

A EDUCAÇÃO DE CRIANÇAS: ALGUNS TENSIONAMENTOS PARA COM O IDEÁRIO PEDAGÓGICO ATUAL

Franciele da Silva dos Anjos¹

Resumo: O presente artigo irá discutir e tensionar algumas concepções presentes no ideário pedagógico atual a partir de alguns autores como Hannah Arendt, Fernando Savater, Jan Masschelein e Marten Simons. Uma dessas questões, a que esse trabalho irá se direcionar, diz respeito à ênfase em um suposto “mundo das crianças”, que parece estar distanciando a escola de sua especificidade própria, e com isso negando às crianças um efetivo diálogo com a geração adulta. A pesquisa traz alguns entendimentos acerca da tarefa dos adultos como geração com anterioridade pedagógica, compreendendo que educam por amor ao mundo e às novas gerações, e que, por assim ser, as devem conduzir para além das realidades vividas, de modo que possam sair do lugar onde estão, vindo a conhecer este mundo humano comum. Para isso, a autoridade, no sentido de ‘ajudar a crescer’, se faz indispensável. Será defendida a concepção de escola como ‘*skhóle*’, que significa tempo livre de conhecer o mundo, de tornar-se liberto de todas as amarras sociais que limitam e reduzem o universo dos sujeitos. Ao final, propõe-se que somente uma escola recuperada em seu caráter próprio de ser escola pode cumprir com seu papel como única instituição que pode, de fato, oferecer a igualdade.

Palavras-Chave: Criança. Conhecimento do mundo. Autoridade. Escola.

Pretende-se com as reflexões que aqui serão apresentadas, pensar alguns pressupostos do ideário pedagógico atual que vêm norteando as práticas pedagógicas com crianças. Durante alguns estágios realizados no decorrer do curso de pedagogia, bem como a partir de leituras diferenciadas acerca da educação, comecei a esboçar um pensamento mais reflexivo acerca de algumas ênfases abordadas pelo curso de pedagogia, principalmente no que tange ao trabalho pedagógico com crianças e ao papel da escola nesse processo.

A partir do entendimento, esboçado em grande parte nos escritos de Hannah Arendt, de que a escola é uma instituição onde a criança inicia sua passagem do privado (família) para o público (mundo), e que, por assim ser, constitui-se em um espaço e tempo distintos de

¹ Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação nas Ciências da Unijui – Bolsista CAPES. Orientanda do professor do Departamento de Humanidades e Educação da Unijui José Pedro Boufleuer. E-mail: fran.anjos@hotmail.com

qualquer outra instituição, iniciamos² um processo de repensar as teorias acerca de como a escola vem organizando e desenvolvendo seus processos para a educação de crianças. Considerando que à escola vamos para ampliar os horizontes de nossas percepções, para sairmos de nossas ‘subjetividades opinativas’ e passarmos para uma ‘objetividade pensante’, para que possamos aprender sobre o mundo, conhecendo-o de uma forma que não aprenderíamos em casa ou em outro lugar, pensamos que é cada vez mais urgente olharmos de um modo mais analítico e crítico para as formas como a escola, pautada no ideário pedagógico atual, vem cumprindo com suas razões de ser – se é que ela consegue fazer isso.

Estamos vivendo uma crise na educação, como argumenta Arendt. Uma crise que iniciou há muito tempo, quando a tradição e a autoridade deixaram de pautar a vida da sociedade humana. Nessa crise, a escola já não sabe mais o que ela é, para que existe, uma vez que são tantas as funções que ela assume perante a sociedade que não dá conta mais nem de pensar suas próprias razões de ser. E nisso encontramos um grave problema, pois sabemos que quando desempenhamos várias tarefas ao mesmo tempo, ou ao menos quando tentamos fazer isso, algumas delas ficam à deriva. No caso da escola, pensamos que a tarefa que está à deriva é justamente a sua razão de ser, que é apresentar o mundo humano comum para as crianças, fazendo a transição delas, de suas realidades vividas no âmbito privado para o mundo enquanto espaço público, e isto somente se torna possível através do estudo, da atenção e do interesse pelo conhecer. Dessa forma, entende-se que a escola deve ter como sua razão básica a formação dos sujeitos para este mundo humano comum.

Gostaríamos, aqui, de expor alguns tensionamentos em relação a essas questões da ênfase no ‘mundo da criança’ e dessa forma de ‘despertar o interesse’. Partimos do entendimento de que, sim, as crianças precisam e são protagonistas de seu próprio processo de aprendizagem, são autônomas na forma como, com suas subjetividades, vão assimilando e acomodando informações, as transformando em conhecimentos, ressignificando seus saberes da vida cotidiana, e também os demais conhecimentos que vai construindo. Entendemos que é preciso considerar a gama variada de saberes que a criança já tem, e continua construindo, quando chega à escola e durante o período de formação escolar. Contudo, isso não significa que tenhamos que pautar o currículo escolar, todas as nossas práticas pedagógicas, com base na vida cotidiana de nossas crianças. Se a escola der a impressão de que a criança já vem repleta de sentidos e saberes ao adentrar a escola, ou de que essa escola não passa de uma

² O presente artigo contou com a participação do professor José Pedro Boufleuer, sendo assim, padronizamos a primeira pessoa do plural durante a escrita.

extensão do lar ou do seu mundo em que ela já é centro, nada ou muito pouco poderá vir a interessá-la na escola.

A escola, para tornar possível a formação de sujeitos com horizontes de pensamento e de conhecimento alargados, necessita apresentar algo diferente do mundo que até então a criança conhece. É preciso que a escola seja um lugar distinto, que traga conhecimentos diferentes daqueles que as crianças aprendem em casa, na rua ou no mercado. Pensamos ser urgente rever o que mesmo de específico a escola traz, qual a razão de sua invenção/proposição, qual a sua ‘essência’, o que a torna indispensável e necessária para as novas gerações. Com base no esclarecimento desses sentidos que lhe são próprios, entendemos ser possível a escola ‘ganhar’ as crianças para esse espaço e tempo de atenção para com o mundo, proporcionando-lhes novas e significativas aprendizagens que as transformem em alunos, sujeitos em seu processo de formação.

Para tratar acerca destas questões, traremos para a conversa alguns teóricos que vêm auxiliando a pensar essas questões, como Hannah Arendt, Fernando Savater, Jan Masschelein e Marten Simons. Nesse esforço no qual nos lançamos, pretendemos, mais do que responder às nossas questões, elaborar argumentos que nos permitam refletir melhor acerca das concepções teóricas estudadas durante a graduação, mais precisamente acerca da educação escolar de crianças e do papel da escola como instituição que oportuniza processos de aprendizagem sob o signo da igualdade de sua oferta.

A infância é a própria natalidade, segundo Arendt (2002), e a educação só existe em decorrência dessa situação, de que o mundo está sempre recebendo algo novo. Assim, “a educação é o ponto em que decidimos se amamos o mundo o bastante para assumirmos a responsabilidade por ele e, com tal gesto, salvá-lo da ruína que seria inevitável não fosse a renovação e a vinda dos novos e dos jovens” (p. 247).

É por amar às crianças e também por amor ao mundo que educamos, no sentido de proteger as crianças das injustiças do mundo e, também, para conservar o que acreditamos haver de melhor no mundo. Hannah Arendt defende que pela educação,

[...] decidimos se amamos nossas crianças o bastante para não expulsá-las de nosso mundo e abandoná-las a seus próprios recursos, e tampouco arrancar de suas mãos a oportunidade de empreender alguma coisa nova e imprevista para nós [...] (2002, p.247)

É por amarmos aos recém-chegados que apresentamos a eles esse nosso mundo comum, que é de todas as gerações, por ter sido uma invenção humana. Fazemos isso por que reconhecemos o sacrifício que seria se tivessem que retornar à ‘estaca zero’ e construir novamente todos os conhecimentos acerca do mundo que aí está. Assim, um dos objetivos da educação é conservar o mundo. No entanto, não podemos doutrinar as crianças sob as nossas concepções. Devemos, sim, apresentar-lhes o passado e o presente, oferecendo a elas o que é delas, das novas gerações, que é a oportunidade de inaugurarem um mundo novo, se assim elas quiserem. Não podemos também obrigá-las a ‘salvar’ este mundo em ruínas, forçando-as a traçarem caminhos que as gerações mais antigas não foram capazes de percorrer. Para elas, é um mundo novo que se inicia, pautado em um mundo velho que tem muito a ser conservado.

E para que a conservação e renovação do mundo possam acontecer é de suma importância, ao tratarmos da educação dos recém-chegados, considerar a autonomia que têm em relação à construção de suas aprendizagens, sendo que nesse processo de aprender elas são protagonistas, uma vez que são autores de seus processos cognitivos, como a organização de informações, sua assimilação e acomodação, por exemplo. As crianças, por terem construído inúmeros saberes acerca do mundo da vida, possuem subjetividades opinativas, e é esse fato que as permite argumentar e pensar acerca da vida.

É na escola que esses processos vão sendo cada vez mais aperfeiçoados. Pelo conhecimento do mundo, por exemplo, e pelas discussões acerca deste, quer-se que as crianças passem de suas subjetividades opinativas para o que chamamos de objetividade pensante: um estado onde, pelo alargamento dos horizontes da vida, podem ir construindo novos modos de pensar o mundo, o humano, o complexo, não apenas opinando como alguém que “acha” algo sobre essas questões, mas pensando, de modo muito objetivo, como alguém que reflete sobre tudo isso. Mas, afinal, como tornar possível esse processo, essa transição?

É pela natalidade que as crianças iniciam seu processo de integração neste mundo humano comum. Já pela educação nós, sujeitos com anterioridade pedagógica, vamos apresentando a elas esse constructo humano, contando o passado e permitindo conhecer o presente. Por isso podemos dizer que a escola, para a criança, funciona como uma espécie de representação do mundo, sem ser propriamente o mundo. É ali que a criança passa da esfera privada (família) para a esfera pública, e começa a entender e fazer parte de inúmeros processos que nos fazem sujeitos deste tempo presente. É na escola que a criança inicia essa

transição, essa mudança na forma de pensar, de ser e de agir no mundo. Hannah Arendt já defendia que:

Normalmente a criança é introduzida ao mundo pela primeira vez através da escola. No entanto, a escola não é de modo algum o mundo e não deve fingir sê-lo; ela é, em vez disso, a instituição que interpomos entre o domínio privado do lar e o mundo com o fito de fazer com que seja possível a transição, de alguma forma, da família para o mundo (2014, p. 238).

Com base nesse entendimento, pode-se afirmar que a escola não é e não pode ser a família da criança. A escola deve servir justamente para suspender a realidade vivida pela criança (MASSCHELEIN; SIMONS, 2014), como um lugar que necessita se distinguir do seio familiar, para oferecer a elas um tempo de ir além, de ampliar os horizontes e de conhecer esse nosso mundo humano comum.

O que estamos vivendo, no entanto, é o oposto dessa situação. A escola vem se tornando uma extensão da família, principalmente no que tange aos processos pedagógicos: a educação parece estar cada vez mais relacionada com as coisas que as crianças aprendem em casa, sendo que os conteúdos buscam estar intimamente ligados ao suposto ‘mundo das crianças’, às suas culturas infantis, na perspectiva de que todo o percurso pedagógico seja prazeroso, lúdico e pautado em momentos de brincar. Não estamos querendo negar uma cultura da infância, muito pelo contrário, pensamos que é certo e necessário considerar a cultura dos infantes, mas o mais importante é levá-los à outra cultura, a cultura dos que pertencem a um mesmo mundo.

Esquecemos que ser criança é um período da vida, como ser jovem, adulto ou idoso, e que a escola deveria servir justamente para o amadurecimento das crianças, para irem aprendendo sobre o mundo e no que consiste ser sujeito dele. Kant já escrevera que “não se devem educar as crianças apenas segundo o estado presente da espécie humana, mas segundo seu futuro estado possível e melhor, ou seja, de acordo com a Ideia de Humanidade e com seu destino total” (KANT, 1996, p. 22). Porém, com essa demasiada preocupação em satisfazer as crianças – quem sabe até mesmo para não sofrer com a tirania delas – estamos constantemente negando essa indispensável preparação para a vida em sociedade. As crianças devem ir para a escola para um processo de conhecer o mundo, amadurecer progressivamente e constituírem-se sujeitos deste mundo humano comum. Isto porque, conforme aponta Jorge Larrosa (1998),

O nascimento não é nada mais do que o princípio de um processo no qual a criança, que começa a estar no mundo e que começa a ser um de nós, vai se introduzindo no mundo e vai se convertendo em um de nós. Esse processo é, sem dúvida, difícil e

incerto. Mas, apesar desse resto irreduzível de incerteza, o nascimento coloca a criança em continuidade conosco e com nosso mundo (p. 71-72).

Observe-se que as crianças somente conseguem, de fato, serem um de nós se assumirmos perante elas a nossa autoridade. Quanto à palavra autoridade, compreendo-a a partir do que Savater nos diz: “provém etimologicamente do verbo latim *augeo*, que significa, entre outras coisas, fazer crescer” (2012, p. 101). E acreditamos que só fazemos crescer o que amamos, e é por isso que nos tornamos responsáveis por essa tarefa. Assim, ter autoridade significa assumir esse compromisso de amar as crianças. No entanto, nossa sociedade tem negado a autoridade, e, com isso, também nossa responsabilidade com a conservação do mundo, abandonando as nossas crianças, deixando-as à deriva, para criarem um ‘mundo das crianças’, onde elas são expostas a sua própria autoridade, e por isso sofrem com a tirania umas das outras. Lavamos as mãos em relação à educação delas, deixando que elas escolham o que querem, em que tempo querem e como querem aprender algo, alegando a importância da ‘autonomia’ e do ‘protagonismo’. Não percebemos, por um bom tempo, que ao banirmos as crianças do nosso mundo, dando a elas um mundo da infância, fomos inconsequentes, pois é tarefa da geração mais velha, pela anterioridade pedagógica que possui, educar os recém-chegados. Quanto à anterioridade pedagógica e o que cabe a ela, Bouffleuer traz importantes e indispensáveis considerações:

[...] cabe ao educador insistir que o aluno se dedique a aprendizados que este ainda não percebe como importantes e necessários. Na ótica pedagógica, portanto, o educando é sempre um imaturo. Imaturo no sentido de não possuir a dimensão dos aprendizados que a vida lhe cobrará. Enquanto o educando em boa medida percebe sua vida a partir das necessidades do presente, o educador deve sugerir-lhe continuamente o sentido das necessidades futuras (2013, p. 19).

Compete a nós essa tarefa de apresentar o que é o mundo da vida, alertando, em certo sentido, para as exigências que coloca para os humanos. No entanto, não compete à escola instruir as crianças na arte de viver, como bem lembra Arendt (2014). Se a escola fizer isso, estará tirando a novidade que a criança apresenta. É por essa novidade que a criança poderá dar continuidade ao mundo, de um modo sempre original. Em razão disso, é extremamente urgente pensarmos as relações que estão sendo estabelecidas entre adultos e crianças:

A linha traçada entre crianças e adultos deveria significar que não se pode nem educar adultos nem tratar crianças como se elas fossem maduras; jamais se deveria permitir, porém, que tal linha se tornasse uma muralha a separar as crianças da comunidade adulta, como se não vivessem elas no mesmo mundo e como se a infância fosse um estado humano autônomo, capaz de viver por suas próprias leis (ARENDR, 2002, p. 246).

A escola, ao reconhecer esse ‘mundo das crianças’, começou a pautar-se nas singularidades desse mundo para a organização e desenvolvimento dos processos pedagógicos, e, com isso, as crianças passaram a governar não somente o ‘seu mundo’, como também o mundo, em seu sentido literal. São frequentes os discursos das famílias em relação à indisciplina das crianças, bem como as falas que as retratam como tiranas, que não aceitam o ‘não’, e que ‘mandam’ em suas casas. E esse pressuposto pode ser considerado como um dos fatores que levou à crise na educação que estamos vivendo. No ensaio *‘A Crise na Educação’*, Hannah Arendt aponta três pressupostos básicos dessa crise pela qual essa esfera vem passando, mas aqui cabe destacar o primeiro:

O primeiro é o de que existe um mundo da criança e uma sociedade formada entre crianças autônomas e que se deve, na medida do possível, permitir que elas governem. Os adultos aí estão apenas para auxiliar esse governo. A autoridade que diz às crianças individualmente o que fazer e o que não fazer repousa no próprio grupo de crianças – e isso, entre outras consequências, gera uma situação em que o adulto se acha impotente ante à criança individual e sem contato com ela. Ele deve apenas dizer-lhe que faça aquilo que lhe agrada e depois evitar que o pior aconteça (ARENDT, 2002, p. 229-230).

Face a essa problemática que Arendt aponta, encontramos uma comunidade formada pelas crianças e autorizada pelos adultos, e essa comunidade vem governando com cada vez mais tirania, escolhendo e definindo os rumos da educação. O professor, a partir de tais circunstâncias, passa a ser apenas um mediador, um instrumento facilitador de aprendizagens, e como se ainda não bastasse, deve desempenhar o papel de ‘animador’, usando de todos os recursos e atrativos para ‘agradar’ as crianças.

A ênfase no brincar e em situações prazerosas e lúdicas parece ser o cerne das situações de aprendizagem, uma vez que se passou a acreditar que o brincar, por ser a única atividade que nasce espontaneamente de sua existência como criança, é a única forma que possibilita aprendizagens autônomas, e que quaisquer outros métodos de ensino as privam de suas iniciativas lúdicas, de seu protagonismo, como se o professor tentasse coagir essa espontaneidade dos neófitos³, as forçando à passividade (ARENDT, 2002). Ao que parece, a aprendizagem em seu sentido histórico foi substituída pelo brincar, em uma tentativa – que vem dando certo – de infantilizar as crianças. Quanto a esse problemática, Arendt defende: “aquilo que, por excelência, deveria preparar a criança para o mundo dos adultos, o hábito gradualmente adquirido de trabalhar e de não brincar, é extinto em favor da autonomia do mundo da infância” (2002, p. 233).

³ Savater e Arendt usam a expressão neófito para se referir aos que são novos neste mundo.

Em grande medida, a ideia de que só é possível aprender de forma significativa ‘fazendo’, - ao invés de pelo estudo e pela disciplina - é pautada no Pragmatismo. Arendt pontua que “esse pressuposto básico é o de que só é possível conhecer e compreender aquilo que nós mesmos fizemos, e sua aplicação à educação é tão primária quanto óbvia: consiste em substituir, na medida do possível, o aprendizado pelo fazer”. Esse pensamento logo levou à distinção entre brincar e trabalho, onde o brincar passou a ser considerado atividade primeira de toda criança, como a única forma que permite à criança expressar sua espontaneidade, pois brota dela. Arendt (p. 233) segue:

Seja qual for a conexão entre fazer e aprender, e qualquer que seja a validade da fórmula pragmática, sua aplicação à educação, ou seja, ao modo de aprendizagem da criança, tende a tornar absoluto o mundo da infância [...].

Ao criticar a substituição da aprendizagem pelo fazer e do trabalho pelo brincar, Arendt traz uma significativa ilustração:

[...] a criança deve aprender falando, isto é, fazendo, e não pelo estudo da gramática e da sintaxe; em outras palavras, deve aprender uma língua estranha da mesma maneira como, quando criancinha, aprendeu a própria língua: como que ao brincar e na continuidade ininterrupta da mera existência (p. 232-233).

Essa crítica que a autora traz nos remete à ideia, constantemente difundida pelas instituições de formação de professores, bem como pelos cursos de formação continuada, de que aprendemos mais facilmente ‘fazendo’ algo, ‘mexendo’ em algo, construindo algo. Sim, isto é certo, aprendemos mais facilmente desta forma. Mas queremos aqui ponderar: a escola deve ser para que aprendamos mais facilmente? É certo que facilitemos as aprendizagens? Acreditamos que o certo é apostar no potencial humano para a aprendizagem, e isso significa que não há barreiras para que ela aconteça, e por isso devemos apostar alto. Mais adiante, a autora enfatiza que “é perfeitamente claro que esse processo tenta conscientemente manter a criança mais velha o mais possível ao nível da primeira infância” (p. 233).

É preciso, portanto, pensar que ao darmos total liberdade para a criação e propagação do mundo das crianças — e com isso fazendo com que todos os processos pedagógicos estejam diretamente relacionados a ele —, estamos abandonando as crianças à própria sorte, nos recusando a ter autoridade, e em razão disso nos recusando “a assumir a responsabilidade pelo mundo ao qual trouxemos as crianças” (ARENDT, 2002, p. 240).

Fernando Savater defende que o ensino “sempre implica uma certa forma de coação, de luta entre vontades. Segundo o autor, “[...] nenhuma criança quer aprender aquilo que lhe dê trabalho para assimilar e que lhe roube o tempo precioso que ela deseja dedicar a seus

brinquedos” (2012, p. 86-87). Quanto a essa questão, a própria ideia de ir à escola para brincar é contraditória, considerando que,

[...] a primeira coisa que aprendemos na escola é justamente que não se pode passar a vida toda brincando. O brincar e as coisas que derivam do brincar nós aprendemos sozinhos ou com a ajuda de algum amiguinho; à escola vamos para aprender aquilo que não nos é ensinado em outros lugares (SAVATER, 2012, p. 98-99).

Essa demasiada ênfase no brincar, bem como as constantes tentativas da escola de tornar-se uma extensão da casa das crianças, vem, além de fortalecer o mundo das crianças, privando-as do direito de irem além, de estarem em contato com o ‘conhecimento poderoso’, aquele, como destaca Young, que “refere-se ao que o conhecimento pode fazer, como, por exemplo, fornecer explicações confiáveis ou novas formas de se pensar a respeito do mundo” (2007, p. 1294). Deste modo, penso ser indispensável a compreensão de que a

[...] escola não é (muito) o lugar onde se aprende o que não pode ser aprendido diretamente no próprio mundo da vida, mas sim, o lugar onde a sociedade se renova, libertando e oferecendo seu conhecimento e experiência como um bem comum, a fim de tornar possível a formação (MASSCHELEIN; SIMONS, 2015, p. 161).

Quando fazemos da escola a escola, isto é, quando oferecemos às crianças um tempo produtivo para a atenção e estudo das matérias (MASSCHELEIN; SIMONS, 2014), ou seja, um tempo de formação, estamos oferecendo a elas a oportunidade, talvez única, de serem iguais e de se libertarem das amarras que as condições sociais colocam.

Arendt pontua que “sob o pretexto de respeitar a independência da criança”,

[...] ela é excluída do mundo dos adultos e mantida artificialmente no seu próprio mundo, na medida em que este pode ser chamado de um mundo. Esta retenção da criança é artificial porque extingue o relacionamento natural entre adultos e crianças, o qual, entre outras coisas, consiste do ensino e da aprendizagem, e porque oculta ao mesmo tempo o fato de que a criança é um ser humano em desenvolvimento, de que a infância é uma etapa temporária, uma preparação para a condição adulta (2002, p. 233).

Isso significa que é preciso conduzir as crianças para essa experiência de conhecer e renovar o mundo, e isso não pode se realizar brincando o tempo todo, como o ideário pedagógico atual muito defende. A escola não pode se constituir em um espaço de recreação, e sim como um tempo e espaço para ir desenvolvendo um pensamento crítico, ético e maduro em relação ao mundo, e isso só se torna possível através do engajamento com o conhecimento, que requer adultos responsáveis, que assumam a autoridade necessária para a condução das crianças.

Dentro deste entendimento, gostaríamos de apresentar aqui a compreensão do tempo e espaço escolar proposto por Masschelein e Simons a partir da etimologia grega de '*skholé*', que significa 'tempo livre'. Um tempo e um espaço libertos dos projetos de mundo já estabelecidos e das demandas de mercado, dos sistemas de produção e de consumo como se apresentam, das desigualdades sociais, e dos preconceitos, aberto a outras e novas possibilidades. Um tempo e um espaço onde não negamos às novas gerações o seu direito de construir seu futuro. Um tempo e espaço para a igualdade, para a disciplina, para o estudo das matérias e o engajamento com o conhecimento. Um tempo onde todas as crianças são capazes 'de'.

Conforme Masschelein e Simons (2015, p.26), "é importante ressaltar que a escola é uma invenção (política) específica da polis grega e que a escola grega surgiu como uma usurpação do privilégio das elites aristocráticas e militares na Grécia antiga". A escola fornecia este tempo não produtivo, "para aqueles que por seu nascimento e seu lugar na sociedade (sua "posição") não tinham direito legítimo de reivindicá-lo", portanto suspendeu uma ordem desigual natural (MASSCHELEIN; SIMONS, 2015, p. 26). Assim,

[...] o que a escola fez foi estabelecer um tempo e um espaço que estava, em certo sentido, separado do tempo e espaço tanto da sociedade (em grego: *polis*) quanto da família (em grego: *oikos*). Era também um tempo igualitário e, portanto, a invenção do escolar pode ser descrita como a democratização do *tempo livre* (MASSCHELEIN; SIMONS, 2015, p.26).

Os autores pretendem "reservar a noção de escola para a invenção de uma forma específica de tempo livre ou não produtivo, tempo indefinido para o qual a pessoa não tem outra forma de acesso fora da escola" (2015, p. 26). Conforme esta abordagem,

[...] a escola não é um campo de treinamento para aprendizes, mas o lugar onde algo - tal como um texto, um motor, um método particular de carpintaria - realmente se torna separado de seu próprio uso e, portanto, também se torna separado da função e significado que ligam aquele algo à família ou à sociedade (MASSCHELEIN; SIMONS, 2015, p. 43).

Destarte, compreendem que o tempo escolar deveria ser destinado a "transformar algo em matéria", tornando-o objeto de prática e estudo (MASSCHELEIN; SIMONS, 2015, p. 43). Por meio desse tempo, de estudo, dedicação e atenção, é que poderíamos oferecer aos nossos alunos uma escola igualitária, que dá às novas gerações a chance de começarem algo novo. Essa escola que os autores colocam em discussão muda as condições sociais das crianças em idade escolar, e isso acontece "porque ela as tira do mundo (desigual) de produção (e do mundo desigual da família e da ordem social) e oferece a elas a magnificência de um tempo-

espaço igualitário” (MASSCHELEIN; SIMONS, 2014, p. 109). Essa é exatamente a essência da escola, o que a distingue das outras instituições: a escola era – e ainda precisa ser – o único refúgio que o cidadão tinha para ser igual, onde o ‘todos podem e são capazes’ poderia acontecer.

Nesse viés, o que toma forma é a ideia de escola como tempo e espaço de ser livre, de libertar-se das amarras da sociedade, da família e de suas in (habilidades). Essa escola, que liberta, o faz pela igualdade que oportuniza aos alunos, por que acredita que todos são igualmente capazes. É uma escola que supõe, que não tem certeza, mas considera essa hipótese. Quando o indivíduo, no caso o aluno, se der conta de que pode ser igualmente capaz, independentemente de qualquer coisa, ele se emancipa da ordem vigente. Emancipar, neste caso, significa tornar-se liberto das correntes em que a ordem social nos prende, significa que não aceitamos essa condição supostamente ‘dada’ pela sociedade, por isso quebramos a corrente.

Contudo, essa escola necessita de educadores que assumam essa tarefa de conduzir as novas gerações, de caminhar junto com elas nesse processo de conhecer o mundo. É preciso, para esta árdua tarefa, assumirmos a nossa anterioridade pedagógica, estando ciente de que nossas ações, nossas palavras, atitudes, de fato direcionam os nossas crianças.

O educador deverá compreender o melhor possível as características e aptidões peculiares do neófito para ensinar-lhe de maneira mais proveitosa, porém, isso não implica que aquilo que a criança já é deva pautar o que se pretende que ela venha a ser. A autonomia, as virtudes sociais, a disciplina intelectual, todos os elementos que irão constituir o “ele mesmo” do homem maduro ainda não se encontram no aluno, mas devem ser propostos a ele – e, de certo modo impostos – como modelos exteriores (SAVATER, 2012, p. 91-92).

Por estas razões que a condução⁴ exige responsabilidade, por que estaremos conduzindo, forjando, servindo de modelo para que as crianças consolidem suas personalidades autônomas ou não, disciplinadas ou não, éticas ou não. É preciso, inevitavelmente e de forma imprescindível conhecer as crianças as quais iremos conduzir, jamais esquecendo que são crianças, e o que essa fase do desenvolvimento humano significa. Como bem lembra Savater (p. 63-64), “as crianças – essa obviedade é frequentemente esquecida – são educadas para serem adultas, não para continuarem crianças. São educadas para crescerem melhor, não para não crescer [...]”. E é com o intuito de que cresçam melhor, que recorremos à autoridade, para ‘ajudar a crescer’. Como também argumenta Arendt (2014,

⁴ Pensamos o termo ‘condução’ no sentido de ‘andar junto com as novas gerações’.

p. 239), a autoridade do professor “se assenta na responsabilidade que ele assume por este mundo. Face a criança, é como se ele fosse um representante de todos os habitantes adultos, apontando os detalhes e dizendo à criança: - Isso é o nosso mundo”.

Quanto a essa responsabilidade incumbida aos que conduzem, corroboro com as ideias de Savater e a leitura que este traz em relação ao pensar de Arendt, pois:

Quem pretende educar torna-se, de certo modo, *responsável* pelo mundo diante do neófito, como bem observou Hannah Arendt: se lhe repugna esta responsabilidade, é melhor dedicar-se a outra coisa e não atrapalhar. Ser responsável pelo mundo não é aprova-lo como ele é, mas assumi-lo conscientemente porque ele é e porque só a partir do que é pode ser emendado (2012, p. 140).

Entende-se, assim, que é uma tarefa muito séria e necessária contar o mundo às novas gerações, sendo que nessa ação devemos considerar o passado, que permitirá às novas gerações tomarem conhecimento dos desfechos que a humanidade foi tomando, bem como apresentar-lhes o presente, repleto de possibilidades, apesar deste mundo se encontrar em ruínas. Assim, “para que haja futuro, deve-se aceitar a tarefa de reconhecer o passado como próprio e oferecê-lo aos que vêm depois” (ARENDT, 2002, p.140). É uma das nossas responsabilidades: “estimular o interesse, e isso significa conceder autoridade às palavras, às coisas, e às maneiras de fazer as coisas que estão fora de nossas necessidades individuais e que ajudam a formar tudo o que é partilhado “entre nós” no nosso mundo comum” (MASSCHELEIN; SIMONS, 2015, p. 101-102). Para cumprir com essa responsabilidade é preciso ter clareza de que só se pode criar interesse pelo mundo comum mostrando seu próprio amor por esse mundo, como nos indicam Masschelein e Simons (2015, p. 102).

Já destacamos que conduzir a aprendizagem de alguém, ou melhor, conduzir alguém para o conhecimento, para que esse sujeito que aprende possa conhecer o mundo, exige autoridade, mas penso que ainda há muito que ser dito em relação a esse termo tão polêmico. Assim, se faz necessário pensar também a autoridade no sentido de fazer uso da palavra, para poder contar o mundo às novas gerações. Ela é essencial na condução das crianças, considerando que toda criança é um recém-chegado nesse mundo, e que por mais que já tenha construído alguns conhecimentos acerca deste, ainda é imatura, no sentido de não saber o que propriamente é o mundo.

É importante lembrar que as crianças não se interessam por coisas que não conhecem, e os conhecimentos que pretendemos ensiná-las na escola, são de fato desconhecidos. Por isso que a autoridade se faz indispensável, pois com ela somos autorizados a conduzir as crianças

para esses conhecimentos, somos autorizados a fazer uso das palavras, a ensiná-las. Digamos que a criança “não sente falta dos conhecimentos que não tem [...] é o educador quem dá importância à ignorância do aluno, porque valoriza os conhecimentos que lhe faltam” (SAVATER, 2012, p. 90). Valendo-se deste pensar, nós, educadores/condutores de nossas crianças insistimos na educação, porque reconhecemos a importância do que queremos ensinar, e sabemos que o esforço para que as crianças o aprendam é sempre válido. Deste modo, é preciso considerar que “não se pode exigir que a criança anseie por conhecer aquilo que ela nem sequer vislumbra, a não ser por um ato de confiança nos adultos e de obediência à sua autoridade” (SAVATER, 2012, p. 90).

Há de se considerar também a importância de exigirmos uma disciplina necessária para os estudos, porque nós sabemos o quão essencial e indispensável ela é em nossas vidas adultas, e por isso aceitamos essa tarefa de exigí-la, pelo bem de nossas crianças. Isso porque, como veteranos, sabemos que a prática e o estudo não existem sem alguma forma de disciplina, sem seguir e obedecer algumas regras (MASSCHELEIN; SIMONS, 2015, p. 64).

Sabemos, porém, que ter autoridade e exigir a disciplina de nossas crianças não é tarefa fácil, uma vez que ambos os termos parecem remeter ao ensino tradicional. No entanto, é preciso entendermos que eles representam o esforço dos adultos em formar sujeitos livres. Savater já dizia que:

O paradoxo de toda formação é que o eu responsável se forja a partir de escolhas induzidas, pelas quais o sujeito ainda não se responsabiliza. O aprendizado do autocontrole inicia-se com as ordens da mãe, que a criança interioriza mais tarde numa estrutura psíquica dual que a torna ao mesmo tempo emissor e receptor de ordens: ou seja, ela aprende a mandar em si mesma obedecendo aos outros. As crianças crescem em todas as latitudes como hera na parede, ajudadas por adultos que lhes oferecem ao mesmo tempo apoio e resistência. Se não tiverem essa tutela nem sempre complacente, poderão deformar-se até a monstruosidade (2012, p. 101).

Com a ideia de que devemos deixar as crianças serem ‘livres’ e que a autoridade dos adultos impede que se tornem sujeitos autônomos, parece-me que estamos nos negando a conduzir nossas crianças, que estamos nos eximindo dessa tarefa. Nesse sentido, recorrer ao seguinte pensamento de Savater permite analisar melhor o que defendemos como autoridade: “a autoridade dos adultos se propõe às crianças como uma colaboração necessária para elas, mas em certas ocasiões também deverá se impor” (2012, p. 101). Visto desta forma, o termo assume um sentido muito pertinente, pois vem carregado do sentido de cumplicidade, de cuidado e, portanto, de condução.

Um dos principais objetivos com esta escrita foi esboçar tensionamentos possíveis e necessários acerca de como o ideário pedagógico atual vem distanciando a escola da escola, e com isso negando às crianças a oportunidade da igualdade, de descobrir o mundo e tudo o que é novo, a privando de experiências realmente significativas. Quando a escola tenta se assemelhar à casa das crianças, a sua realidade, ao seu ‘mundo da infância’, ela se exime de seu trabalho enquanto lugar que deve servir justamente para romper com a realidade vivida, para poder oferecer a todas as crianças a igualdade, lhes permitindo a passagem de crianças para alunos, e com isso entender o mundo e suas dinâmicas como aberto, mutável, que por elas será inevitavelmente renovado.

Para que as crianças tenham reais oportunidades de se constituírem em sujeitos autônomos, críticos, reflexivos, cidadãos humanos e éticos, a escola precisa ser esse lugar diferenciado, que aposta que todos são capazes de conhecer os mais complexos saberes, de entender conteúdos e matérias sobre o mundo, que constituem o mundo e o explicam. A única coisa que a escola pode e deve oferecer às crianças, como instrumento para a igualdade e para a transformação da sociedade em um lugar melhor, é o conhecimento. Isso por que as crianças não encontraram essa oportunidade em nenhum outro lugar.

A escola é um lugar onde as crianças podem e devem contar com o amor de educadores comprometidos, que sabem de sua indispensável tarefa, que é contar o mundo às novas gerações, e isso de certa forma significa que entregamos a elas, aos poucos, as chaves desse nosso mundo humano comum – porém, devemos permanecer sempre ao lado delas, as conduzindo para a abertura desse mundo inventado.

Cabe à escola assumir sua essência, de lugar que tem como princípio a igualdade e a aposta em todos os alunos, de uma forma igual. Lugar em que educadores conduzem as crianças para o conhecimento desse mundo em que vivemos, para a história que carregamos, apresentando o presente como um presente, pois é isso que damos a elas, o melhor presente, o mundo, por que as amamos. Com esse presente oferecemos a elas o que é delas por direito, que é fazer uso da novidade que trazem consigo desde que chegam aqui.

Referências

ARENDT, Hannah. A crise na Educação. In: ARENDT, Hannah. *Entre o passado e o futuro*. São Paulo: Perspectiva, 2002.

BOUFLEUER, J. P. A aprendizagem em situação pedagógica e na mediação da docência. In: SANTIAGO, Anna. R. F.; FEIL, Iselda T. S.; ALLLEBRANDT, Lúcia I. (Org.). *O Curso de Pedagogia da UNIJUÍ - 55 anos*. 1ed.Ijuí: UNIJUÍ, 2013, v. 1, p. 103-121.

KANT, Immanuel. *Sobre a Pedagogia*. Trad. Francisco Cock Fontanella. Piracicaba: UNIMEP, 1996.

LARROSA, Jorge. *O enigma da infância ou o que vai do impossível ao verdadeiro*. In: LAROSSA, Jorge, LARA, Nuria Pérez de (orgs.). *Imagens do outro*. Petrópolis: Vozes, 1998. Disponível em: <<http://www.lite.fe.unicamp.br/cursos/ep403/txt3.htm>>, acesso em 27 de maio de 2017.

MASSCHELEIN, Jan; SIMONS, Maarten. *A pedagogia, a democracia, a escola*. Belo Horizonte: Autêntica, 2014.

MASSCHELEIN, Jan; SIMONS, Maarten. *Em defesa da escola: uma questão pública*. Belo Horizonte: Autêntica, 2015.

SAVATER, Fernando. *O valor de educar*. São Paulo: Planeta, 2012.

YOUNG, Michael, F. D. Para que servem as escolas? *Educação & Sociedade*, v. 28, n. 101, p. 1287-1302, 2007. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v28n101/a0228101.pdf>>, acesso em 29 de maio de 2017.