomunicações modernas, onde as opiniões são despejadas nas redes sociais como verdades incontestáveis, percebemos quão danoso é o excesso de opinião para que de fato algo nos atravesse.

Desde pequenos somos efetivamente treinados a opinar sobre tudo e com a opinião, o achismo, e com o achismo, o julgamento e com o julgamento, o preconceito. No anseio por sempre termos que formular opiniões perdemos o nosso olhar ao que de fato acontece.

Para nós, a opinião, como a informação, converteu-se em um imperativo. Em nossa arrogância, passamos a vida opinando sobre qualquer coisa de experiência, que é necessário separá-lo de saber sobre que nos sentimos informados. E se alguém não tem opinião, se não tem uma posição própria sobre o que se passa, se não tem um julgamento preparado sobre qualquer coisa que se lhe apresente, sente-se em falso, como se lhe faltasse algo essencial. (Larrosa, 2014: 20).

O terceiro impeditivo da experiência é a “falta de tempo”. Estamos em constante busca. A necessidade de sermos sempre mais do que éramos, em

termos mais informações que os demais, em termos formuladas as nossas opiniões para discursarmos e assim atingirmos uma espécie de pódio diferenciado, e certamente mais elevado, nos faz correr pelo tempo. O “Progresso, Desenvolvimento, Futuro ou Competitividade” (Larrosa, 2006: 191) nos solicita uma resposta produtiva; temos de ser lucrativos, pois o futuro já está acontecendo e há muitos competindo para serem o mesmo.

Nas escolas não há tempo. É como se o cronômetro estivesse ativado no momento em que as crianças adentram seus corredores e não parasse mais de correr. Cinquenta minutos e outra aula se inicia, depois a prova e as tarefas, os experimentos e as pesquisas. Quando se vê, as férias chegaram, quando se vê passamos de ano e nada acontece a ninguém.

Cada vez estamos mais tempo na escola (e a universidade e os cursos de formação do professorado são parte da escola), mas cada vez temos menos tempo. Esse sujeito da formação permanente e acelerada, da constante atualização, da reciclagem sem fim, é um sujeito que usa o tempo como um valor ou como uma mercadoria, um sujeito que não pode perder tempo, que não pode protelar qualquer coisa, que tem de seguir o passo veloz do que se passa, que não pode ficar para trás, por isso mesmo, por essa obsessão por seguir o curso acelerado do tempo, este sujeito já não tem tempo. E na escola o currículo se organiza em pacotes cada vez mais numerosos e cada vez mais curtos. Com isso, também em educação estamos sempre acelerados e nada nos acontece. (Larrosa, 2014: 23).

Por último, mas não apartado dos anteriores, o autor discorre sobre o “excesso de trabalho” como impeditivo da experiência. Mais uma vez nos espantamos à priori ao pensarmos o trabalho como uma negação da experiência, visto que muitas vezes de uma maneira coloquial, assimilamos a experiência ao labor, ao trabalho em si. Nos contratos de trabalho há sempre a prerrogativa do período de experiência. Este período é descrito como a temporada de trabalho em que o trabalhador prova sua eficiência, um período probatório do qual se condiciona sua permanência ou não no emprego. Entretanto, esse trabalho que produz, fabrica, condiciona, conforma, nada tem a ver com a experiência. Em nome da extrema eficiência e da necessidade de se exercer o poder, se trabalha. Nas escolas, os professores trabalham em planejamentos, roteiros, livros e projetos, na mesma medida em que os alunos pesquisam, estudam, resumem, fazem provas, e ambos têm o mesmo objetivo – o reconhecimento quantitativo, a nota. Por buscarem sempre tamanha eficiência, produtividade e reconhecimento, nunca veem o que se passa.

A experiência, a possibilidade de que algo nos aconteça ou nos toque, requer um gesto de interrupção, um gesto que é quase impossível nos tempos que

correm: requer parar para pensar, parar para olhar, parar para escutar, pensar mais devagar, olhar mais devagar, e escutar mais devagar; parar para sentir, sentir mais devagar, demorar-se nos detalhes, suspender a opinião, suspender o juízo, suspender a vontade, suspender o automatismo da ação, cultivar a atenção e a delicadeza, abrir os olhos e os ouvidos, falar sobre o que nos acontece, aprender a lentidão, escutar aos outros, cultivar a arte do encontro, calar muito, ter paciência e dar-se tempo e espaço. (Larrosa, 2014: 25).

No entanto, onde encontramos nos impeditivos da experiência tolhida à hospitalidade? Anterior à própria descrição das condições que obstruem o acontecimento, quando nos percebemos em um sistema totalitário que busca através de um discurso inovador e atraente tão somente condicionar os sujeitos a um ideal, já identificamos aí um caminho que coíbe a acolhida, o gesto sem condição que recebe e oferece asilo sem olhar-lhe o rosto e sem pedir-lhe o nome. Também, à medida que em nome desse sistema exigimos demasiada informação, aquela que tem que nos dizer quem eu abrigo, de onde vem, o que quer, quanto tempo ficará, o que receberei em troca e que, por conseguinte, necessita formular uma opinião ou uma medida ao que chega, se é justo, se é injusto, se é honrado ou não, se sua língua é digna ou não de ser ouvida, enfim, remonta ao desencontro entre as diferentes gerações, uma vez que estas, pelas relações que lhes são postas, não permitem colocar o mundo à disposição de maneira limitada. A falta de tempo e o excesso de trabalho também se configuram como entraves da hospitalidade uma vez que operam na dimensão de não olhar o outro, mas apenas a si. O progresso não nos permite olhar alguém que não seja nós mesmos e quando nos chega aquele que é inesperado, que não nos permitiu elaborar juízo ou arrumar a casa, acabamos por dedicar-lhe a acolhida como um pagamento, uma obrigação imputada pelo imperativo de um dia talvez necessitar do mesmo.

Desta forma, encontramos nos impeditivos da experiência os mesmos protagonistas que obstaculizam a hospitalidade. Na escola, locus do albergamento, o aluno e o professor que chegam tem-lhes uma dívida quitada em nome do sistema totalitário que solicita a busca pela informação, a formulação da opinião, o passo apressado e o trabalho árduo a fim de que não sobre tempo para que haja acolhimento e, por conseguinte, experiência. Em contrapartida, a escola cuja experiência seja pensada, cada sujeito que nela habita é acreditado. Nesse contexto,

[...] O que acontece na escola a esse respeito é sempre “inatural”, “improvável”. A escola vai “contra as leis da gravidade” (por exemplo, a “lei natural” que diz que os alunos de um dado status socioeconômico não têm interesse num determinado tema ou coisa) e se recusa a legitimar as diferenças baseadas na “gravidade” específica dos alunos. Não porque a escola, em sua ingenuidade, negue a existência da gravidade, mas porque a escola é um tipo de vácuo no qual é dado tempo aos jovens e aos alunos para praticarem e se desenvolverem. E as “histórias de sucesso” sobre escolas, professores e alunos, recontadas em inúmeros filmes, continuam a nos impressionar porque nos lembram de todo o significado da escola. É um significado relacionado com a hipótese prática da igualdade como parte dos trabalhos da escola; (Maschelein; Simons, 2013: 73).

Um vácuo que torna possível o tempo presente, para quem sabe, discutirmos o que há de comum entre nós. Mas o que é comum entre nós? A necessidade da ausência? O grito por uma conversa inútil, brincante, sem perguntas ou mesmo respostas? Uma interrupção na marcha que se dirige aos impeditivos da experiência? Os dispositivos revestidos de novos Herodes nos castra e domina nos distanciando da conversa implanejável sobre o mundo e talvez da travessia que pudéssemos por ele – o mundo – fazer.

Referências Bibliográficas

AGAMBEN, G. Profanações. São Paulo. Boitempo, 2007

DERRIDA, J. A Universidade sem condição. São Paulo. Estação Liberdade, 2003.

_____. O olho da Universidade. São Paulo. Estação Liberdade, 1999.

DERRIDA, J., ROUDINESCO, E. De que amanhã: diálogo. Rio de Janeiro. Jorge Zahar Editor, 2004.

LARROSA, J. Pedagogia Profana: Danças, piruetas e mascaradas. 4ª ed. Belo Horizonte. Autêntica, 2006.

_____. Tremores: Escritos sobre experiência. Belo Horizonte. Autêntica, 2014.

MASCHELEIN, J; SIMONS, M. Em defesa da escola. Uma questão pública. Belo Horizonte. Autêntica, 2013.

OLIVEIRA, P. R. Experiência humana: Infância e educação. In: GADELHA, S; PULINO, L. H. (org). Biopolítica, escola e resistência: Infâncias para a formação de professores. Alínea Editora, 2012. p. 187-197.

SANTOS, M. A. Do acúmulo de saberes à experiência do pensar. In: GADELHA, S; PULINO, L. H. (org). Biopolítica, escola e resistência: Infâncias para a formação de professores. Alínea Editora, 2012. p. 145-154.