

Apontamentos para uma crítica às imagens metafísicas da educação

FELIPE LUIZ GOMES FIGUEIRA*

MARCELO LOPES ROSA**

Resumo

O objetivo deste trabalho é desconstruir aquilo que chamaremos de “imagens metafísicas da educação”, como a de que num passado longínquo (mas presente em diversos discursos) a escola e o professor tinham um grande prestígio, e o aluno “docilmente” era parte deste contexto, e a de que atualmente a escola, o professor e o aluno estão em “colapsos”. O que visamos, ao fim, é que desconstruído o “mundo verdadeiro (ideal)” seja abolido também o “mundo aparente (ruim)”.

Palavras-chave: Imagens metafísicas da educação; Escola; Professor; Aluno.

Abstract

The objective of this work is to deconstruct what we call "metaphysical images of education", such as that in the distant past (but present in several speeches) school and the teacher had a great reputation, and the student "docility" was part of this context, and that currently the school, the teacher and the student are "collapses". What we aim, the end, is that deconstructed the "real world (ideal)" is also abolished the "apparent world (bad)".

Key words: Metaphysical images of education; School; Teacher; Student.



* **FELIPE LUIZ GOMES FIGUEIRA** é Doutorando em Educação pela UNESP-Marília:
Professor do Instituto Federal do Paraná, Campus Paranavaí



** **MARCELO LOPES ROSA** é professor do Instituto Federal do Paraná (IFPR).

[...] um ser que sai da caverna eleva-se e se purifica
na medida em que mais se eleva
DELEUZE, 2011, p. 131

Introdução

Analisar de que forma há uma representação em torno da figura do professor, que perpassa diversos momentos da história, é uma tarefa de grande importância para a história da educação, na medida em que se torna possível pensar os valores que muitas vezes são atribuídos aos professores. Estes valores, que podemos visualizar, por exemplo, através da ideia do “sacerdócio docente”, são representados exaustivamente pela sociedade, pela mídia, de inúmeras formas: com imagens de professores vestidos de forma simples, com imagens de professores praticando quase que um exercício de auto-abnegação ascética (entrega de si), etc. Nesse interim aparecem também imagens, primeiramente, que colocam o professor enquanto uma “classe” e, enquanto tal, reivindicadora de direitos, conforme veremos através de uma imagem presente no jornal *Folha de São Paulo*.

Chamaremos algumas representações acerca do professor, na medida em que não se atualizam, de imagens metafísicas da educação. Ao chamarmos de metafísicas muitas imagens em torno, por exemplo, do professor, atentamos para o seguinte problema: há na docência um vir-a-ser que, antes de ser divino, encontra inúmeros problemas, que podem, inclusive, caminhar lado a lado com o “trágico”.

Diante destas considerações que questionam as dicotomias em torno da educação, que irão, conforme veremos, desde a da “concepção bancária”, passando pela concepção do professor *stand-up*, até a do professor respeitado e

do aluno dócil, não esperamos alcançar uma espécie de escola única, que suprime as diferenças e que afirma que ao se suprimir a metafísica surja a homogeneidade, mas de afirmar, sob a lógica deleuziana, que o múltiplo “[...] é a manifestação inseparável, a metamorfose essencial, o sintoma constante do único” (DELEUZE, 1976, p. 19).

Apontamentos para uma crítica às imagens metafísicas da educação

Há uma forma de se pensar a escola como espaço de conservação e transmissão dos saberes construídos pela humanidade. Para esta imagem de escola, o professor (sob uma ótica radicalizadora) torna-se o detentor do saber e os livros tornam-se “livros sagrados”, ou “bússolas” capazes de dirigir o espírito humano. Na medida em que há na escola o ideal de transformação e ascensão social, uma vez que dia após dia o indivíduo é enriquecido culturalmente (parte-se deste pressuposto, a saber, do enriquecimento cultural do indivíduo), é possível ouvir as seguintes frases: “estude para ser alguém na vida”, “a educação transforma a vida das pessoas”, etc. O que muitas vezes não se é questionado, porém, é essa naturalização da escola enquanto ambiente que possibilita uma ascensão *contínua* aos sujeitos. Esta imagem de escola poderíamos chamar, a partir de Gilles Deleuze, de “imagem dogmática” (DELEUZE, 1976, p. 85), ou “moral” de escola, pois para tal dogmatismo a escola é naturalmente boa e disso “todo mundo sabe” (DELEUZE, 1988, p. 129). A escola seria a responsável por

retirar o aluno (a-luminoso: sem luz¹) das “trevas da caverna”, transpondo-o ao “inteligível”, à “luz”. E o professor, sob esta escola, corresponderia à primeira imagem de filósofo analisada por Deleuze em sua *Lógica do Sentido*, a saber, “[...] um ser que sai da caverna eleva-se e se purifica na medida em que mais se eleva” (DELEUZE, 2011, p. 131); esta mesma imagem associaria, também, a docência a algo sacerdotal, senão vejamos: “A simbologia de sua figura remetia para uma concepção sacerdotal da docência em que sacrifício, abnegação e dedicação se associavam na descrição de um mestre exemplar” (VICENTINI & LUGLI, 2009, p. 169).

Ainda sob a lógica do referido dogmatismo, que vê o professor enquanto detentor do saber e o aluno enquanto um receptáculo passivo dos conhecimentos, ideia chamada por Paulo Freire de “concepção bancária da educação”, o processo educativo torna-se mecânico e limitado a duas figuras: o professor e o aluno.

Em lugar de comunicar-se, o educador faz “comunicados” e depósitos que os educandos, meras incidências, recebem pacientemente, memorizam e repetem. Eis aí a concepção “bancária” da educação, em que a única margem de ação que se oferece aos educandos é a de receberem os depósitos, guardá-los e arquivá-los (FREIRE, 1987).

¹ Segundo o dicionário Houaiss (2009, p. 106) o sentido etimológico da palavra “aluno” é: “ETIM lat. *Alumnus*, *i* ‘criança de peito, lactente, menino, aluno, discípulo’ e *alere* de radical *al* dê a ideia de constante crescimento como nas palavras “alto” e “alimento”, escolhemos aqui propositalmente o sentido de “sem luz” justamente por ser o emprego utilizado, equivocadamente, para definir o termo aluno pelo senso comum.

Neste sentido, toda equipe pedagógica, a família, a comunidade, são marginalizadas: preza-se pela educação formal representada pela escola, excluindo todos os demais ambientes educativos. Uma espécie de “gestão democrática”, na dicotomia formal *versus* informal é rechaçada. Entretanto, dirá Saviani que onde mais se falou em democracia, menos ela esteve presente (Escola Nova), e onde menos se falou em democracia, mais ela se tornou possível (Escola Tradicional). E isso porque o acúmulo de conhecimentos possibilitado pela Escola Tradicional gera aos alunos, após o processo educativo, mais possibilidades de escolhas profissionais. Nas palavras de Saviani:

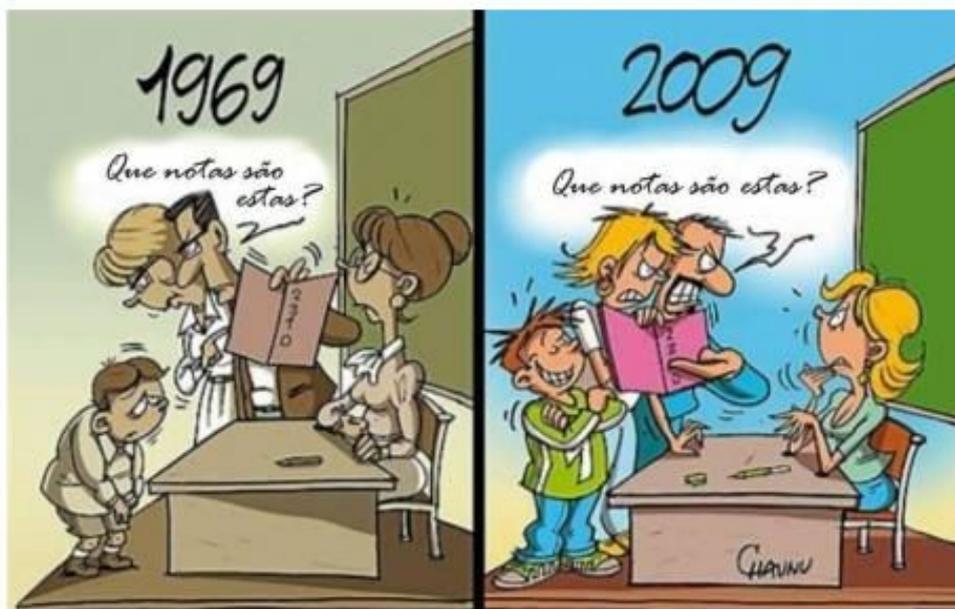
[...] quando mais se falou em democracia no interior da escola, menos democrática foi a escola; e de como, quando menos se falou em democracia, mais a escola esteve articulada com a construção de uma ordem democrática (SAVIANI, 1999).

Ainda na esteira que diz respeito às imagens da educação, temos outra imagem que não seria a princípio considerada “dogmática”, mas que pode ser igualmente problemática. Tal imagem é a do professor que constrói o “conhecimento” junto aos alunos. Mas aqui não se trata de um “dialogismo”, mas de um tipo de ensino no qual o conhecimento é reduzido em prol de outros elementos. O professor não prepara aula, mas, ao chegar à sala de aula começa um “bate-papo” com os alunos e só superficialmente o conhecimento é inserido no tal papo. Se na concepção dogmática de educação o conhecimento é o fim, nesta outra imagem de educação (que não se trata da separação entre Escola Tradicional e Escola Nova), o conhecimento não é nem início, nem meio e nem fim. E o

professor, por se julgar democrático, crê que está realizando algo grandioso para a educação quando, ao fim, está criando um esvaziamento. Todavia, o que é importante destacar, para esta imagem de formação, é que o professor é um mero meio (o que não significa considerá-lo um mediador) e não raro é possível encontrar o professor enquanto um ator de *stand-up*, um palhaço em um picadeiro.

A partir da lógica do esvaziamento do ensino, o professor que mantém uma postura “conservadora” de ensinar é visto enquanto chato, retrógrado e ruim. Por consequência, o professor *stand-up* é visto como legal e bom. A dicotomia criada é de natureza semelhante à platônica entre inteligível e sensível e à cristã entre Deus e o diabo. Todavia, se forem considerados os problemas do

esvaziamento, o bom pode ser mau e Deus o diabo: uma grande inversão de valores. Uma imagem interessante para se pensar o problema da inversão dos valores é a do professor de 1969, respeitado, e a do professor de 2009, desrespeitado. A esta imagem, cabe ressaltar o valor social e familiar dado àquele que escolhia a carreira do magistério. As famílias das décadas de 1960, por exemplo, expressavam orgulhosamente, “enchiam a boca” popularmente dizendo, que em seu seio existia um professor. Desse momento em diante gradativamente o ser professor vem sendo desvalorizado em praticamente todos os âmbitos. Contrapondo-se ao “respeito” um dia dado, o que se tem hoje é a tentativa de tirar da margem a profissão do magistério.



Fonte: <http://direitoarte.blog.lemonde.fr/>

Entretanto, seria bastante ingênuo pensar que no passado o professor era visto como alguém muito respeitado – e outras ideias convergentes a esta ainda afirmam que o professor ganhava até

mais do que um juiz – e atualmente o professor é alguém desprestigiado e desrespeitado. O mito da escola perfeita no Brasil (ou em qualquer outro lugar) é apenas mito, até porque, para se pensar

em termos “perfeitos” é necessário seguir na linha metafísica e pensar no “imperfeito”. Portanto, o bem não existiria sem o mal. O que podemos dizer, em crítica a isso, é que: “*Com o mundo verdadeiro abolimos também o mundo aparente!*” (NIETZSCHE, 2006, p. 32 – grifos do autor).

Ainda em análise à imagem da página anterior, se em 2009 a escola era ruim e em 1969 a escola seria boa, poderíamos questionar: seria então a escola das décadas de 20, 30, 40 e 50 ainda melhor do que a da década de 60 e o professor ainda mais respeitado? Silogismo falso, à parte o risco (apologista) de associar o respeito docente de 1969 à ditadura militar brasileira entre 1964 e 1985. E para comprovar esta falsidade paremos suficiente o comentário do professor Lourenço Filho na *Revista de Educação*, que tratava da situação do professor na década de 20, por mais que o seu comentário pareça atemporal:

Durante os primeiros dias de Fevereiro, os alunos-mestres procedem á medida de acuidade visual e auditiva dos alunos do grupo modelo anexo, pela thecnica aprendida no 3º ano. Nesse periodo é dada na cadeira de Pedagogia a noção generica de methodo, a concepção moderna do ensino activo, e a noção do methodo didactico unico, bem como toda sua processuação.

Entrando imediatamente depois a dar aulas, o professorando não o faz ás cegas; conhece pelo estudo anterior o ambiente e o regimen; acaba de conhecer o methodo, que é firmado em seus conhecimentos de

psycologia. Passa então a se exercitar na arte de ensinar, guiado pelo regente da Pratica, sem grandes surpresas nem desilusões (FILHO, 1920, pp. 56-57).

E para refutar a tese de que o professor ganhava muito bem, é interessante vermos o que pensava o professor Ulysses Machado, que escreveu na década de 10 para a *Revista O Alvorecer*, de Portugal. E é interessante fazer referência a algo de outro país para perceber que determinados problemas em torno da escola, do professor e do aluno permanecem. Conforme destaca Ana Clara Bortoleto:

Outro artigo de Machado neste periódico é “Questões Práticas”. Além de ser uma propaganda de seu manual *Aritmética Prática*, parece ser um pretexto para expor as condições de trabalho do professor primário em Portugal. Afirmando a necessidade de esses professores participarem mais das discussões práticas sobre o ensino, o autor inicia informando que o professor primário português é o mais infeliz de todos os funcionários públicos daquele país. É ele vítima de todas as injustiças, além de ganhar muito mal, o que o impede de uma ação pedagógica mais efetiva nos periódicos de educação e ensino (BORTOLETO, 2011, p. 152).

Para continuar a crítica de que os professores não ganhavam tão bem assim, a própria primeira greve de professores no Brasil, de 1963, é ilustrativa desse erro acerca da história da profissão docente.

Protesto de mestre



Os professores (alguns) vieram de muito longe para protestar, defronte à Assembleia Legislativa, por um melhor padrão de vencimentos. O governador al-

terou a mensagem, propondo a "gratificação magisterial", mas enquanto a proposta não for oficial os mestres permanecem a favor do movimento grevista.

Folha de S. Paulo, 16/10/1963, Primeira Página

Ainda que uma greve docente tenha demorado a se deflagrar no Brasil, enfim, nenhuma greve surge do dia para a noite, o que é possível afirmar que a insatisfação há tempos era latente. Conforme expressam Vicentini e Lugli:

Ao reconhecer a importância da recompensa financeira da docência, os argumentos que sustentavam tal mudança no movimento reivindicatório do magistério se contrapunham à visão sacerdotal da docência, fazendo emergir a imagem do professor como um profissional que deveria ser remunerado condignamente para exercer bem a sua função, mas sem deixar de exaltar a relevância de seu papel. Essa nova forma de representar os professores ganhou relevo no *slogan* divulgado por ocasião da campanha realizada em 1962, o qual ilustra de maneira exemplar a tentativa de associar as recompensas de ordem material ao reconhecimento simbólico do trabalho docente: “Não há dinheiro

que pague o trabalho do professor, mas este trabalho deve ser pago também com dinheiro” (VICENTINI & LUGLI, 2009, p. 185).

Na medida em que é invalidada a imagem do professor enquanto uma figura que ganhava muito bem, de que já existiram o aluno ideal e a escola ideal (o “mundo verdadeiro”), é possível questionar a ideia de que só atualmente a educação passa por problemas (a educação do final da década de 80 para frente).

E se a imagem da docência associada à imagem da sacralidade é problemática, muitos pressupostos que se pautam nesta lógica podem e devem ser questionados...

Referências

BORTOLETO, N. *Produção e Circulação de Saberes pelos Docentes: Representações sobre Educação e Ensino nos Periódicos Brasileiros e Portugueses* (1911-1930). In: CARVALHO, M. M. C. & PINTASSILGO, J. (orgs.). *Modelos Culturais, Saberes Pedagógicos, Instituições Educacionais: Portugal e Brasil, Histórias Conectadas*. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo/Fapesp, 2011.

DELEUZE, G. *Diferença e repetição*. Rio de Janeiro: Graal, 1988.

_____. *Lógica do sentido*. Trad. de Luiz Roberto Salinas Fortes. São Paulo: Perspectiva, 2011.

_____. *Nietzsche e a filosofia*. Rio de Janeiro: Editora Rio, 1976.

ESCOLANO, A. *La cultura de la escuela*. Madri: Fundación Germán Sánchez Ruipérez, 2006.

FREIRE, P. *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

HOUAISS, Antônio; VILLAR, Mauro de Salles. *Dicionário Houaiss da língua portuguesa*. Rio de Janeiro: Objetiva, 2009.

NIETZSCHE, F. *Além do bem e do mal*. Trad. de Paulo César de Souza. São Paulo: Companhia das Letras, 2001.

_____. *Crepúsculo dos Ídolos*. Trad. de Paulo César de Souza. São Paulo: Companhia das Letras, 2006.

SAVIANI, D. *Escola e Democracia*. Campinas: Autores Associados, 1999.

VINAO, A. *Fracasan las reformas educativas?* In: Sociedade Brasileira de História da Educação (Org.). *Educação no Brasil: História e Historiografia*. Campinas: Autores Associados, 2001.

VICENTINI, P. P. & LUGLI, R. G. *História da profissão docente no Brasil: representações em disputa*. São Paulo: Cortez, 2009.

Recebido em 2014-10-25
Publicado em 2014-11-07