

Do ensino como ofício inquieto

Silvina Rodrigues Lopes

A porta da justiça é o estudo

Walter Benjamin

*Temos que aprender a viver como irmãos,
senão morreremos como idiotas*

Martin Luther King

do
bra

1. *Aprendizagem, desaprendizagem*

Embora a técnica faça parte da aprendizagem, esta se reduz à articulação de um conjunto de operações técnicas, pelo que, não há método que a garanta, nem avaliação que a quantifique. Constitutiva de um modo de existir em que o discernimento, intelectual e afectivo, é também afirmação de fraternidade, a aprendizagem não é da ordem da acumulação e do progresso de algo suposto “o saber”. Ela implica desaprendizagem, disponibilidade para pôr em causa o que foi tomado como certo.

Aprender dá-se na construção de relações, que são troca e dádiva, que passam pelo que vem dos outros e retorna aos outros, a linguagem. Por isso, quando se abdica de ensinar para dar lugar exclusivo ao treino de faculdades de adaptação ao desenvolvimento tecnológico, a aprendizagem, que deve permitir aos jovens implicar-se no mundo pela atenção à sua multiplicidade, é posta em risco.

Como parte do conjunto de relações e afectos em que crianças e jovens são envolvidos e se envolvem no seu crescimento físico, afectivo e intelectual, o ensino, a par da possibilidade de imitação dos adultos, abre para o exercício da liberdade e dos seus constrangimentos – mobilidade, sensações, uso da linguagem, imaginação, invenção de perspectivas a partir da experiência. Auxiliadas

pelos mais velhos nas suas necessidades elementares, incluindo a de subtracção a certos riscos, as crianças, e depois os jovens até deixarem de estar sob a responsabilidade directa dos adultos, vão acedendo gradualmente à aquisição de conhecimentos, à criação de hábitos de estudo e à instauração de maneiras de participar do mundo, isto é, de se relacionar com os outros e com as coisas. Essa aprendizagem não consiste numa sucessão de negações e ultrapassagens, mas sim na ampliação do sentir-pensar, através da simbiose entre afecções e exercícios, complexos, subtis, da memorização, da imaginação e da razão.

O ensino, que cabe a todos, e de um modo particular aos professores nas escolas e universidades, desencadeia a atenção à complexidade do mundo e propicia as múltiplas invenções e exigências do viver em comum – incita a pensar, potencializa os sentidos e a hospitalidade. Permite assim cuidar das potências da imaginação e espanto que emergem na infância e são a base do encantamento, sem o qual – sem a confiança e empenho no mundo que daí decorrem – os indivíduos perderiam a capacidade de resistir às forças que os induzem a abdicar de si para fazer parte da “massa”, para se limitarem a comportamentos conformes a estímulos de pertença que os constituem como parcelas de maiorias de vários tipos.

Nenhuma área de conhecimento existe absolutamente destacada de saberes outros, não específicos. Há um saber-viver, complexo e infinito, que se constitui na experiência de cada indivíduo pela articulação de aprendizagem e desaprendizagem e que nenhum ensino pode ignorar. É daí que nasce a invenção, imprevisível, de modos de vida que respondem à exigência de *philia* (amizade, socialidade) e conseqüentemente de *diké* (justiça), como condição do viver-não-desumano. Por isso, haver desaprendizagem, como haver esquecimento, é condição do fazer-sentido da existência: afirmação de singularidade na participação do mundo, na transformação que resiste à ameaça da sua liquidação, provocada por dogmas ou pela pretensão de redução do viver a programas técnico-científicos. Há pois que salvaguardar a irredutibilidade do ensino, nas suas incontáveis formas, ao conhecimento.

Importante para o agir eficaz na ordem das conexões entre partes do mundo, o conhecimento não pode determinar a complexidade do viver, que supõe as decisões emergentes do entendimento múltiplo das situações na sua vinculação ao viver-em-comum. Não se trata de acrescentar ao conhecimento sistemas de prescrições ou valores, pois estes apenas fazem parte da socialidade viva quando são nela entendidos e transformados. Como tal, o desaprender que há em todo o aprender consistirá em retirar o peso da necessidade àquilo que se impõe pelo hábito, pela sacralização, pela ideia de História ou por qualquer outra justificação, económica ou transcendente, que suponha a imutabilidade ou a evolução necessária. Desaprender acompanha o aprender, sendo imprescindível à existência de dinamismos individuais e sociais sempre mutáveis.

Quando se pretende reduzir o ensino à comunicação de conhecimentos, quer estes sejam entendidos como transmissão de informações, quer incluam o treino da sua articulação, deixa de haver ensino, pois está-se a ignorar que as escolhas fazem parte das implicações ético-estéticas, económicas e políticas da existência. Estas são completamente rasuradas quando o professor se converte num facilitador de utilização de informação, no limite substituível por um autómato, quando os materiais de estudo se apresentam como compilações de informação, e os alunos como receptores e articuladores da mesma.

A transmissão de conhecimentos não é uma simples comunicação de conteúdos, é um exercício de pensamento. Daí a insubstituibilidade e responsabilidade do professor: Insubstituibilidade, porque não há ensino sem uma relação de escuta e atenção em que os dizeres suspendem os objectivos imediatos da vida, a pressão da subsistência. Lembre-se que a palavra grega de que deriva “escola” (*skholê*) significava uma suspensão das actividades utilitárias (um lazer), bem como um modo específico de organização do viver em comum.

2. *Da actual exacerbação dos afectos e do controlo das existências*

Ao promoverem o entretenimento, o consumo e a guerra com base na exacerbação de afectos regressivos e na devastação de outros, as indústrias impostas pelos exclusivos interesses do capital, procedem à indiferenciação, à sincronização das consciências, até ao ponto em que nenhuma alteração desse mecanismo parece possível. Uma tal identificação regressiva condena os indivíduos à imitação e deixa-os sem condições para resistir aos ídolos e aos símbolos usados para os controlar a partir da mobilização de pulsões primárias e egoístas, tais como, a avidez e o medo que geram isolamento e fazem encontrar em qualquer outro um rival ou mesmo um inimigo. Pela inculcação da avidez os indivíduos são convencidos de que só a posse, associada à fruição, importa, e que aquilo que a sustenta, a dominação pelo exercício de violência, é a consequência de uma superioridade, pelo medo, instaura-se a servidão e o “salve-se-quem-puder” da competição desenfreada: os outros ou aparecem como modelos a imitar, ou como inferiores a utilizar, ou como inimigos a destruir.

Subjugados por dispositivos de captação da atenção e de entretenimento que sobreexcitam impulsos gregários e egoístas, as crianças e os jovens ficam entregues a comandos publicitários e seus derivados, que os enquadram em meios onde são absorvidos de modo a ficarem limitados a cumprir os desígnios definidos pela complementaridade entre indústrias do consumo e indústrias da cultura. É pois inegável que as crianças e os jovens precisam de espaços que lhes permitam pressentir que pode haver alternativas, que a sua imaginação e curiosidade não se destinam necessariamente a ser usadas/anuladas em estratégias de dominação e embrutecimento, que viver não é ter um destino, mas existir, desejar, com os outros.

Quando as escolas e universidades são seduzidas pela participação no avanço tecnológico e a adoptam como prioritária, a sociedade perde um dos seus lugares de resistência às catástrofes. Acontece então que através de raciocínios simplistas, a escolaridade, que fica inteiramente subordinada à vontade de eficácia,

procede por mimetismo dos métodos e técnicas que devia contestar, chegando a raciocínios do tipo: “se os jovens ficam agarrados aos ecrãs, então façamo-los aprender a olhar para dispositivos electrónicos, projecções, etc”. Ou então: “se o marketing capta o público jovem através de estratégias de manipulação dos sentimentos e de indução de afectos, então recorra-se a técnicas similares, mesmo com meios mais tradicionais, para captar a atenção e inculcar conhecimentos nos alunos”.

Também a pretensão de encontrar, “cientificamente”, “métodos científicos” para fazer passar conhecimentos de qualquer tipo é um procedimento comum do referido mimetismo. Tal como na indústria de entretenimento, o propósito é vender “conteúdos” prontos a consumir. Em ambos os casos há a mobilização de conhecimentos e técnicas – estatísticos, sociológicos, psicológicos e outros – especialmente estudados para o efeito. Em ambos os casos, para obter maior rentabilidade através da suspensão da consciência, ou através do seu direccionamento operacional, o da produção de competências.

Quando à aprendizagem se substitui a aquisição de competências para aplicar conhecimentos e métodos, do que se trata é de substituir o ensino por um serviço de que o “mundo empresarial” necessita para dispor de “recursos humanos” que não falhem, que se expressem com fluência e actuem com desenvoltura, sem qualquer hesitação, conseguindo sempre novos meios para manter esquemas cada vez mais eficazes de dominação.

Na sobredeterminação da escola pela aquisição de competências, os alunos são tratados como mecanismos mais ou menos bem conseguidos com mais ou menos capacidades para o rígido reconhecimento de conceitos, aprendizagem de técnicas e aplicação na resolução de problemas. Vão sendo seleccionados como cavalos de corrida, e os que aceitam as viseiras e conseguem não se desviar da meta estão preparados para a demonstração de competência para realizar tarefas e investigações nas quais são excelentes, mas de que não conhecem nem querem conhecer os efeitos e os efeitos dos efeitos. Desse modo, a escola con-

tribui para a manutenção e progresso de uma dada ordem económica e social, como se ela fosse uma fatalidade produzida por instâncias inultrapassáveis – a natureza humana e/ou o desenvolvimento tecnológico. O ensino voltado para a produção de competências auto-justifica-se pela ideia do irremediável: é uma consequência da tecnologia, portanto não há nada a fazer, a não ser aceitar a confiscação da liberdade, abdicar da responsabilidade pela burocratização.

A tirania burocrática é implacável: seja pela sua pertença a certos estratos sociais, seja pelas ditas doenças que proliferam para as rotular (as “dificuldades de aprendizagem” são um rótulo desdobrável em imensas designações), muitas crianças são hoje na chegada à escola surpreendidas por uma desvolta identificação de incapacidades, que se vai projectar sobre toda a sua vida escolar e para além dela. Um elemento importante dessa história de terror é o processo do aluno, espécie de cadastro criminal que as acompanha.

Limitar o ensino a debitar informação e medir como é que os alunos conseguem conectar cada vez mais informação em treinos rígidos de reconhecimento do idêntico não lhes deixa qualquer margem para escapar à predestinação que ameaça de todos os lados: os supostos sem-capacidades tornam-se o espelho negativo, o exemplo negativo dos vencedores e o alvo da vontade de destruição que os possui. Assim se prescinde do futuro. Ou, por outras palavras, assim a escola se coloca sem hesitação ao serviço da sociedade de controlo, onde por todo o lado se colocam viseiras e ecrãs que, em nome da meta final bem objectivada – dinheiro, mais dinheiro, guerra, mais guerra –, vão fazendo ignorar a co-participação do finito e do infinito da vida, a aproximação-distanciamento que dá lugar à recusa da objectivação, à paz.

3. *Resistir à quantificação do viver, recusar a automatização do ensino*

O ensino não pode ser estranho à responsabilidade que liga as gerações. Não pode aceitar a condenação dos jovens à triste via única do processo adaptativo

que se anuncia: ou aceitação da realização plena da chamada “sociedade do conhecimento” e da redução das pessoas a máquinas de produção/consumo (fruição), ou exclusão.

É preciso recusar, inventar maneiras que não confundam o ensino com qualquer tipo de domesticação ou de automatização da vida. O esforço da aprendizagem apenas faz sentido se aceitar o imprevisível, se não iludir as dificuldades, se não pretender separar completamente o saber do não saber (o aprender do desaprender) se aceitar as experiências que não excluem a errância.

Talvez os problemas mais evidentes do ensino a vários níveis devam ser relacionados com o que acontece na área das Humanidades, cuja liquidação faz parte dos desígnios oligárquicos. Trata-se de uma liquidação camuflada e perpetrada através da hipocrisia, que usa as Humanidades como capital simbólico, esvaziando-as de toda a dimensão crítica e usando a designação como sinónimo de Factor do Grande Aumento de Produtividade. Nessa liquidação, os alunos deixam de compreender o que justifica o esforço de ir às aulas. Por sua vez, os professores precisam de estar sempre ocupados: a garantir a satisfação dos alunos – programas adequados, informações sobre materiais de estudo, avaliações de tudo e de todos – e, para além disso, a publicar, publicar, publicar, não importa o quê, desde que seja em grande quantidade e nos sítios certos.

Pensar o ensino de modo a não permitir que a compulsão à automatização se estenda a toda a existência, supõe antes de tudo que se não confunda ensino e domesticação, isto é, que aquele não possa ser entendido como modo de provocar comportamentos, de os estabilizar e aperfeiçoar. Isso não significa a desvalorização completa de hábitos, nem do treino de capacidades, mas sim que estes nada valem sem a precedência daquilo que, desestabilizando, introduz a mudança – o espírito crítico, o pensamento.

O ensino não é um serviço de domesticação, que consistiria em “preparar” aqueles que, através das operações necessárias, iriam ficar aptos a ser lançados no mercado de trabalho. Daí que as escolas e universidades, como espaços alheios

a vários constrangimentos, entre eles os do mundo empresarial, devam afirmar essa sua condição excepcional como propícia à inquietação, ao pensamento, ao não quantificável. Trata-se, por um lado, de não hipotecar a transmissão de conhecimentos a finalidades determinadas pela indústria e pelo comércio, por outro, de conjugar a transmissão do conhecimento científico em sentido estrito e o ensino/aprendizagem sem objectivo certo. Adopta-se aqui a designação “Humanidades” (sem se entrar na discussão que essa designação pode suscitar) para referir o indefinível das formas inacabadas do pensamento que se expõem no espaço público sob designações como literatura, filosofia, artes plásticas, musicais, etc., que não supõem nenhuma essência, mas sim, maneiras de sentir-pensar dirigindo-se aos outros.

Dada a incompatibilidade das Humanidades com a redução da existência a imposições quantificadoras, é preciso, em primeiro lugar, pensar como não abdicar do que caracteriza o ensino daquelas – a instauração de espaços onde se pensa, e não onde se treina a recolha de informações (note-se que este treino forçado sobre textos literários e filosóficos, ao mesmo tempo que os degrada e anula, gera o repúdio de tudo o que não é informação). Nessa condição, importa afirmar a sua relevância para toda a aprendizagem, o que significa alargar o seu ensino a todas as áreas de estudos.

Trata-se de pensar também como podem a escolaridade e o ensino universitário contribuir para a instauração de espaços de aprendizagem/desaprendizagem que impeçam que a vocação de pensar seja confundida com repetição ou sombra do avanço tecnológico, e, assim, destruída através da pretensão da sua colocação ao serviço deste último.

4. *Afirmar o inesperável*

Haverá sempre (esperamos!) os que recusam converter-se à limitação – aqueles que aprendem e ensinam, não se pode saber exactamente como, pois a liberda-

de faz parte do jogo. Não alinham pela vontade de dominação, ensinam e aprendem aquilo que lhes vai permitindo não sucumbir às novas modalidades do egocentrismo. Não abdicam de entender as situações na sua heterogeneidade, de trazer do passado (dos conhecimentos já adquiridos, disponíveis) o que podem relançar na criação de fraternidade, de atenção aos outros e às coisas do mundo. É nesse sentido que a relação de ensino/aprendizagem pode ser dádiva, e que o esforço que ela exige não exclui a alegria da implicação de si, da consciência da insubstituibilidade de cada um no saber que, na sua transmissão, é também transformação, e de modo nenhum simples passagem de conteúdos, anódinas recolhidas no supermercado da informação em que uma biblioteca, ou em maior grau a *World Wide Web*, se podem tornar.

É difícil abrir caminhos numa floresta de textos e imagens sem a maturidade (pensar por si/com os outros) que a escola e outras relações de interlocução permitem. Há “sentidos obrigatórios”, que têm meios para se impor e excluir, os quais são postos em causa no ensino/aprendizagem. Lembre-se o Autodidacta de *A Náusea*, de Jean-Paul Sartre, que na biblioteca local “lia” diariamente, por ordem alfabética, os livros que, segundo o seu projecto, lhe permitiriam ficar culto quando chegasse à última letra do alfabeto, levando ao ridículo esse entendimento do aprender como acumulação de conteúdos.

Em sentido diferente, a perspectiva da cena final do filme *Toda a Memória do Mundo*, de Alain Resnais, coloca claramente o valor dos livros como valor da leitura orientada pela multiplicidade concreta de desejos e não por uma vontade de cultura que pretenda ter valor enquanto tal, independentemente de quem lê. Aí é o movimento de destinação que justifica todo o esforço do arquivo, que sem aquele seria “uma memória universal, indiferente e abstracta, onde todos os livros eram iguais, beneficiando de uma atenção tão ternamente gelada como a de Deus pelos homens”. Assim é, até que na sala de leitura: “ei-lo [o livro] escolhido, preferido em relação a outros. Aqui ele é indispensável ao seu leitor, arrancado à sua galáxia, para alimentar esses falsos insectos [...] irreparavelmente diferentes dos insectos, no que cada um é solicitado por desejos diferentes.”

Se não houver aprendizagem baseada na afirmação da singularidade, a actualmente imensa multiplicação de arquivos corre o risco de ficar ao serviço de uma humanidade adequada às metáforas da colmeia e do carreiro de formigas, tantas vezes usadas por economistas e afins, para fazer crer que os humanos estão destinados a formar sociedades totalitárias. O confronto das Humanidades com a cultura que Jean Dubuffet designou como “cultura asfixiante” – e que, no caso português se apresentou como “feira cabisbaixa”(veja-se o poema de Alexandre O’Neil com esse título), composta de símbolos nacionalistas e conformação à puerilidade – deve continuar actualmente como recusa dos “grandes valores nacionais e universais”, através dos quais se impõem o elitismo vazio e oligárquico, mas deve também ser recusa da quantificação de todas as parcelas da existência e da consequente automatização. Essa recusa dá-se como afirmação da leitura (de textos, do mundo) indissociável do sentir e imaginar, fazendo surgir novas problemáticas e imagens que por sua vez se propõem à leitura e imaginação, permitindo relançar nos modos de vida, transformando-os, o desconhecido do quotidiano não regido pela eficácia.

Não é fácil escapar ao fetichismo do património, carregado com o peso da História, isto é, de sucessivas imposições apresentadas como consensuais. Por isso, é essencial aprender/ensinar que tudo está sujeito a interpretação, aprender a estar disponível para o desconhecido, afirmar o futuro em aberto. Não basta conhecer os factos, que não encerram em si qualquer ensino, é preciso escolher, instaurar e reinstaurar perspectivas.

Aprende-se com o que é outro, não apenas com o outro próximo, mas em encontros e ficções como apelo do longínquo. Textos e imagens, para cuja leitura supomos um autor desconhecido, convocam-nos para o longínquo e assistem a imaginação e a curiosidade. Em certo grau, confirmam a nossa experiência (memória/ imaginação), mas para além disso suscitam confrontos de perspectivas e desencadeiam o desejo de mudança. A relação com o longínquo gera inquietude, mas é também fonte de confiança no mundo e intensificação da potência ficcional que vem da infância. Sair de territórios conhecidos, desaprender,

não para cumprir objectivos de fruição, que seria a maneira económica de recuperar até a perda (até a morte), mas como participação de agenciamentos heterogêneos, e como tal fuga à pulsão de morte, à regressão.

5. ***A aprendizagem/desaprendizagem como base da confiança***

A confiança (não apenas na possibilidade de diminuir o sofrimento, mas também no “singular plural” do mundo) faz parte da alegria de viver e de ensinar, bem como da limitação do agir emergente na atenção e no cuidado – dos indivíduos, da sociedade, do mundo na sua composição múltipla –, que implicam que os limites que a cada momento se colocam participem daquilo que os altera, na condição de não virem negar a base do viver em comum, a multiplicidade de gestos, sempre antecedida da prescrição de justiça.

Não se trata de colocar “a esperança em vez do saber” (Richard Rorty), invertendo a primazia entre um e outra. É que, nesse caso, o de um certo pragmatismo, embora se não declare a subordinação da existência a qualquer saber, ou ao saber como uma totalidade, científica ou tecnologicamente definida, embora se pretenda romper com a tradicional prescrição de subordinação a um fundamento ontológico, as consequências da independência da tecnociência não são pensadas. É que o ideal de esperança é colocado como fundamento da evolução e justifica-se por ela. Na verdade, ele é colocado na dependência de crenças que são a justificação de modos de vida considerados superiores. As crenças que Richard Rorty considera universalizáveis, apresentando como justificação o facto de serem partilhadas por uma certa parcela, o “ocidente democrático”, são por ele consideradas como o suporte da partilha de ideais e da sua concretização. O “ocidente democrático” surge então como sinónimo de evolução, tratando-se de o aperfeiçoar e alargar através de meios que promovam a aceitabilidade, tais como a conversação e a redescrição. Apresentada em nome da melhoria do viver, a subordinação à performatividade, eficiência, para além de não dar a devida atenção ao facto de a aceitabilidade não ser neutra e poder ser induzida por

técnicas de convencimento (como as que Platão atribuiu aos sofistas, ou, hoje, as baseadas em “investigações científicas), ilude ainda que aceitação e dádiva não estão em campos separados, que o dar e o dado participam do mesmo gesto – o de sair de si enquanto encerramento identitário. Por conseguinte, a redução do viver-em-comum à satisfação de protocolos de aceitabilidade e consenso, ao impedir a afirmação do atrito da singularidade, isto é, do *dissensus* (Lyotard), ou quando muito remetendo-o para o estatuto de ironismo privado, conduziria à confiscação desse mesmo viver.

Considerar o ideal, a esperança, de diminuir a crueldade, supõe a recusa da sujeição de outros à fome, à violência física e à exclusão social. Acontece que, para além da muito importante manifestação desse objectivo, importa pensar os modos como ele é anulado, nomeadamente ao pretender-se compatibilizá-lo com a motivação para a produtividade enquanto tal, suposta por si mesma permitir a sobrevivência, e mesmo o luxo, em diversas escalas, o que significa afinal colocá-la também como condição da esperança. Importa perceber que o ideal de produtividade não é inquestionável, que ele é o problema que é preciso colocar que é preciso colocar, aquele que exige decisões. Um mundo em que se pretenda garantir a satisfação de necessidades elementares (incluindo a ausência de crueldade) não tem de ser um mundo de luxo, esbanjamento e destruição do planeta, não tem de ser um mundo feito à custa do viver do viver automatizado e negador da experiência que o distingue da simples necessidade, aquilo que, não se confundindo com fruição, situa os indivíduos para além da morte, na sua própria mortalidade. Por outro lado, podemos verificar que as estratégias de “pão e circo”, ao retirarem às pessoas a capacidade de sofrer e de pensar, não estão apenas a promover a disponibilidade para a automatização, estão também a criar condições para o alastramento da produção “pacífica” de armas de guerra a todos os níveis, isto é, estão também a contribuir para aumentar o potencial de violência.

A diminuição da crueldade tem de ser uma exigência nas diversas travessias que fazem parte do viver, ela não se sustenta sem a resistência à totalização, a qual

anula aquilo que numa conversação não é rentável, útil. Apenas há ensino na conversação sem resultado final, sem vinculação ao consenso, sem última palavra, pois é na incomensurabilidade dos jogos de linguagem – prescritivos, descritivos e outros – decorrente da ausência de fundamento original, e por conseguinte da ausência de critérios que os distingam em absoluto, que emergem as decisões. Apenas uma prescrição fundadora que não abdique da heterogeneidade, reunindo disjuntivamente: “o aprender e o desaprender e o saber e a atenção e a amizade e a promessa e .” pode ser apelo à paz. Lyotard, ao propor a prescrição “Sê justo”, não a apresentou como inteiramente desdobrável. Pelo contrário, ensinou que o seu desdobramento se dá no tempo, na diferenciação sempre inacabada, no *dissensus*, não na vida fora-da-lei, mas nas leis. Sem Lei.

Sem o voluntarismo, a vontade não fica cega, apenas nem se pretende como acesso a um ponto de vista universal, acima das situações, nem se pretende fixar o melhor ponto de vista particular. Ela faz-se construção de perspectivas em que distância e participação permitem a continuação do jogo de pensar através do arrancar-se aos enraizamentos (às determinações pelo natural, pela opinião, pelo instituído), mas arrancando-se igualmente à pretensão de um poder desumano das ideias (sem história, sem linguagem, neutro, divino).

Solicitando o estudo, a liberdade/responsabilidade não impede as suas falhas, que não são faltas a um comando original, mas que, no sentido que encontramos em Beckett, fazem parte da perfectibilidade e da inatingibilidade de perfeição. Não se falha o pagamento de uma dívida, falta-se ao acordo que a erigiu. Mas se a liberdade, sendo indestrutível, não é livre arbítrio ou onipotência, é porque ela introduz a falha que não é falta: a decisão incorrecta ou injusta não deixa de ser decisão, ela não pode ser em absoluto julgada por falta de cumprimento de um acordo ou por desobediência a uma prescrição, uma vez que todas as avaliações (exteriores aos procedimentos das Ciências) são precárias por condição – participam do agir criador, da mudança. À liberdade exige-se que seja responsabilidade, que ocorra no tempo, na falha (cisão, intervalo) da realidade,

mas não na sua anulação, dirigindo-se aos outros como invocação e compromisso com o mundo – sem autoridade, como recado em garrafa atirada ao mar.

Há livros que são afirmações de liberdade. Eles ensinam a irreducibilidade do desejo (expressão de devir, na sua infinita complexidade) ao possível. Deles emerge a inquietude: para que se atenda à composição com a realidade, não se dê primazia às competências científicas e técnicas (conhecer, investigar, saber-fazer), pois, é preciso sublinhar, o saber-viver não resulta apenas destas, se assim fosse ele converter-se-ia na simples prossecução do cálculo utilitarista e voluntarista em que cada um é anulado na sua singularidade e considerado como um conjunto de necessidades, biológicas e culturais, parcela de uma humanidade definida por um conjunto de propriedades susceptíveis de descrição rigorosa e exhaustiva.

As escolas (cada um que delas participa) têm de permitir a inquietude e derrotar o pessimismo que advém de não se contrariar a perspectiva inculcada nos jovens, aquela que lhes dá a ver tristes hipóteses de futuro. Como se fosse isso que os esperasse, e não o participar da mudança disso: não se deixar fechar ao espanto, ao sentir-pensar, que vem desfazer as arrumações (o já sabido), não se deixar mumificar pelas “águas geladas do cálculo egoísta”, saber existir com os outros e com o resto do mundo, afirmando que a fraternidade dos humanos é a glória de terem nascido pobres e não disporem de uma *archê*, da qual derivariam, mas de estarem imersos numa superabundância de rastros memoriais e imemoriais do viver em comum, persistentes na linguagem e nela dispersos (sem totalização) pela ausência de metalinguagem.

Afastar da escolaridade a imitação dos procedimentos de objectivação e utilização que tomam as pessoas como “capital humano” implica que se ensine que o legado a que chamamos saber se recebe de maneira única. Por isso, não importa apenas questionar que competência se pretende obter, importa repudiar a identificação de ensino com produção de competências, pois a única competência humana não assombrada pela incompetência seria aquela cujo exercício

converteria o seu possuidor num autómato – sem qualidades, sem sentimentos, idêntico e sem esperança.

5. *A responsabilidade do ensino*

Em nenhum dos níveis de ensino o viver do estudante se subordina à aquisição de conhecimentos, e por conseguinte o seu estudo também não. Aprendizagem e individuação ocorrem em continuidade, pelo que aprender (adquirir hábitos, conhecimentos e crenças indissociáveis do irrepresentável aprender-a-viver) e desaprender (recusar o que diminui a potência de devir, de implicar-se no mundo, nos equilíbrios e desequilíbrios que o façam mais justo, mais respeitador das singularidades) participam da (des)apropriação diferenciante, aquela que responde aos acontecimentos, que neles participa e os examina. Essas duas faces, não dialectizáveis, fazem parte do jogo e do ensino. Adquirem-se e constroem-se hábitos, que nunca são suficientes, que podem sempre vir contrariar o desejo como afirmação do que no viver não decorre da performatividade ou do conhecimento: mas o ser parte não delimitável do mundo e existir nele como ser responsável, afirma a inexorabilidade da escolha sem condições ou critérios absolutos, exercida num horizonte estruturado-desestruturado por ideias reguladoras e princípios em conflito. Nesse sentido, os possíveis que, pela ciência, pela técnica ou pelo simples exercício da imaginação, se vão colocando no horizonte não podem ser tomados como necessários nem constituir por si justificação. Para que o mundo persista, para que “mundo” não seja apenas a designação de um processo dominado pelas tecnociências, no qual as pessoas são meros utensílios, há que aprender a viver, a não abdicar de si nas múltiplas, e por conseguinte não totalizáveis, maneiras de fazer sentido - estudar, experienciar, agir, responder, cuidar, etc. – que contrariam as forças de redução ao Mesmo.

Sendo a investigação consagrada a finalidades impostas pela ciência – apresentada como domínio director, completamente cego à consequência das direcções que serve para impor – um dos espectros temíveis que ameaçam a actuali-

dade, a aliança de ensino e investigação terá que encontrar meios para escapar à injunção empresarial “mais rendimento, mais dinheiro”. A não subjugação, que a partir do ensino universitário deve fazer ressonância em todos os níveis de ensino, é parte do problema irresolúvel da autonomia, que é também o da escolha, que se em alguns casos não pode senão ser radical, sem concessões, noutros implica o estudo e a construção de equilíbrios.

Aprender é “aprender-com”: com os outros, com as coisas. Não se trata apenas de estabelecer conexões de dados é preciso que se afirme que eles são construídos, aprender a pô-los em causa, a deslocá-los, participando assim do devir-outro que responde a apelos longínquos. A afirmação do vínculo de responsabilidade na relação mestre/discípulo não é só uma afirmação do diálogo entre gerações, sem a qual não haveria ensino, mas implica que os intervenientes numa cena de aprendizagem mantenham a inquietude do ofício de ensinar/aprender: o professor, dividido entre a repetição dos conhecimentos que transmite e a experiência única dessa repetição, o aluno, dividido entre as certezas que já foi adquirindo e aquilo que pode fazê-las vacilar. Nessa inquietude, é o tempo da paciência, o tempo fora da competição, o tempo sem preço, que é valorizado.

O mestre é uma figura da cena do ensino quando merece confiança e age de acordo com a responsabilidade de merecer essa confiança, a responsabilidade da incitação e do apagamento. Como tal, não pode auto-anular-se, transformando-se num utensílio de debitar conhecimentos a memorizar pelos discípulos, como se de um castigo ou de uma simples imposição de disciplina se tratasse, pois guarda a memória, que é também feita de esquecimento, tal como o aprender é feito de desaprender. Guarda-a: impede-a de fixar-se, convoca-a para novas invenções. Não basta recusar a memorização acéfala em nome da criatividade, é preciso permitir que as memórias possam advir no exercício do pensamento como elementos de uma interioridade, sem a qual nada se forma, mas que se forma ela própria e se altera no confronto com o exterior e não pela simples invasão ou reacção a ele.

Contrariamente ao que tende a ser suposto actualmente, e se concretiza na multiplicação de “descritores” e regulamentações pormenorizadas, a “autonomia” concretiza-se pela diversidade de equilíbrios e desequilíbrios, a que corresponde a liberdade de fuga a consensos milimetricamente ditados em nome da universalidade, mas cujo resultado é evidente que só pode ser a uniformização de uns tantos e a exclusão dos outros.

Não havendo no viver-em-comum qualquer comando (seja ele transcendente ou ontológico) exterior a esse viver, este não se subordina a nenhuma lei que determine os comportamentos, que os produza por derivação. Como tal, o ensino não é regulável por universais abstractos, mas ocorre em instituições que se transformam pelo conflito que as situa no espaço-tempo do confronto entre procedimentos de universalização e de singularização, persistentes e precários. A busca de equilíbrio no ensino supõe, por isso, a qualquer nível, um compromisso de inquietude e cuidado: a criação de um meio em que a liberdade de aprender e a de investigar se mantenham, um meio que recuse a moldagem por legados que se apresentam como caminhos do futuro ao qual impõem o sentido único da chamada “revolução tecnológica”, assente em concepções do “património ocidental” que não se inquietam com as suas bases autoritárias, colonialistas, racistas, xenófobas, dando como assente que pertencem a uma época histórica necessária. A justificação pela necessidade serve, a todos os níveis, como legitimação do arbitrário, e com este das escaladas de violência. Como se ética, estética e política devessem desaparecer, e com elas a multiplicidade, para dar apenas lugar ao interesse bem entendido (entendido como o interesse do capital).

O que contraria a redução do ensino à aplicação de procedimentos universais (“ciência pedagógica”) não é a sua adequação a situações particulares (outra vertente da “ciência pedagógica”), o que é apenas discriminatório (dê-se como exemplo a adaptação do ensino à condição social dos alunos). É, pelo contrário, o fazer da escola uma força que contribua para a alteração através da valorização da singularidade indefinível (que não identifica), valorização do desejo de

aprender que se cria no próprio movimento de aprender, através da perseverança permitida pela paciência enquanto afastamento dos mecanismos primários de reacção.

Uma sociedade não é nada de acabado, nem estável, o que lhe permite não se autodestruir é a permanente afirmação das singularidades em relações que compõem e alteram, que fazem variar as situações em sentidos não previamente determináveis. Não se trata de adaptação (por definição, continuidade com o meio) mas do estabelecimento de continuidades e descontinuidades em bases éticas, isto é, na atenção à singularidade dos outros e de tudo o resto. O que implica que a potência de mudança não seja calculável, não siga cegamente o caminho para um fim, mas se exponha, se afirme como condição de liberdade, de repetição criadora implícita na expressão de cada um ao dirigir-se aos outros enquanto outros, igualmente únicos, fraternos, estrangeiros. Para tal, afirmar a liberdade de discutir a confiscação da liberdade, em que o ensino corre o risco de se transformar, é uma condição.