

## ENTRE OS MEUS INTERESSES E OS INTERESSES DO MUNDO: OS PROPÓSITOS DO ENSINO ESCOLAR

*BETWEEN MY INTERESTS AND THE INTERESTS OF THE WORLD:  
THE PURPOSES OF SCHOOL EDUCATION*

Priscilla Tesch Spinelli<sup>1</sup> e Mitieli Seixas da Silva<sup>2</sup>

### RESUMO

O presente texto é uma reflexão para a atuação de professores em salas de aula do ensino básico a partir de uma compreensão alargada da expressão *interesse do aluno*. Como docentes orientadoras do Programa Residência Pedagógica (2018-2019), pudemos observar que uma das mais frequentes preocupações dos professores e dos nossos alunos residentes ao longo da sua atuação na escola é aproximar as experiências e vivências dos alunos dos conteúdos, habilidades e competências que se pretendem ensinar. Buscaremos delimitar alguns significados e pressupostos dessa preocupação, em que a noção de *interesse do aluno* parece ocupar um lugar proeminente. Tentaremos apresentar e defender um alargamento desta noção, incluindo nela os interesses comuns, partilhados, públicos ou publicizáveis dos alunos na medida em que são estudantes. Defenderemos que é esta noção alargada que precisa ser levada em conta pelas estratégias de aproximação entre as experiências e vivências dos alunos e os conteúdos, habilidades e competências escolares. Ater-se *apenas* aos interesses particulares ou mais subjetivos dos alunos é, em primeiro lugar, um procedimento inviável; em segundo lugar, significa incentivar cada vez mais os indivíduos a operarem em suas bolhas privadas, privando-os de compartilhar um espaço comum, por princípio igualitário, o que proporcionaria um processo comunitário de formação humana.

**Palavras-chave:** Residência Pedagógica; interesse do aluno; conhecimento escolar.

### ABSTRACT

*The present text is a reflection for the performance of teachers in classrooms of basic education from a broad understanding of the expression “student’s interest”. As guiding teachers of the Programa Residência Pedagógica (2018-2019), we observed that one of the most frequent concerns of teachers and our resident students throughout their work at school is to bring students’ experience closer to contents, skills and competences they intend to teach. Accordingly, we will try to delimit some meanings and assumptions of this concern, in which the notion of “student’s interest” seems to occupy a prominent place. We will seek to present and defend an enlargement of this notion, including in it the students’ common, shared, public or publishable interests qua students. We will argue that it is this broad notion that needs to be taken into account by the strategies of approximation between students’ experience and school’s contents, skills and competences. Sticking only to students’ private or more subjective interests is, in the first place, an unfeasible procedure; in the second, it means encouraging more and*

1 Professora do Departamento de Filosofia da UFRGS. E-mail: [priscilla.spinelli@ufrgs.br](mailto:priscilla.spinelli@ufrgs.br).

2 Professora do Departamento de Filosofia da UFSM. E-mail: [mitieli.silva@ufsm.br](mailto:mitieli.silva@ufsm.br)

*more individuals to operate in their private bibles, depriving them from sharing a common space, egalitarian by principle, which would provide a communitarian process of human formation.*

**Keywords:** *Residência Pedagógica; interest of the student; school knowledge.*

## INTRODUÇÃO

Observamos um esforço, por parte de muitos dos professores e licenciandos com os quais convivemos ao longo desse um ano de meio de Residência Pedagógica, de aproximação entre as experiências ou vivências dos alunos e as matérias ou disciplinas escolares. As fórmulas, explicações e teorias podem ser tão diferentes daquilo com o que os adolescentes estão habituados a lidar a ponto de não conseguirem dar sentido ao que lhes é ensinado em sala de aula. Por isso, correm o risco de perder totalmente o interesse no aprendizado escolar. Lembremo-nos de quando éramos alunos e então coloquemo-nos na pele dos nossos: ninguém deseja ter aulas que não façam sentido para si, que sejam incompreensíveis e desinteressantes. Enquanto professores, não queremos dar aulas que não chamem a atenção dos alunos, que não despertem a sua curiosidade e, muitas vezes, suscitem interação. Que uma aproximação entre as experiências e vivências dos alunos e as disciplinas deva ser feita não há dúvida. No entanto, há muita dúvida sobre como podemos ou mesmo devemos fazer essa aproximação. Ainda, podemos discutir acerca do que significa fazer essa aproximação, sobre o que ela é ou como ela se dá.

No que segue, apontaremos para o diagnóstico que encontramos no próprio ambiente escolar e na sociedade acerca da escola, concentrando-nos em uma crítica bastante corrente a ela e ao que se supõe ser o modo como conduzimos nossas aulas. Essa crítica vem acompanhada de uma direção de solução. Mostraremos que a noção de *interesse do aluno* figura nela de modo central. Após isso, traçaremos uma distinção importante entre objetivos curriculares ou escolares e objetivos didáticos ou pedagógicos, a fim de localizar os interesses dos alunos ao lado dos últimos, não dos primeiros. Por fim, proporemos um modo amplo ou abrangente de compreender a noção de *interesse do aluno*. A condução das nossas aulas precisa levar em conta e buscar mobilizar o que chamaremos de interesses comuns ou públicos dos alunos, além dos interesses privados e subjetivos que porventura sejam levados à sala de aula como a *sua* possibilidade de aprendizado. Há um sentido de pertencimento e de comunidade que se perde quando entendemos que o que é do interesse do aluno são apenas as suas aspirações individuais e privadas. Queremos defender que a escola é um lugar por excelência para incentivar o senso de pertencimento, de comunidade e de partilha de algo comum e igual para todos: a capacidade para aprender e o conhecimento.

## O DIAGNÓSTICO NEGATIVO E A CRÍTICA DA AUSÊNCIA DE SENTIDO

É bastante comum e amplamente difundido o diagnóstico, por parte dos mais diferentes sujeitos, desde alunos, ex-alunos, pais, professores, empresários e até governantes, de que a educação escolar no país não vai bem, que as escolas não têm conseguido auxiliar os jovens naquilo que eles precisam: aprender. Partilhando desse mesmo diagnóstico, as críticas à escola podem tomar duas direções, às quais chamaremos de “conservadora” e “progressista”. De acordo com a crítica conservadora, a escola

não tem ensinado coisas verdadeiramente úteis aos jovens. Ela deveria proporcionar-lhes conhecimentos úteis, dos quais eles possam servir-se e aplicar; atualmente, ela se restringe a doutrinar os alunos em militâncias dos mais variados tipos e espectros políticos. Segundo a crítica progressista, a escola está desconectada da realidade do aluno. Ela não atenta para os interesses dos jovens, é desmotivadora. Ela deveria atentar mais para o que eles querem e precisam, voltando o ensino para as demandas dos próprios jovens; somente assim ela passaria a cumprir efetivamente uma função, e uma função social.

Ambas as críticas apresentam um ponto comum importante: ainda que identifiquem diferentemente o problema, ambas pretendem que a escola existe para cumprir um certo papel ou função, o qual, em última instância, está baseado na ideia de utilidade. Não precisamos nem queremos negar as muitas utilidades da escola, funções que ela tem e deve cumprir. Mas, se queremos pensar seriamente sobre o seu lugar na sociedade e o nosso lugar como professores, essa não pode ser a razão de *existência* da escola. Além disso, a utilidade não pode ser a razão por que os estudantes reconhecem a escola como um lugar importante em suas vidas<sup>3</sup>.

Queremos agora explorar um pouco mais a segunda crítica, a que chamamos de progressista, pois é esta que nos fornecerá mais diretamente a noção que queremos considerar, a de *interesse do aluno*. De acordo com essa crítica, os conteúdos das nossas aulas não são interessantes, significam muito pouco, quando significam, para os alunos. Falta-nos conexão com a realidade deles, faltam exemplos práticos, concretos; falta mostrar a aplicabilidade do que é ensinado. A escola só ensina fórmulas inúteis, teorias abstratas e desconectadas com o mundo dos alunos; eles não levam nada disso para a vida deles, nem de um ponto de vista pessoal, nem profissional<sup>4</sup>.

De acordo com esse cenário, é evidente que os alunos podem memorizar<sup>5</sup> e repetir *ipsis litteris*

3 Não temos espaço aqui para defender adequadamente a escola - embora o quiséssemos - dos mais variados ataques que ela tem sofrido e aos quais tem teimosamente resistido. Como uma defesa da escola, remetemos à obra de Jan Masschelein e Maarten Simons *Em defesa da escola - uma questão pública* (2018), em especial, o Capítulo 1: *Acusações, demandas, posições*. “O livro laranja dos holandeses”, como foi carinhosamente apelidado por nós, influenciou determinadamente a confecção deste texto.

4 Todos que se envolvem com educação e ensino já entraram em contato com essa crítica, se é que não partilham dela, embora deva-se questionar se ela corresponde ao que os próprios jovens pensam acerca do ensino que recebem. Em uma pesquisa presente em <https://todospelaeducacao.org.br/noticias/pesquisa-ensino-medio-o-que-querem-os-jovens/>, por exemplo, “atributos mais relevantes para quem cursa o ensino médio”, segundo os próprios estudantes, são segurança e presença dos professores. Dentre as principais dificuldades para continuar com os estudos, o “interesse e dedicação” aparece em terceiro lugar, mas é mencionado por apenas 10% dos participantes da pesquisa. Dentre os “atributos mais importantes do professor”, o item “dá exemplos práticos, traz para o dia a dia” está em sexto lugar, bem atrás de “cobra e exige comprometimento dos alunos” que está em terceiro. Não pensamos que essa pesquisa é suficiente para mostrar o que quer que seja; tampouco analisaremos os dados apontados aqui, mas pensamos que se trata de um indício para começarmos a desconfiar que o problema seja realmente (ou totalmente) este apontado pela crítica que apresentamos.

5 Não nos ocuparemos aqui deste assunto, mas devemos ao menos assinalar o quanto essa visão que atribui à memória um aspecto meramente passivo é distorcida e não corresponde à realidade, embora corresponda às exigências de um discurso fácil de crítica a um modo de ensinar que valoriza o aprendizado de conteúdos. O modelo da memória como “armazenamento” é falso; a memória é dinâmica e sem o desenvolvimento de habilidades ligadas à capacidade de utilizar bem a memória não conseguiríamos sequer aprender a ler. Essa é a razão, a propósito, por que algumas pessoas acabam ficando analfabetas funcionais mesmo após terem frequentado anos de ensino formal. Como a memória de curto prazo é um recurso limitado, temos que ser capazes de otimizá-la (isto é, aprender com a *educação formal* a fazer isso) para conseguir ler e compreender um extrato textual (uma frase, um parágrafo). A relação entre memória e compreensão leitora é explorada no livro do prof. Emílio Sanchez Miguel, *Leitura na Sala de*

aquilo que está sendo ministrado, aquelas fórmulas e teorias abstratas desconexas e, em virtude disso, podem até se sair bem nas avaliações. Mas, qual o significado e o propósito disso? Meia hora depois de um teste ou prova, a “decoreba” terá sido esquecida; as aulas serviram apenas como momentos entediantes e sem sentido, uma mera obrigação ou formalidade a ser cumprida - talvez não à toa referimo-nos ao estudo escolar (dentre outros) como “educação formal” -, que ajudou o aluno a passar em testes igualmente sem sentido *para ele*. Nem as aulas, nem os testes o interessam, não *lhe* servem, não fazem parte da *sua* vida, do *seu* mundo.

Assim, se há algum sentido ou significado nas aulas e na escola, é o de um instrumento que até pode ser útil, algo de que o aluno se serve para alcançar um objetivo ulterior, mas que, nele mesmo, não tem valor. É o caso de ver nas aulas e na escola nada mais do que uma etapa, quase um obstáculo a ser ultrapassado e superado, se eles querem “ser alguém na vida”, “ter uma profissão”, “ter um diploma”, “fazer uma faculdade”, “ter um emprego e salário melhores” etc. A escola é uma escada - para alguns, um muro bastante alto e escorregadio -, a ser subida e, uma vez superada, a ser abandonada. A mesma relação se dá com o conhecimento: quando muito, é um instrumento útil, nada mais. Obviamente, há também uma relação afetiva com as pessoas que frequentam a escola, principalmente no momento em que o período escolar vai chegando ao fim - ao fim do ano, do Ensino Fundamental ou do Ensino Médio. No entanto, via de regra, com o conhecimento essa relação afetiva não se dá. Vai-se à escola para ver as pessoas, não aquilo em torno do que essas pessoas se reúnem ou, como pretendemos justificar adiante, deveriam reunir-se: o conhecimento.

Vê-se, portanto, a escola e as aulas que lá ministramos conforme descrevemos acima; diagnostica-se, então, como um problema a ser corrigido o fato que *elas não atendem aos interesses dos alunos*, não são significativas para eles. É preciso, assim, olhar para os interesses dos alunos, compreender as suas aspirações, acolher na escola as suas pretensões, buscar desenvolver em aula os seus projetos individuais. Afirma-se que é preciso ver o que, no mundo deles, é significativo para eles e então buscar aproximar as aulas e a escola desse mundo, significando-as dentro do seu esquema de compreensão, procurando atender aos seus interesses.

## OBJETIVOS CURRICULARES E ESTRATÉGIAS DIDÁTICO-PEDAGÓGICAS: UMA DISTINÇÃO

Podemos dizer que uma das tarefas das estratégias didáticas é, precisamente, auxiliar os alunos a tornarem significativos os conteúdos escolares. A fim de deixar claro o lugar que entendemos que as estratégias didáticas ocupam na escola e relativamente aos conteúdos, habilidades e competências que lá ensinamos, utilizaremos a proposta de Michael Young em “O futuro da educação em uma sociedade do conhecimento” (2011). Parece-nos imprescindível demarcar claramente os objetivos do *currículo* e da *escola*, de um lado, e os daquela que Young chama de *pedagogia*<sup>6</sup>, de outro.

---

*Aula: como ajudar os professores a formar bons leitores* (2012). Uma introdução geral à memória, o que ela é, como é adquirida e como se dá o seu funcionamento, pode ser obtida no livro *Memória* do prof. Ivan Izquierdo (2018). Sobre a relação entre memória e aprendizagem, o capítulo 4 do livro “Neurociência e educação” é uma ótima introdução (COSENZA, R.; GUERRA, L., 2011).

<sup>6</sup> A tradução aqui pode atrapalhar. Melhor do que pedagogia seria utilizarmos *metodologia de ensino* ou *didática*. Além disso, Michael Young distingue *apenas* os fins do currículo dos da pedagogia. Para nossos objetivos, contudo, além dessa distinção, é importante distinguir também os fins da pedagogia dos fins da escola.

Quando tratamos do *currículo*, estamos pensando em uma *lista de conceitos*, isto é, conteúdos, habilidades e competências que julgamos ser importantes para o desenvolvimento e o amadurecimento intelectual dos indivíduos mais jovens de uma sociedade; este é o objetivo ou o sentido do currículo. Por outro, quando tratamos da *pedagogia*, estamos pensando em como podemos mobilizar recursos (humanos e de tecnologias educacionais) para “ajudar os alunos a se engajarem no currículo” (YOUNG, 2011, p. 609), isto é, motivar os estudantes e ajudá-los a transformar os conceitos presentes no currículo em uma realidade para eles (*Idem*, p. 613). Nesse sentido, os objetivos do *currículo* são diversos dos objetivos da *pedagogia*, pois as estratégias e metodologias escolhidas estão a serviço do currículo e não o contrário. Para além de preocupações específicas com o currículo (quais critérios utilizar para incluir/excluir um conteúdo, por exemplo), o que não investigaremos aqui, um equívoco associado consiste em tomar os fins da escola como sendo os mesmos da pedagogia.

Assim, uma primeira dimensão de confusão ocorre quando estratégias didáticas e metodologias de ensino são alçadas a fins do currículo e da escola. As metodologias de ensino dizem respeito a quais estratégias precisamos, podemos e queremos adotar para “traduzir” o currículo aos jovens e *motivá-los* ao estudo. Elas não dizem respeito a, ou ao menos não esgotam, os fins da escola. O que fazemos quando confundimos estratégias didáticas com o sentido mais amplo do currículo e da escola é tomar os meios pelos fins. *Motivar* os alunos, abrindo seus corações e mentes, auxiliando-os a traduzir ou transpor os conteúdos e habilidades curriculares para o seu contexto é um meio para que eles aprendam aqueles conteúdos e habilidades curriculares, o que, supostamente, promove o seu *desenvolvimento e amadurecimento intelectual*, que é a *finalidade do currículo e da escola* (ao menos do modo como compreendemos).

Uma das tarefas das estratégias didáticas é motivar os alunos ao estudo, como afirmamos acima. Ora, só é possível motivar alguém a algo se esse algo se mostrar interessante para ele. Nesse sentido, as estratégias didáticas precisam levar em conta o *interesse do aluno*, e um interesse que o próprio aluno reconheça como tal, sem o que elas seriam incapazes de motivá-lo. No entanto, pensamos que uma segunda dimensão de confusão se instala quando *motivar os estudantes através do que eles reconhecem como sendo do seu interesse* é alçado a tarefa principal, central ou única das estratégias didáticas<sup>7</sup>. Isso é importante e necessário, não há dúvidas, mas não é tudo, ou não pode ser tudo, o que as estratégias didáticas fazem. Segundo nos parece, enquanto *pedagogas*, caímos no erro se centramos nossas preocupações didáticas exclusivamente na tarefa de motivar os alunos a aprender, sem dar atenção à nossa outra tarefa: auxiliá-los a aprender *aqueles conteúdos e habilidades curriculares*. Motivados, os estudantes podem ir atrás de conhecimento, mas, sem o auxílio necessário, eles dificilmente aprenderão *aqueles conteúdos e habilidades curriculares*. Pois, que conhecimentos os estudantes estão motivados a buscar, na medida em que apenas os *seus* interesses são mobilizados?

Em primeiro lugar, é razoável dizer que nossos alunos ficariam bastante satisfeitos caso obtivessem os conhecimentos que estavam motivados a buscar; não temos por que duvidar disso, pois as aulas e a escola teriam entregado a eles o que eles queriam. Ainda, dependendo de como essas estratégias efetivamente operam, nossos alunos poderão desenvolver recursos para compreender melhor as *suas*

7 A este propósito, diz Young, “o currículo deve excluir o conhecimento cotidiano dos estudantes, ao passo que esse conhecimento é um recurso para o trabalho pedagógico dos professores. Os estudantes não vão à escola para aprender o que já sabem” (2011, p. 614), mas devemos, docentes, a partir do que eles sabem, levá-los a aprender o que não sabem.

próprias experiências, o *seu* próprio cotidiano, a *sua* própria atuação no mundo ou mesmo o *seu* modo de pensar. Eles adquirirão conhecimentos úteis para eles dado o que eles mesmos entendem que querem e precisam para as *suas* próprias vidas. Isso tudo certamente é bom e muito positivo; não podemos deixar de salientar isso. No entanto, *se for só isso*, corremos o risco de enclausurá-los nos *seus* próprios interesses, desejos e necessidades, impedindo-os de ver como esses interesses, desejos e necessidades se conectam, por exemplo, com interesses, desejos e necessidades dos demais à sua volta, ou como podem conectar-se com os deles próprios, quando crescerem. Este é o perigo de considerar como *suficientes* para a mobilização e aquisição de conhecimentos os interesses que crianças e adolescentes factualmente alegam que têm. Corroboramos para impedir que surja um interesse novo, partilhado ou comum<sup>8</sup>; desestimulamos, igualmente, a emergência de interesses latentes, que *poderiam* vir à tona através de estratégias didáticas que os levassem também em conta. A escola é a oportunidade que muitos estudantes têm de terem certas experiências de conhecimento, as quais, fora da escola eles dificilmente teriam acesso<sup>9</sup>.

Um outro enclausuramento assombra o aprendizado quando a expressão *interesse do aluno* é compreendida não como aquilo que o próprio aluno reconhece como sendo do seu interesse, mas, como aquilo que o seu contexto social, econômico e cultural nos informa. Corremos aqui também o risco de enclausurar o aluno nele mesmo, dessa vez não individual e subjetivamente, mas social, econômica e culturalmente. Não se trata de criticar o contexto social, econômico e cultural em que nossos alunos

---

8 Para além ou aquém da interpretação política que se pode fazer da expressão “interesse comum ou compartilhado”, temos em vista aqui o desenvolvimento da criança e do adolescente diante de nós, ou seja, de alguém que está avançando na direção de tornar-se um adulto saudável, maduro e responsável. Tornar-se assim significa, entre outras coisas, deixar de considerar-se o centro do universo e das disputas, operando de modo a mitigar o sentido autocentrado das suas preocupações. Um ponto central da nossa consideração é, portanto, psicológico, afetivo e, na sua extensão, ético: tornamo-nos seres humanos mentalmente e emocionalmente saudáveis na medida em que somos capazes de extrapolar as nossas carências e demandas mais privadas e individuais, levando também em conta, e buscando não ferir, os interesses das demais pessoas à nossa volta. O desenvolvimento intelectual do qual falamos e que afirmamos ser o que orienta o currículo e a escola requer, entre outras coisas, que esse amadurecimento psicológico e afetivo (e, na sua extensão, como notamos, ético) seja incentivado. A escola precisa ser um lugar que auxilie os jovens a crescerem e tornarem-se adultos mentalmente saudáveis e eticamente responsáveis no mundo. Como a psicóloga Selma Fraiberg afirmou em *The Magic Years*: “A saúde mental deve ser julgada não apenas pela relativa harmonia que prevalece no ego humano mas também pelas exigências de um povo civilizado para a obtenção dos mais altos valores sociais. Se uma criança é ‘livre de neuroses’ mas valoriza tanto o fato de estar livre do medo a ponto de nunca em sua vida arriscar-se por alguma ideia ou princípio, então essa saúde mental não serve para o bem-estar humano. Se ela está ‘segura’ mas nunca aspira a nada senão a sua segurança pessoal, então essa segurança não pode ser valorizada por ela mesma. Se ela ‘ajusta-se bem ao grupo’ mas garante esse ajuste através de uma aceitação acrítica e concordância com as ideias dos outros, então esse ajuste não se presta a uma sociedade democrática. (...) A ordem mais alta de saúde mental deve incluir a liberdade de um ser humano para empregar a sua inteligência na solução de problemas humanos, os seus próprios e os da sociedade. Essa liberdade do intelecto requer que os processos mais refinados de raciocínio e julgamento sejam removidos, tanto quanto possível, de mágica, auto recompensa e motivos egocêntricos. A educação de uma criança na direção da saúde mental deve incluir um treino do intelecto.” (FRAIBERG 2008, p. 7-8).

9 Considerando, com Michael Young, que o objetivo mais geral do currículo é promover o amadurecimento intelectual dos jovens, “a finalidade mais fundamental da educação escolar (...) é levar os alunos para além de sua experiência por formas às quais eles dificilmente teriam acesso em casa. Certamente é para isso que são as escolas.” (YOUNG, 2011, p. 614)

se encontram; mas de salientar que este é apenas o seu contexto social, econômico e cultural e que o mundo é, por assim dizer, mais vasto do que isso.

Pensamos que este é um ponto crucial: a noção de *interesse do aluno* precisa ser ampliada a ponto de incluir coisas que os próprios alunos provavelmente não sejam capazes de reconhecer (ainda) como o “seu” interesse, mas que lhes dizem respeito na medida em que são *estudantes - seres humanos* que estudam, *adolescentes* que estudam, *brasileiros* que estudam e *gaúchos* que estudam (por exemplo)<sup>10</sup>. Assim, se o objetivo ou o sentido do currículo escolar é proporcionar o desenvolvimento e o amadurecimento intelectual dos jovens, isto deve de alguma forma constar, para nós docentes, como sendo do seu interesse quando elaboramos nossas estratégias didáticas e conduzimos nossas aulas. É do interesse dos nossos alunos desenvolver-se e amadurecer intelectualmente, mesmo que eles não sejam (ainda) capazes de reconhecer e compreender isso. É este interesse comum a todo estudante enquanto tal que chamaremos, doravante, de *interesse público ou publicizável* do aluno.

## INTERESSES PARTICULARES E PRIVADOS; INTERESSES COMUNS E PÚBLICOS

Nessa perspectiva, queremos propor e justificar uma noção de interesse que não costumamos encontrar operando nas tentativas de aproximação entre os conhecimentos escolares e os alunos. Nossa ideia é defender que as aulas, bem como a escola, precisam atender a propósitos e objetivos diretamente conectados ao *estudo detido* de um determinado assunto e à *prática atenta*<sup>11</sup> de uma determinada atividade, esforçando-se por incluir e acomodar na noção de *interesse público do aluno* os interesses mais privados e subjetivos que ele possa ter, mas cuidando para que esses interesses não borrem ou substituam por completo aquele mais geral e compartilhado. É central para a elaboração de estratégias didáticas levar em conta uma noção mais ampla de *interesse do aluno*<sup>12</sup>, incluindo, como aludimos acima, aspectos que não necessariamente ou imediatamente os próprios alunos reconheçam como seus. Nossas estratégias de aproximação entre o universo do conhecimento e o universo subjetivo dos

10 Com essas especificações, queremos chamar a atenção para a ideia de que não se trata de considerar esses indivíduos abstratamente, como se o contexto todo em que eles existem e atuam não tivesse influência na sua identidade. Evidentemente, não somos seres atemporais e incorpóreos cuja racionalidade possa ser descolada da nossa concretude. Por outro lado, *algumas* dessas concretudes *precisam* ser abstraídas ou ao menos ter sua importância diminuída quando tratamos de alunos em uma sala de aula *enquanto* alunos em uma sala de aula.

11 *Estudo detido e prática atenta* é uma expressão de Jan Masschelein e Maarten Simons no *Em defesa da escola* (2018, p. 40). Na verdade, a seção VII toda (pp. 37-43) se faz em vista de apresentar e defender esse ponto, a saber, que a escola é o lugar do estudo e da prática atenta. Como afirmam os autores, “a escola é o tempo e o lugar para estudo e prática - as atividades escolares que *podem* alcançar um significado e um valor em si mesmas” (*Ibidem*, p. 40, grifo nosso).

12 Nossa reflexão segue aqui a de José Sérgio Carvalho, em “O declínio do sentido público da educação”. Como o título indica, Carvalho pretende mostrar que a educação como um todo perde o seu sentido ético-político - *i.e.*, público - quando passa a ser julgada e avaliada em virtude do impacto econômico na vida privada dos indivíduos que dela se servem (2008, p. 75). Segundo Carvalho, o ideal maior da educação deveria ser “o da participação e da renovação de um *mundo comum e público*”; no entanto, acaba aderindo à obtenção de “*competências e habilidades* para a produção em uma sociedade de consumo” (*Ibidem*, p. 85). O tom crítico da afirmação de Carvalho não tem relação com a nova BNCC, do ano de 2019, pois seu texto é do ano de 2008. Tampouco se dirige às noções de competências e habilidades enquanto tais, mas à certa finalidade imposta a elas.

nossos alunos não podem deixar de lado justamente aquilo que os une, é comum a todos e os faz, *dentro da sala de aula*, igualmente interessados ou comprometidos. O interesse do aluno levado em conta em sala de aula deve ser, em primeiro lugar, o interesse público ou publicizável que ele tem enquanto estudante. No mesmo sentido, nossas aulas não devem ser *sempre* imediatamente ou diretamente significativas para os alunos, mas devem operar com uma noção mais ampla de significatividade que requer, como ocorre com a noção de interesse, a inclusão ou acomodação das significatividades mais privadas ou subjetivas dos alunos, sem, no entanto, reduzir-se a elas<sup>13</sup>.

A pergunta importante é *por que devemos fazer isso*, isto é, por que devemos incluir ou acomodar a consideração dos interesses mais imediatos e subjetivos dos nossos alunos em uma noção mais ampla, a de interesse público ou publicizável? As razões acerca de um possível (e mesmo provável) enclausuramento, caso isso não seja feito, já foram avançadas acima. Mas podemos ainda apontar para mais dois grupos distintos de razões em sua defesa: as pragmáticas e as que apelam a um reconhecimento da autoridade do conhecimento. Em relação às primeiras, as pragmáticas, precisamos olhar para a realidade de nossas escolas. Para esse exercício, localizaremos nossas reflexões a partir da Filosofia como componente curricular, mas pensamos que isso pode ser extrapolado para as professoras das demais disciplinas. Quais são as condições reais em que a disciplina de Filosofia figura em nossas escolas? A Filosofia aparece nas grades curriculares de nossas escolas, públicas e privadas, de Ensino Médio com uma variação de um a dois períodos por semana para cada ano escolar. Isso significa que uma professora, para cumprir uma carga horária de 20 horas semanais, tem, em média, 16 horas de sala de aula. Ora, se contarmos a melhor das hipóteses, isto é, uma situação em que sejam dedicados 2 períodos por semana à Filosofia em cada turma do ensino médio, nossa professora terá 8 turmas. Assim, se cada turma tiver 25 alunos, ela terá que cuidar do interesse de 200 alunos. Em que contexto a consideração dos interesses privados e subjetivos de 200 indivíduos complexos e variados pode ser possível?

Uma segunda dificuldade prática consiste em, de fato, podermos acessar e compreender os interesses dos alunos. Com que meios e com quais metodologias conseguiremos ter acesso aos interesses que eles têm? Basta perguntar a eles, fazendo um questionário no início de cada ano letivo? E se um aluno muda de interesse ao longo daquele ano (o que não é nem um pouco improvável)? Quem sabe não deveríamos aplicar um questionário por semestre? Não; melhor seria por trimestre. Não seria melhor, pensando bem, aplicar um questionário semanal de verificação de interesses?

Para além do ridículo ao qual levamos esses questionamentos, seria razoável supor que os alunos têm interesses que jogam, em realidade, contra interesses seus mais fundamentais? O que fazer diante de um aluno cujos interesses são, indubitavelmente, moral ou legalmente questionáveis? Não devemos, na mesma medida, questionar o fato de nós professoras sermos incumbidas de lidar com esses mais variados e volúveis interesses? Que formação e que recursos nos são oferecidos para lidarmos com expectativas e projeções individuais de 30, 40 crianças em cada uma das salas de aula sob nossa responsabilidade?

Não é incomum a reclamação por parte das professoras no formato “eu sou uma só, eles são muitos e meus colegas professores não ajudam”. A frustração de não conseguir atender a cada um nas suas necessidades individuais é inevitável. Entender que essa é a nossa função, que estamos lá para

---

13 Não temos condições de desenvolver, aqui, este ponto. Sabemos, assim, que ficamos devendo uma justificativa para essa afirmação.

“fazer a diferença”, “mudar as coisas”, “nada será como antes” é, no mínimo, ingênuo. Ao apontar para isso, de forma alguma queremos “lavar as mãos” ou negar a nossa responsabilidade pedagógica diante dos estudantes. Ainda, sabemos da influência que exercemos de um ponto de vista pessoal ou afetivo sobre eles. Quem não teve um professor ou professora cujas palavras ou modo de se portar nos inspirou para realizar certas coisas ou para nos constituir assim como somos? Quem não tem uma lembrança marcante dos anos em que frequentou a escola? No entanto, isso “fez a diferença” sob que aspecto mesmo? Atuamos para motivar nossos alunos a estudar, atuamos para ensinar e auxiliar os alunos nos seus processos de aprendizado, entendendo que o nosso trabalho é muito mais comunitário e coletivo do que individual. Preocupar-se com as necessidades específicas de cada um dos nossos alunos, distributivamente, é algo digno e genuíno, mas isso dificilmente é factível. Além disso, é cruel dizer aos nossos estudantes em formação que é responsabilidade deles atuar para resolver as necessidades específicas de cada um de seus futuros alunos. E não porque “eles serão um só e os outros não farão a parte deles”, mas porque a tarefa deles (e nossa) como professores é outra; não é para lidar com os indivíduos na sua individualidade que as escolas existem. Além disso, o tempo de mundo, de família, de comunidade ainda é maior e mais influente do que o tempo de escola. “O mundo lá fora” é mais incisivo e poderoso sobre a criança ou o adolescente, não queiramos concorrer com ele: certamente perderemos.

O que precisamos é oferecer *um outro mundo* para os nossos alunos, o mundo do saber. Não se trata, certamente, de um mundo alheio ao mundo lá fora, mas de um mundo *sobre* esse mundo, um mundo companheiro, aliado ou rival - por que não? - do mundo vivido fora da sala de aula e da escola. Em todo caso, trata-se de um mundo que se faz *a partir* do mundo lá fora. O conhecimento, o componente primeiro e fundamental desse mundo que queremos idealmente encenar na escola<sup>14</sup>, incentivando que nossos alunos se apropriem dele, é daquele mundo lá fora e das gentes que nele habitam; não é uma invenção, fantasia ou artifício de professores muito criativos, porém nada realistas. Seria essa a razão pela qual os conhecimentos escolares parecem interessar tão pouco os nossos alunos?

Enfrentemos agora outro tipo de razão, que não esteja ligada à exequibilidade ou a alguma dificuldade prática, mas que apele a *uma ideia de reconhecimento* e que possa, por isso, justificar a importância de considerarmos uma noção de *interesse público* como norteadora de nossas aulas.

---

14 Um dos sentidos da “encenação” realizada na escola, vinculada à encenação do mundo do conhecimento a que aludimos aqui, diz respeito à experiência de um convívio que envolve respeito, colaboração e autonomia entre todos os agentes e componentes escolares, desde a direção e as pessoas responsáveis pela merenda e pela limpeza até as aulas de Educação Física e as abstrações da Matemática, como afirma Ronai Rocha (2008, p. 116). Em outro sentido, encenamos na escola o conhecimento do mundo lá fora e os seus processos de aquisição, o que pode ser explicitado na expressão “construção de conhecimento”. Ora, não se trata de construir conhecimento no sentido literal, descobrindo coisas novas; tampouco é o caso de simplesmente “olhar de fora” o que já foi construído. Trata-se de refazer, em nível escolar, o caminho trilhado de modo aprofundado e especializado pelos cientistas e estudiosos da área. Lembremo-nos de que encenar não é fingir, mas incorporar e “jogar por dentro” as cenas em questão, levando-as a sério, assumindo e vivenciando os papéis que nos cabem. Encenamos, assim, Filosofia, quando perseguimos em uma sala de aula de Ensino Médio a pergunta, por exemplo, “o que é o amor?”. Nossa interpretação da escola e alguns de seus processos em termos de encenação nos remete a uma preocupação recorrente em nossa área, a saber, se o que estamos ensinando na escola é *mesmo* filosofia. A esse propósito, perguntamos: alguém da filosofia já perguntou aos físicos de carreira e formação acadêmica o que eles pensam acerca da “física” que se ensina e pratica nas escolas?

Antes, no entanto, queremos notar que nossa proposta é anterior e prescinde das discussões curriculares: não se trata de defender ou criticar que certo conteúdo *mereça* ser objeto de “estudo detido ou prática atenta”. Esta é uma outra questão e temos plena consciência de que muitos componentes curriculares são não apenas questionados mas questionáveis. Entre outras coisas, um currículo precisa ser abrangente, inclusivo, representativo e não pode, jamais, resguardar-se por princípio de revisão e discussão. Ele deve ser maleável, flexível, mas, uma vez discutido e decidido, devemos buscar ensiná-lo da melhor forma possível. O que queremos, nesse momento, é estabelecer um modo de considerar e compreender a finalidade última de exercícios e da realização de atividades em sala de aula ou no ambiente escolar (laboratório, atelier etc.). Nossa proposta está centrada em sugerir que o que se considere importante, por outros critérios, estudar, aprender, operar, manipular, dominar<sup>15</sup>, deverá ser estudado, aprendido, operado, manipulado e dominado de acordo com esse espírito, a saber, porque é importante. Não estamos, portanto, apresentando um critério para realizar escolhas curriculares. A pergunta que nos guia é: por que, afinal, *devemos* estudar?

Uma vez, um amigo não muito letrado (nem gentil) de uma amiga nossa perguntou-lhe por que ela estudava tanto; ela, à época doutoranda em filosofia, respondeu: “para não me tornar uma idiota, como parece ter sido o que aconteceu com você”. É evidente que há de haver justificativas mais concretas para a existência das escolas e para o sistema educacional como um todo do que simplesmente a resposta dada por nossa amiga. Mas, estamos avançando aqui uma justificativa de ordem normativa ou filosófica (isto é, da ordem do *dever ser*) para termos um sistema educacional que tenha como razão da sua existência o estudo e a valorização do conhecimento como um bem social, digno de ser compartilhado. Nesse sentido, não pretendemos que essa justificativa concorra ou entre em conflito com as justificativas mais concretas, práticas, políticas ou empíricas. É certo que a escola deve, *também*, ajudar os alunos a passar nos testes tão exigentes que a nossa sociedade o tempo todo a eles impõe. Quanto a isso, somos constrangidas a abraçar a crítica de que nesse ponto a escola não ajuda muito: ensinar os alunos a fazer testes, preparando-os para essa experiência nos seus mais variados aspectos (não só em termos de conteúdo mas também de postura e atitude, por exemplo). Ela poderia investir mais em ensinar a como se portar diante de uma prova, sendo um treino para situações pelas quais eles necessariamente passarão, como uma entrevista de emprego, provas para obter a carteira de motorista, um psicotécnico, vestibular, ENEM (Exame Nacional do Ensino Médio), enfim, provas de aptidão e seleção de qualquer espécie.

À pergunta acerca de por que devemos estudar, uma resposta semelhante à que a nossa amiga deu ao seu amigo deveria ser dada aos nossos alunos quando questionam o estudo ou realização de algo cuja utilidade ou aplicação eles não conseguem enxergar: “para que vocês não se tornem tolos, ignorantes, para que a humanidade que há em vocês seja cultivada, para vocês compreenderem quem são e o mundo onde vivem; é para isso que estudamos. Vocês podem, além disso, usar as coisas que aqui aprendem para realizar provas e se submeter a concursos, e vamos ajudá-los nesse sentido. Mas não é esse o *valor* do estudo. Estudamos para melhorar a humanidade que há em nós. Somos seres pensantes e agentes; vamos pensar

---

15 A este propósito, queremos crer que os conteúdos curriculares são escolhidos *não apenas* por motivos e interesses privados *mas também* por razões e interesses públicos, isto é, obedecem não apenas a disputas de forças políticas e egos mas refletem também o que as comunidades científicas, que se ocupam de delimitar o currículo, consideram *importante de ser aprendido em nível escolar*.

e atuar aqui sobre umas coisas.” E pronto. Desenvolver-se e amadurecer intelectualmente é do interesse deles, mesmo que, insistimos, eles não sejam (ainda) capazes de reconhecer isso. À resposta “para ter um emprego, ser alguém na vida, ter um bom salário”, corremos o risco de sermos motivo de chacota. É uma questão estatística, mas incerta, que as pessoas terão melhores empregos e melhores salários se elas tiverem maior escolaridade. E, o que é mais grave, podemos estar, com nossa ingenuidade, contribuindo para afastar nossos estudantes de adentrar “de corpo e alma” no mundo daquilo cuja “utilidade imediata” não é evidente, mas demora, requer prática, atenção, dedicação e tempo. Se, para todo conteúdo e atividade proposta, tivermos de dar uma justificativa baseada em sua utilidade ou aplicação imediata, estaremos dando a eles um recado duplamente errado. Em primeiro lugar, porque não é verdade que tudo o que aprendemos podemos imediatamente utilizar. Há conhecimentos que requerem etapas a serem acumuladas para que possam, finalmente, revelar sua aplicação. Além disso, certos conhecimentos, enquanto tais, não *servem para nada*, mas são formas mais abstratas e elaboradas de compreender a nós mesmos e o mundo em que vivemos<sup>16</sup>. Conceder que deva haver sempre uma utilização imediata dos conteúdos e atividades, assim, é um incentivo para afastá-los não apenas da Filosofia e das Artes, mas de todo conhecimento mais teórico ou abstrato. E é, nessa mesma medida, passar a eles o segundo recado errado, a saber, o de que esses conhecimentos não são para eles.

Por esses motivos, entendemos que a escola deve ser, sobretudo, o lugar em que se ensina um gosto: o gosto pelo estudo e pela prática atenta, entendendo que isso auxilia diretamente no desenvolvimento e amadurecimento intelectual dos estudantes<sup>17</sup>, sendo este o objetivo último da escola e o interesse do aluno que a frequenta. Assim, uma vez que esse interesse é alçado a finalidade da educação escolar, podemos agora discutir o restante do “pacote”. Como atingir os *outros* fins da escola, fins que estão a serviço dessa finalidade principal, não é uma questão menos importante, mas é uma questão que perde sua razão de ser se nos afastamos desse horizonte comum, compartilhado, público. O sentido de existência da escola se dá em virtude dos conhecimentos dos mais variados tipos que lá são ensinados e aprendidos.

## CONCLUSÃO

Para finalizar, talvez possamos ensaiar uma justificativa para isso tudo, isto é, para considerar que a finalidade última dos encontros em sala de aula deva ser o desenvolvimento e amadurecimento intelectual através do ensino do gosto pelo estudo e pela prática atenta. Tomamos como evidente que

16 Essa é a função do “conhecimento poderoso” tal e qual foi descrito e defendido por Michael Young em “Para que servem as escolas?”. Como ele afirma, trata-se do conhecimento que envolve generalizações e busca universalidade: “Ele fornece uma base para se fazer julgamentos e é geralmente, mas não unicamente, relacionado às ciências. É esse conhecimento independente de contexto que é, pelo menos potencialmente, adquirido na escola e é a ele que me refiro como *conhecimento poderoso*. (...) Para crianças de lares desfavorecidos, a participação ativa na escola pode ser a única oportunidade de adquirirem conhecimento poderoso e serem capazes de caminhar, ao menos intelectualmente, para além de suas circunstâncias locais e particulares. Não há nenhuma utilidade para os alunos em se construir um currículo em torno da sua experiência, para que este currículo possa ser validado e, como resultado, deixá-los sempre na mesma condição.” (YOUNG, 2007, p. 1296-1297)

17 De forma alguma estamos desconsiderando ou mesmo menosprezando os saberes práticos. Eles são, igualmente, *saberes*, e enquanto tais, ao serem exercitados - assim como, ao seu modo, a Física e a Geografia precisam ser exercitadas -, auxiliam no desenvolvimento e amadurecimento intelectual dos estudantes.

*instituições de ensino*, sejam elas do nível que forem, fundamentais, médias ou superiores, devam buscar este objetivo. Ora, o que essas coisas proporcionam é *a reunião despreocupada da sua aplicação imediata em torno de um mesmo objeto*. O conhecimento, seja ele objeto de um estudo ou a realização de uma prática bem sucedida, com técnica e cuidado, coloca a todos nós em pé de igualdade. É uma espécie de padrão ou norma diante da qual nos humanizamos igualmente e igualitariamente. Somos todos iguais diante do conhecimento proferido e profanado nas escolas. E assim é porque temos algo diante do qual *precisamos* reconhecer a autoridade, seja como saber, seja como prática regrada<sup>18</sup>. Autoridade, bem sabemos, não é autoritarismo, e respeitá-la porque a reconhecemos não é submeter-se ou diminuir-se; ao contrário, é afirmar e até elevar a nossa humanidade. Compreendemos como sendo nossa tarefa, enquanto professoras, ao dirigir o estudo e a prática dos estudantes em ambiente escolar, conduzi-los a esse reconhecimento; ao menos, a um reconhecimento mínimo dessa autoridade, por ora circunscrito ao público para o qual lecionamos, mas idealmente tendo a potencialidade de se alastrar para a comunidade.

A autoridade do conhecimento nos seus mais variados sentidos e expressões dentro de uma sala de aula e de uma escola nos engrandece porque nos enxerga a todos como igualmente capazes. A referência que fizemos à igualdade diz respeito a uma igualdade de capacidade ou de potência: todos têm igual capacidade diante do objeto a ser conhecido, a ser manipulado, das regras de convivência a serem seguidas e, eventualmente, contestadas. Como afirmam Masschelein e Simons, a situação de sala de aula e da escola instaura nos estudantes uma espécie de ponto zero ou marco inaugural, premissa normativa básica da condução das relações entre os membros frequentadores da escola e os saberes veiculados nela. Considerar os alunos nas suas individualidades e particularidades os colocaria, inevitavelmente, em situação desigual e, mesmo, injusta. Como afirmam os autores,

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 igual e fornece a todos a oportunidade de começar. Para a escola e o professor, a igualdade do aluno é uma hipótese prática - não é uma certeza científica - que alguém se esforça para verificar enquanto leciona (MASSCHELEIN, J.; SIMONS, M., 2018, p. 71).

Reconhecer a autoridade do conhecimento em seu sentido positivo requer ser capaz de instaurar uma admiração pelo conhecimento. Em sala de aula, é nossa tarefa acolher com um sorriso honesto, cumprimentar com um olhar franco e oferecer um assento confortável a fim de que os estudantes

<sup>18</sup> Ronai Rocha enfatiza o aspecto constrangedor não dos conhecimentos curriculares, propriamente, mas da experiência de convivência como um todo que a escola proporciona às crianças e adolescentes. O que ele afirma, pensamos, pode ser transposto também para o conhecimento nas suas formas mais teóricas e abstratas. Como ele afirma, na escola, a criança vivencia, provavelmente pela primeira vez, "o constrangimento típico de seres racionais, o constrangimento por normas que devem ser válidas para todos. Isso faz da escola um espaço insubstituível na socialização, pois ela é a oportunidade privilegiada para vivências orientadas pelos valores centrais do respeito e da autonomia humana. Esses valores podem ser chamados de valores gerais, que não dependem de outros; eles podem ser considerados absolutos, porque não podem ser explicados de uma forma instrumental. Quando uma criança pergunta por que deve respeitar a outra criança, a resposta que ela recebe é, em última instância, essa: porque é assim que nós, seres humanos, somos e agimos" (2008, p. 116).

sintam-se em casa neste que é o (nosso) mundo do pensamento.<sup>19</sup> Só reconhecemos a autoridade de algo quando admiramos e só admiramos quando estamos, de alguma forma e em alguma medida, afetivamente envolvidos. No caso, a afetividade pode se dar através do gosto de que falamos, um gosto instigado e cultivado pela compreensão, experimentação e prática das atividades escolares. Ficamos assim com a tarefa, a ser explorada em um texto futuro, de apontar para *como* engajar os estudantes no cultivo do gosto pelo conhecimento a fim de buscarmos o reconhecimento por sua autoridade.

## REFERÊNCIAS

CARVALHO, José Sérgio Fonseca de. O declínio do sentido público da educação. **RBEP - Revista brasileira de estudos pedagógicos**. Brasília, DF, v. 89, n. 223, p. 411-424, 2008.

COSENZA, Ramon M.; GUERRA, Leonor B. **Neurociência e educação: Como o cérebro aprende**. Porto Alegre: Artmed, 2011.

FRAIBERG, Selma. **The Magic Years**. New York: Scribner, 2008

IZQUIERDO, Ivan. **Memória**. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2018.

MAASCHELEIN, Jan; SIMONS, Maarten. **Em defesa da escola: Uma questão pública**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2018.

MIGUEL, Emilio Sánchez; PARDO, Javier Rosales; PEREZ, Ricardo García. **Leitura em sala de aula: Como ajudar os professores a formar bons leitores**. Porto Alegre: Grupo A, 2012.

ROCHA, Ronai. **Ensino de Filosofia e Currículo**. Petrópolis: Vozes, 2008.

YOUNG, Michael. O futuro da educação em uma sociedade do conhecimento: o argumento radical em favor de um currículo centrado em disciplinas. **Revista Brasileira de Educação**, v. 16., n. 48, p. 609-623, set-dez. 2011.

\_\_\_\_\_. Para que servem as escolas? **Educ. Soc.** [online]. 2007, v. 28, n. 101, p. 1287-1302.

---

19 Parafrazeamos aqui a frase e as ideias de Simone Weil, mencionadas por Ronai Rocha (2008, p. 115).

