

Auras do Professor: desterritorialização da autoridade no sentido da *communitas* e do entusiasmo

Pedro Luis Braga¹

Ana Cristina Zimmermann¹

¹Universidade de São Paulo – USP, São Paulo/SP, Brasil

RESUMO – Auras do Professor: desterritorialização da autoridade no sentido da *communitas* e do entusiasmo – O artigo caracteriza a autoridade docente como fruto da tradição patriarcal e cristã, na qual a performance do professor instaurava a disciplina e o silêncio. Mas, tal como a Aura da obra de arte entra em decadência pelo avanço técnico, o mesmo ocorreria com a aura do professor: a democratização/laicização da educação, ao desvincular o saber do divino, gera desterritorialização da autoridade docente. Em resposta, busca-se em obras de arte e na filosofia formas de reverter dialeticamente a Aura e o Sagrado no ensino, apontando para a construção de *communitas* de aprendizado, cujo professor seja experiência estética e coletiva, marcada pela presença de entusiasmo nos corpos.

Palavras-chave: **Aura. Autoridade Docente. *Communitas*. Entusiasmo. Pedagogia Crítica.**

ABSTRACT – The Aura of Professing: deterritorialization of authority towards *communitas* and enthusiasm – The article characterizes the teaching authority as a product of patriarchal and Christian tradition, according to which the teacher's performance would establish discipline and silence. Just like the aura (Benjamin, 2017) of a work of art decays through technical advance, so would the teacher's aura: the democratization/secularization of education, by unlinking knowledge from the divine, generates deterritorialization of authority. In response, means of dialectically reverting the aura in teaching are sought here in works of art and philosophy. These point toward the construction of *communitas* in learning, in which professing becomes an aesthetic and collective experience, marked by the presence of an embodied enthusiasm.

Keywords: **Aura. Teaching Authority. *Communitas*. Enthusiasm. Critical Pedagogy.**

RÉSUMÉ – L'Aura du Professeur: déterritorialisation de l'autorité envers les *communitas* et l'enthousiasme – L'article décrit l'autorité enseignante comme fruit de la tradition patriarcale/chrétienne, dans laquelle la performance du professeur établissait discipline et silence. Mais comme l'Aura (Benjamin, 2017) des arts tombe par l'avance technique, le même se produira pour l'aura de l'enseignant: la démocratisation/laïcisation de l'éducation, en dissociant le savoir du divin, engendre la déterritorialisation de l'autorité. En réponse, des œuvres d'art et de la philosophie sont recherchées pour revenir dialectiquement l'Aura dans l'enseignement, indiquant la construction de *communitas* d'apprentissage, dont le professeur soit une expérience esthétique, collective, marquée par l'enthousiasme incarné.

Mots-clés: **Aura. Autorité Enseignante. *Communitas*. Enthousiasme. Pédagogie Critique.**

I

É preciso afirmar sua presença e fazê-la prevalecer sobre um grupo de jovens naturalmente turbulentos, cuja boa vontade não se adquire de antemão. Nem todas as pessoas têm temperamento de domador (Gusdorf, 2003, p. 37).

O professor grita. Agita seus braços: *olhem pra mim, me ouçam, EU ESTOU AQUI*. Sua voz eleva-se, com máximo esforço das pregas vocais. Machuca-se, a garganta range na tentativa de superar o ruído da multidão ansiosa. Os braços balançam, criam esfera cinética em torno de si. Gestos vocais e braçais tentam restituir uma aura, na relação entre os corpos, através da ampliação da presença física, sonora, espacial: agigantar-se, fazer-se notar. Houvesse aura, nada disso seria necessário, sua simples presença instituiria autoridade. Mas a aura perdeu-se, então alarga-se por meios improvisados. Há quem se valha de microfones de lapela. Atingindo ou não seu objetivo, após absurdos malabarismos vocais, gestuais, a autoridade se perdeu. Agora descabelado, calos por todo o aparelho fonador, braços cansados, suados, as pernas (especialmente patelas) latejam de suportarem a acrobacia.

II

Em Benjamin (2017), a palavra Aura é usada em diversos sentidos. Às vezes, é atributo técnico, percebido ao observar o jogo entre claro e escuro das bordas das primeiras fotografias, o que se perderia com o avanço da daguerreotipia. Em outros momentos, Aura é associada à aparição/aparência da verdade em uma obra, rejeitando a dicotomia entre essência-aparência, mas associando-a ao belo e ao verdadeiro. Outras vezes, Aura se refere ao aspecto decadente e aristocrático (embora Benjamin não use esta palavra) da obra de arte burguesa que, se por um lado lhe confere autenticidade e unicidade, por outro é o que permitiu que a Aura fosse apropriada por forças reacionárias como o fascismo.

Entre todas essas acepções, por vezes paradoxais, o denominador comum é seu surgimento na obra benjaminiana como conceito útil para designar uma relação, ora em declínio, entre uma obra de arte, investida de Aura, e o seu receptor. Isto é, Aura define um tipo específico de experiência de recepção. Segundo Hansen (2011, p.107), a Aura benjaminiana não é inerente à coisa da qual emana, mas se estabelece na relação entre a coisa áu-

rica e o sujeito que a observa. É, portanto, o olhar (para além do sentido da visão, incluindo-o) a forma fundamental de recepção que estabelece a existência de Aura. Recepção tecida no tempo e no espaço, no jogo entre o que possui a Aura, ou de onde ela emana, e quem o vê e percebe.

Entretanto, a tessitura da relação áurica se dá por um tipo particular de efeito de distanciamento, pois a Aura benjaminiana se define como: “o aparecimento único de algo distante, por mais perto que esteja” (Benjamin, 2017, p. 17). A Aura se estabelece em torno da coisa áurica justamente porque é única, autêntica, especial, verdadeira, divina, investida de tal poder pelo olhar do receptor e, por sua vez, pela cultura que o formou, que lhe concede lugar elevado ante as coisas comuns. Ao conferir Aura ao que observa, o receptor o distancia de si.

A Aura, em Benjamin, se manifesta tanto em obras da cultura como da natureza, e “[...] seguir com o olhar uma cadeia de montanhas no horizonte ou um ramo de árvore que deita sobre nós a sua sombra, ao descansarmos numa tarde de verão – isto é respirar a aura das montanhas, desse ramo” (Benjamin, 2017, p. 17). Observe-se aqui o clamor religioso na contemplação da natureza, do horizonte, ou da manifestação de Deus em todas essas coisas, únicas.

III



Imagem 1 – Mosaico de Commenus. Autor desconhecido, 1122.

Fonte: Igreja de Santa Sofia, Istambul, Turquia¹.

Perceba-se como o imperador e seu filho estão aureolados tanto quanto Maria e o menino Jesus, sinal da justificação do Poder por força do divino

(Imagem 1). Na religião Cristã, a Aura surge na manifestação do divino entre humanos, sendo a fé o meio de religar sagrado e mundano. Auréolas surgem, nesse contexto, como representação gráfica que marca a distância entre os corpos áuricos e os seus observadores. Em outras obras, como em Giotto, será possível observar que certos personagens de um quadro possuem auréola e outros não, indicando quais estão investidos do sagrado. Nesse sentido, como em Benjamin, a Aura é o que investe um corpo humano de poder ou valor de culto:

O modo primitivo de integração da obra de arte no contexto da tradição encontrou a sua expressão no culto. Como sabemos, as primeiras obras de arte surgiram a serviço de um ritual, primeiro mágico, depois religioso. Reveste-se do maior significado o fato de que este modo de existência aurático da obra de arte não se separa nunca totalmente de sua função ritual. Por outras palavras: o valor singular da obra de arte 'autêntica' tem o seu fundamento no ritual, em que ela teve o seu valor de uso original e primeiro (Benjamin, 2017, p. 18).

Na obra que ilustra este fragmento, porém, não é a apenas a obra em si que é investida de Aura, mas também os corpos nela representados.

IV

[...] a legitimidade das ações levadas a cabo pelos professores já não conta com um tipo de representação reguladora das atitudes profissionais, uma representação que era capaz de impor a vontade do magistério junto à comunidade a partir da figura de um corpo profissional orgulhoso, unificado e seletivamente recrutado (Pereira; Paulino; Franco, 2011, p. 28).

O corpo envolto em aura é um corpo “orgulhoso, unificado e seletivamente recrutado”, é também grandioso e majestoso, pois a Aura não é só o que a auréola representa, isto é, mero invólucro exterior, periférico ao corpo. Esse invólucro é, antes, emanção da força que o excede, o preenche de significação e autoridade e, de tão poderosa, transcende e transborda os limites da pele criando a esfera áurica, a auréola. O sentido de transcendência é literal: atravessa o corpo e promove sua ascensão a um campo superior. Os corpos áuricos de santos, papas, reis, artistas, padres e professores se ressentem, com a decadência da Aura, da nostalgia daquilo que antes os preenchia e os transcendia. Em *O Ateneu*, de Raul Pompéia, publicado pela pri-

meira vez em 1888, é assim que a personagem Sérgio caracteriza o Professor Aristarco, diretor do colégio-internato que batiza a obra:

O Dr. Aristarco Argolo de Ramos, da conhecida família do Visconde de Ramos, do Norte, enchia o império com o seu renome de pedagogo. [...] Aristarco, todo era um anúncio. Os gestos, calmos, soberanos, eram de um rei – o autocrata excelso dos silabários; a pausa hierática do andar deixava sentir o esforço, a cada passo, que ele fazia para levar adiante, de empurrão, o progresso do ensino público; o olhar fulgurante, sob a crispação áspera dos supercílios de monstro japonês, penetrando de luz as almas circunstantes – era a educação da inteligência; o queixo, severamente escanhado, de orelha a orelha, lembrava a lisura das consciências limpas – era a educação moral (Pompéia, 1996, p. 3-4).

O corpo áurico de Aristarco corrobora a ideia de “representação reguladora” do trecho de Pereira, Paulino e Franco que abre este fragmento. No tempo d’o *Ateneu*, porém, o corpo áurico do pedagogo Aristarco era ainda envolto daquela aura, conferindo-lhe a autoridade de um rei, nas palavras do autor.

V

Na mística modernizadora, marcada pelos ideais iluministas e revoltas republicanas, tanto Deus, como concebido pelos tempos medievais, quanto o Pai, seu maior representante e legislador, já não são reconhecidos como tais (Pereira; Paulino; Franco, 2011, p. 28).

A aristocracia feudal e depois a moderna iriam emprestar Aura aos reis para justificar a origem divina do poder monárquico. Nesse sentido, Aura é instauração da presença divina no humano, o que lhe confere autoridade e autoria, de fato, o dever e o direito de escrever as leis que regem a vida dos homens. A palavra daquele dotado de Aura tem mais valor e, portanto, deve ser ouvida em silêncio.

Mas a perda do poder pela igreja significou, com o tempo, o desaparecimento gradual da Aura das diversas esferas da vida social. A revolução francesa, com seus cortes de cabeça de monarcas, cabeças em torno das quais a Aura solar se sustentava, significou o ápice do processo moderno de deslegitimação do *status* divino dos Reis, passando o poder ao *povo*. Sabe-se bem que, historicamente, *povo* estaria longe de significar realmente a totalidade das pessoas que formam uma sociedade, pois a burguesia se tornaria a

nova aristocracia, cujo poder, antes emanado de um Deus espiritual, agora emanava de um Deus material, o dinheiro.

Ainda assim, a destituição do espírito de Deus como força motriz e organizadora na vida social faria a Aura entrar em decadência: ela seria, agora, fragmentada, dividida, estilhaçada diante e entre os comuns. Esse processo, claro, não se deu de forma linear, nem pode ser observado de forma evolutiva. Indícios de autoridade áurica ainda se encontram hoje em regimes e países espalhados pelo globo, especialmente aqueles sob governos centralizadores, em que os limites entre as dimensões religiosas e científicas/políticas se encontrem borrados.

VI

Padre e Professor à moda antiga tinham, não à toa, performances semelhantes do seu professor. Segundo Gusdorf (2003, p. 43), “No tempo em que a Igreja detinha de fato o monopólio do ensino, o padre que ensinava achava-se naturalmente revestido de todas as transcendências” e “Nossa cultura constituiu-se na escola do professor cristão” (Gusdorf, 2003, p. 62). Detentores do saber distante, da palavra verdadeira, padres e professores professavam de forma doutrinária. Isso fazia com que sua presença fosse imbuída de Aura, a autoridade de quem sabe ler as escrituras. Foram investidos de poder pelo pai, o Pai-Deus, escritor do saber máximo instituído pela Bíblia, e o pai-de-família, dizendo ao filho para respeitar o professor durante a semana, e levando às missas para ouvir os sermões no domingo. As pinturas que seguem representam, ambas, o pedagogo e sacerdote Jean Baptiste de La Salle (1651-1719), depois canonizado, padroeiro dos professores (Imagens 2 e 3).



Imagem 2 – La Salle dando aulas. Cesare Mariani, 1898.

Fonte: Museu do Vaticano².



Imagem 3 – Visita do padre de São Sulpício às escolas da Irmandade de La Salle. Giovanni Gagliardi, 1901.

Fonte: Museu do Vaticano³.

Nas telas, evidencia-se a estrutura áurica do poder divino, profundamente hierárquica e patriarcal, conservando a verticalidade autoritária da transmissão do saber. A obra de Mariani (Imagem 2) traz a diferença da altura entre os planos do trono do professor e das carteiras das crianças, mimese do altar de igreja, e mostra o professor-sacerdote em perspectiva baixo-alto, de forma a exibir sua estatura divina, confirmada pela imagem de Cristo na cruz sobre sua cabeça. Já Gagliardi (Imagem 3), com traços menos realistas, se vale da representação aureolática em torno da cabeça do peda-

gogo para indicar a santidade. Ambas as obras concorrem ao processo de beatificação de La Salle, que seria tornado santo pelo Papa Leão XIII em 1900, o que explica o fato de as obras terem sido pintadas nessa época, quase duzentos anos depois da vida do pedagogo, e também o fato de apenas a obra de Gagliardi (1901) aureolar La Salle.

Não se pode negar a contribuição de La Salle para a formação da educação ocidental, sobretudo no que se refere à iniciativa da massificação da educação dos pobres – assunto a que os poderes públicos se omitiam –, agora feita em língua comum e não mais em Latim, para grupos e não mais apenas individualmente nas casas de alguns poucos privilegiados, calcando-se no princípio cristão da caridade e na catequese. Todavia, é também a La Salle – e seus contemporâneos – que se deve a formação silenciosa e em carteiras, altamente rígida e disciplinada, de um ensino transmissivo, bancário, vertical, calcadas num professor da Verdade Única e Divina. Pois mesmo que o professor da palavra do padre e do professor tivessem (às vezes) assuntos distintos, tinham a mesma forma: a performance do sermão-oração-falação de um lado, e do silêncio imposto do outro.

A Aura do padre-professor garantia a disciplina e o sinal maior disso, até anos recentes, era o levantar dos alunos quando da chegada do professor à sala, performance idêntica repetida até hoje na chegada dos chefes de estado a lugares públicos ou de padres e bispos à missa. Em Gusdorf (2003, p. 40, grifo meu): “A função docente na sua plena atualidade jamais é mais bem expressa do que nessa *homenagem* inicial, quando o professor entra, se faz o silêncio e os alunos ficam de pé por um instante”. Peter McLaren (1991, p. 61, grifo meu) flagra, ao descrever a fala de um professor nostálgico dos tempos em que era respeitado, que “[...] todo o seu argumento soa como um clamor pela volta dos dias em que todos os professores eram ‘homens de *estatura*’ e quando os estudantes veneravam servilmente os escudos, taças e brasões, flâmulas e uniformes...”. As palavras homenagem e estatura atestam o valor de culto da imagem áurica do professor.

VII

Tirar do objeto a capa que o envolve, destruir a sua aura, é a marca de uma percepção cujo ‘sentido de tudo o que é o semelhante no mundo’ cresceu a

ponto de, por meio da reprodução, ela atribuir também esse sentido àquilo que tem uma existência única (Benjamin, 2017, p. 63).

Em Benjamin, a Aura da obra de Arte entra em decadência pela perda da sua unicidade devido ao avanço das técnicas de reprodução, substituindo seu antigo valor de culto (áurico) pelo seu valor de exposição. Quando, de uma pintura, só existe um único exemplar, irrepetível e irreproduzível, sendo toda cópia uma falsificação, estar na presença do objeto áurico, original, o investe de valor de culto. Em Benjamin, as razões para o declínio da Aura consistem em vencer a distância entre a obra e o humano. Isto é: “[...] aproximar de si as coisas, espacial e humanamente, representa tanto um desejo apaixonado das massas do presente como a sua tendência para ultrapassar a existência única de cada situação através da recepção da sua reprodução” (Benjamin, 2017, p. 17).

Benjamin exemplifica esse processo ao descrever como desenhos pré-históricos nas paredes das cavernas eram investidos de valor de culto, muito mais do que valor de exposição. Sendo destinados aos deuses, aqueles desenhos tinham menos valor pelo jogo que a sua presença estabelecia com espectadores, e mais pela força mágica da sua existência ao alterar dados do destino. Na Era Moderna, algo similar pode ser dito de pinturas feitas em igrejas e palácios, fossem afrescos ou telas, não destinados à visitação pelo público em geral, mas pelo valor de culto no interior dos próprios sistemas fechados a que pertenciam, retroalimentando e enaltecendo o Poder daqueles que detinham, patrocinavam e eram representados nas obras. É o Século XIX, com o advento dos museus, das grandes exposições e das galerias, frutos de um processo tanto de aburguesamento da Arte quanto da formação ou consolidação dos estados nacionais, que modifica a operação do sentido da Arte em prol de seu valor de exposição. Em outras palavras, uma obra passa a ser valorizada na medida em que circula, seja como imagem-mercadoria ou como objeto-mercadoria.

A própria noção de talento artístico e de inspiração divina, duas falácias da burguesia cristã moderna, apoiam-se ambas sobre o mito de que o artista (único) encontrou em sua obra de arte (única) o veículo da máxima manifestação de seu gênio. A obra inatingível, tanto em sua técnica quanto em seus indecifráveis significados ocultos: eis outro exemplo do efeito de distanciamento áurico. Na medida, porém, que a Arte pode ser repetida,

gravada, reproduzida, distribuída ou, em outras palavras, ter seu acesso democratizado, a Aura da obra se esvai, com sua unicidade. Ao passo que, ainda, se amplia a possibilidade de qualquer um aprender Arte, a partir da disseminação de escolas no século XIX, para além dos círculos estritos dos estúdios dos próprios artistas-mestres, se estreita assim o abismo, antes intransponível, entre obra e público.

Em Benjamin (2017, p. 19), “[...] a reprodução técnica da obra de arte emancipa-a, pela primeira vez na história universal, da sua existência parasitária no ritual” e “com a emancipação de várias práticas artísticas do seio dos rituais, aumentam as oportunidades de exposição dos seus produtos” (Benjamin, 2017, p. 21) O valor de culto (religioso, único) se torna menos importante que o valor de exposição, ou seja, a obra ganha valor quanto mais é exposta, distribuída, vista, acessada.

VIII



Imagem 4 – Mural e Picho. Artistas desconhecidos.

Fonte: Fachada da E.E. Profª. Marina Cintra na Rua da Consolação, São Paulo⁴.

No mural (Imagem 4) se flagra uma idealização dos primórdios da educação cristã no Brasil. A pintura revela um ponto de vista bastante particular sobre o tipo de ensino que defende, com o jesuíta segurando a cruz com uma mão e, com a outra, fazendo o gesto de apontar algo no livro, à criança. A imagem, feita na parede externa da escola, revela o tipo de educa-

ção/submissão que se espera do lado de dentro, como uma mensagem aos que nela trabalham e estudam.

Na foto, porém, flagra-se mais que o mural, mas também os pichos feitos sobre ele em momento posterior (o blog de onde foi extraída é de 2009). A intervenção sobre o mural, além das marcas de assinaturas e outros grafismos, em primeiro plano, conta também com pequenas manchas vermelhas, como tiros disparados contra a imagem, lembrando que a educação ali representada ocorreu no contexto de violência. O que as, no mínimo, duas camadas de arte sobrepostas revelam é um processo histórico, no qual a luta de classes e de grupos étnicos atravessam questões educacionais.

No primeiro, o mural, flagramos não apenas o processo de aculturação/etnocídio pelo qual tem passado os povos originários do Brasil, através da colonização cultural justificada em bases sagradas, mas também o ponto de vista do idealizador da obra. O fato de a expressão do professor ser de alguém pacato, que ensina com serenidade, e de os alunos em questão estarem fisicamente submissos e obedientes revela a tentativa de apagamento das violências, reais e simbólicas, que esse tipo de performance pedagógica perpetrou.

A pichação se anuncia, portanto, como revolta. Ela sobrepõe de assinaturas o mural cristão, atacando frontalmente aquela primeira camada e compondo, com ele, uma espécie de palimpsesto histórico-educacional. E mesmo que os autores das (muitas) assinaturas e manchas sejam distintos, não há dúvidas que essa segunda camada pode ser lida, ao olhar do espectador, como um conjunto único de intervenção, de crítica e de resposta à primeira camada. As manchas vermelhas, ao redor do jesuíta-professor, indicam que ele é o alvo da crítica, e as assinaturas à sua volta indicam o desejo de uma classe oprimida em também se ver representada ali. E não seria forçado pensar que, de uma forma ou de outra, a classe social que picha descende dos indígenas ali representados ou, pelo menos, de grupos analogamente vitimizados.

E é flagrante que o mural seja grafado em linhas suaves, arredondadas, num estilo que lembra livros infanto-juvenis, enfatizando sentimentos de bondade e submissão, enquanto a pichação surja em linhas indisciplinadas e grosseiras como segunda camada, acabando por revelar a violência oculta na forma do primeiro. Se há um processo de decadência da aura sagrada, o que vale para a Arte e para o Ensino, exemplos como esse revelam como essa decadência se dá na expressão do desprezo dos interventores pelo mural: tanto

como forma-arte que não os representa ou inclui, quanto pela opressão histórica que a sua narrativa faz emergir.

IX



Imagem 5 – *Saint-Germain l'Auxerrois*. Monet (1867). Fonte: Staatliche Museen, Alemanha⁵.

O fenômeno das massas é essencialmente moderno. Os impressionistas foram os primeiros a captá-lo em fins do século XIX, como se evidencia, em Monet, na preocupação de retratar o volume de passantes em frente à catedral que denomina a obra (Imagem 5). Por *massa* entenda-se um conglomerado de pessoas que estão num mesmo lugar, ao mesmo tempo, por motivos diferentes, anônimos entre si, isto é, não estão ali reunidos por nenhum evento aglutinante. Os impressionistas foram pioneiros porque Paris fora, à sua época, a grande capital do mundo, mostrando efeitos da urbanização acelerada, consequência das revoluções industriais.

Benjamin, que analisa a decadência da Aura no início do Século XX, observa como esse fenômeno social se precipita em forma artística: a reprodutibilidade técnica é, ao mesmo tempo, possibilitada pelos avanços técnicos da invenção da fotografia e do cinema, mas também é uma necessidade imposta por uma sociedade de massificações. Segundo Benjamin (2017, p. 35),

Um quadro só podia oferecer à contemplação de um indivíduo ou de um pequeno grupo. A contemplação dos quadros por muitas pessoas simultaneamente, como se verifica no século XIX, é um dos primeiros sintomas da

crise da pintura, que não foi de modo algum desencadeada unicamente pela fotografia, mas surgiu relativamente independente desta, pela tendência de levar a obra de arte até as massas.

Conclui-se, daí, que a decadência da aura das obras de arte se deve muito à emergência das massas e à necessidade de estas acessarem a arte, que não podia mais ser aquela arte de culto, individual e única, que habitou palácios em séculos precedentes. Fenômeno semelhante se passa com a educação:

Se o ofício de mestre parece vir de longa data, a profissão professor não excede a dois pares de século. O advento da modernidade trouxe em sua valise a necessidade de educar as massas, de fazer valer o projeto antropocêntrico, liberal e burguês de garantir o processo civilizador ao máximo de pessoas possíveis (Pereira; Paulino; Franco, 2011, p. 20).

A figura do preceptor e as primeiras escolas cristãs são o berço onde nasce a escola moderna ocidental, cujos primeiros passos se observava em La Salle. Ela emerge, portanto, como um projeto de letramento, destinado a poucos, homens em sua grande maioria, brancos na sua totalidade. Os professores também eram poucos, e a religião era o tema, sobrepujando questões da moral, das ciências, dos ofícios. A relação pedagógica estabelecia-se de um para um, ecoando matrizes educacionais da relação arquetípica mestre e discípulo, mas em ambiente aristocrático. Por aristocrático entenda-se, aqui, um ensino que se dava no seio familiar e destinado a poucos, não necessariamente com pertencimento à classe nobre, em decadência desde o Renascimento, mas também à burguesia, que podia pagar por essa educação e a valorizava como meio de ascensão social.

As revoluções francesa e industrial de fins do século XVIII e do século XIX iriam, entretanto, além de advogar por Direitos Humanos no espírito do liberalismo, promover projetos modernizadores e democratizadores, que incluíam a massificação da escola, até pela necessidade de letramento e especialização da mão de obra com o advento das grandes máquinas. Esse projeto, ainda que incompleto nos dias de hoje, sem dúvida já demonstra a sua vitória: pelo menos na constituição brasileira de 1988 a escola é para todos, e há sanções às famílias cujos filhos não frequentem a escola.

A massificação e a democratização da escola têm, como efeito colateral, a perda da unicidade áurica tanto do saber, quanto dos professores: muitos

são os que ensinam, todos são os que aprendem e o acesso à universidade vinha se democratizando fartamente no Brasil, pelo menos até 2016. Contemporaneamente, as tecnologias digitais permitem um acesso ao saber, aos livros e, mais fartamente, à informação (até mesmo à desinformação) que desautoriza o professor do seu lugar de único detentor do Saber, desterritorializando-o. O Ensino a Distância permite reproduzir tecnicamente, nos mesmos termos que Benjamin utiliza essa expressão, a aula como informação, tornando-a mercadoria disponível on-line, a um custo cada vez menor. Tanto pela via positiva (a laicização progressiva da escola, a não aceitação da verdade única – religiosa e política, a democratização do saber), quanto pela via negativa (a disseminação de desinformação e o rebaixamento do valor do trabalho de educação), o saber perde sua aura ao tornar-se próximo das massas.

X

[...] as instituições acabaram se tornando o terreno organizacional e distributivo de nossos focos de experiência. Isso se deu pelo fato de elas terem se multiplicado numa infinidade de aparelhos em que as mais distintas ordens de saber e de técnicas de condução se materializaram, processaram-se, aplicaram-se e difundiram-se, com vistas a certas condições de vivências para a constituição de seus sujeitos: aparelhos correcionais, aparelhos educacionais, [...] enfim, aparelhos de normalização das mais distintas formas. Em cada um deles, mas com uma coincidência encastrada, tipos distintos de procedimentos integraram-se, com o intuito de obter um efeito prático de condução humana (Carvalho, 2014, p. 1).

A citação de Carvalho sintetiza o significado atribuído por Foucault às instituições, no sentido de tornarem-se aparelhos, surgidos na modernidade, destinados ao controle social dos corpos, à instauração da disciplina, aparelhos que burocratizam, formalizam e padronizam os contratos, entre outros, de autoridade. A institucionalização da educação pode ser encarada como uma reinvenção moderna das formas de autoridade, perdidas com o declínio da autoridade áurica, ainda que algumas dessas formas arcaicas subsistam paralelamente. Na escola-instituição, ao invés do respeito conquistado com base na hierarquia do saber áurico, distante, sagrado, há barganha do respeito por mecanismos burocráticos, constantes no regimento escolar.

São exemplos, a troca do respeito por nota nos sistemas avaliativos, como ao valorar um aluno com base em fatores comportamentais como participação, postura, pontualidade e presença; a negociação da disciplina sob sanções, como ser levado à diretoria, onde vai-se tomar sermão, ou receber advertência a ser assinada pelos pais; a troca da boa disciplina por prêmios, como permitir a saída mais cedo para o intervalo, poder escolher a próxima atividade, ganhar tempo livre, ser dispensado da tarefa de casa etc. Sejam mais ou menos justos, porque frutos de intensas negociações diárias do contexto de cada escola, o fato é que o que a instituição engendra é um sistema de trocas em que o respeito à autoridade passa a ser apenas mais um valor entre tantos. A perversão deste transformar a sala em balcão explícito de negociações, dentro dos limites da instituição burguesa, é o igualar dos modos de vida de sujeitos e suas relações a trocas de mercadoria.

O respeito deixa de ser um dever ético, por princípio, implícito ao jogo, construído na relação, para transformar-se num objeto que o meu desejo, na condição de indivíduo, pode ou não colocar à disposição na vitrine da feira de vaidades, cinismos e barganhas. Se Pereira, Paulino e Franco (2011, p. 25) afirmam que “através da promoção de condutas padronizadas, previsíveis e programáveis, a pedagogia torna-se uma das mais fortes ilusões da mística moderna”, é porque a pedagogia institucionalizada desconsidera a dimensão da aula como experiência, ao estruturar, esquematizar e racionalizar os processos. Os tempos de aulas, tornados créditos, evidenciam o processo de reificação da escola, que a tudo transforma em valores-mercadoria.

Todavia, não é o elevar das médias nem o reprovar por disciplina que vai alterar a estrutura sistêmica da burocracia institucional. Como já fartamente demonstrado por pesquisadores, o único efeito disso seria o aumento das reprovações e a consequente evasão escolar. Importa, ao contrário, rever a lógica da instituição burocrática e capitalista que, aplicada à educação, transforma valores educacionais em valores-mercadoria: nota, crédito, horas/aula, advertência, repetência, exclusão da sala, demissão, evasão.

O governo da aula pelo professor burocratiza-se na medida em que se laiciza e, ao passo que o seu direito ao poder não tem mais origem divina, ele precisa buscar na lógica institucional as fontes da sua autoridade de governo. Para educadores que compreendem a necessidade de laicização e do exercício da democracia na escola, como prática que constitua a forma de

seu funcionamento, importa criar estratégias de superação da burocratização da instituição. Essas estratégias devem, ao mesmo tempo, estimular o exercício da criticidade discente e a sua efetiva participação no seu próprio processo de aprendizagem, mas também instituir formas que permitam ao professor exercer a autoridade, que não precisa se confundir com nenhuma espécie de autoritarismo, seja de origem divina ou burocrática.

XI

O cinema responde à minimização da aura com uma construção artificial da *personality* fora do estúdio. O culto das estrelas de cinema, fomentado pelo capital cinematográfico, mantém aquele feitiço da personalidade que desde há muito se reduz apenas ao feitiço podre do seu caráter mercantil (Benjamin, 2017, p. 30).

Benjamin já apontara nesse fragmento um tipo de criação artificial da aura pelo espírito do capitalismo. Seu exemplo é o *star-system* das estrelas de Hollywood que gera em torno dos artistas ou, mais precisamente, em torno da sua imagem, uma aura de mistificação e arrebatamento. Aproveitando-se das velhas falácias do talento de inspiração divina e da genialidade artística, já em voga no culto às divas desde o século XVIII, somado às investigações cada mais agressivas sobre as vidas pessoais dos artistas, transformando-os em caricaturas de si mesmos, a lógica do *star-system* pode ser vista como uma tentativa de salvamento da aura ou, ainda, de sua conversão na lógica da mercadoria. Aqui, é o artista que se torna a sua própria mercadoria e a imagem do seu corpo é o principal valor associado à sua força de trabalho. A aura do espetáculo é a imposição de uma distância, entre artistas e público, pelo culto da mercadoria.

No campo da educação, vemos a progressiva exploração do capitalismo pela forma das Aulas-Show ou Palestras-Show. Trata-se de uma estrutura que, aproveitando-se do caráter eminentemente performativo do fato pedagógico, eleva artificialmente o grau de sua espetacularidade valendo-se de artifícios da maquinaria teatral, para criar em torno do professor uma aura de vedete/*showman*, o que Peter McLaren (1991) chamou de professor como *entertainer*, propagandista ou evangelista. É a esse fenômeno, amplamente difundido nos Estados Unidos e ora propagado por todo o mundo, que se dedicam os manuais *how to do* de performance docente. A lógica de uma

pedagogia do teatro aplicada à formação docente é diluída no seu grau mais superficial de treino de técnicas vocais e corporais para melhorar o desempenho, baseadas tão-somente no carisma e na força personalista e libidinosa dos seus discursos. Nesses manuais, o que se observa é uma perversão da lógica da performatividade do professor, em prol de uma exploração espetacular de sua imagem na condição de detentor do saber ou de segredos para uma vida de sucesso.

Gusdorf (2003) nomeou esse fenômeno de *patologia da mestria*, referindo-se ao seu caráter epidêmico e doentio, e hooks (2018, p. 215-216), em diálogo com Ron Scapp, concorda que há uma perversão do engajamento e pedagogia libertadora quando o professor se torna uma estrela:

BH: Isso tem me perturbado muito. Quanto mais a sala de aula engajada se torna superlotada, mais ela corre o risco de ser um espetáculo, um lugar de diversão [...]

RS: Temos que resistir à tendência de sermos transformados em espetáculos. Isso significa resistir à condição de 'astro', resistir a desempenhar o papel de ator. Eu diria que uma das desvantagens da sua fama talvez seja o fato de você atrair certas pessoas à sala de aula para assistir, não para se engajar. [...]

BH: Quando temos o status de estrela, o status de professora icônica, as pessoas param de vir à aula simplesmente porque desejam uma educação participativa. Elas vêm para ver bell hooks se apresentar.

Nesses contextos, as frases de efeito ganham o lugar de conhecimento, deslocadas de seu contexto na forma de abstrações pedagógicas metafóricas que, como no horóscopo de jornal, podem se aplicar a qualquer situação da vida. A criticidade e a complexidade do pensamento são, nas aulas-show, substituídas pela lógica da sedução, uma relação construída entre professor e aluno a partir de conhecimentos genéricos, aparentemente anti-ideológicos, laicos e universais que, na verdade, são bastante brancos, ocidentais, patriarcais, cristãos. A autoridade do professor se apoia no culto à sua personalidade, ignorando o ensinamento de Sócrates: “você não façam caso de Sócrates, mas da verdade” (apud Gusdorf, 2003, p. 81).

XII

Para Gatti, comentador da obra de W. Benjamin, um traço fundamental da reflexão benjaminiana sobre aura diz respeito à capacidade do cinema de aproximar-se de uma fundamental característica do fascismo, a sa-

ber, a sua capacidade de provocar reações emocionais em seu público. Mas, inversamente à lógica autoritária, o cinema não se tornaria uma força apropriável pelas forças reacionárias pois, ao contrário, se valeria dessa capacidade emocional num sentido emancipador. É o que Gatti (2009, p. 299) chamará de reversão dialética:

[...] o processo pelo qual o pensamento aproxima-se mimeticamente de seu objeto de crítica, assimilando-se perigosamente a ele, até o ponto de quase sucumbir à sua força regressiva, como se essa fosse a única estratégia ainda disponível para sustentar um mínimo de distância crítica capaz de salvar suas potencialidades libertadoras.

Dito de outro modo, o cinema tem, na filosofia benjaminiana, a capacidade de mimetizar as potencialidades emotivas do fascismo, imitando seu efeito reativo sobre as massas, mas usa-o, inversamente à manipulação política, para politização e conscientização. A reversão dialética seria, então, esse inverter do sentido daquilo que seria, normalmente, uma força regressiva, usando-a a seu favor, como as artes marciais que se valem da força do golpe do oponente para fazer dela o seu próprio impulso, contra ele.

É nesse mesmo sentido que se propõe a reversão dialética dos conceitos de aura e do sagrado no ensino, invertendo o seu sentido original (de distanciamento, de acesso à verdade única e imutável, de autoritarismo), para buscar uma nova possibilidade de aura, uma nova experiência do sagrado na educação. hooks (2018) chama esse processo de engajamento e exercício da coletividade, através da criação de uma comunidade de aprendizagem, cuja dimensão sagrada não está dissociada da crítica. Segundo essa autora, ao descrever o seu contato com Paulo Freire, fala de uma “atmosfera santa”, citando o monge budista Thich Nhat Hahn:

[...] ‘os grandes seres humanos trazem consigo uma espécie de atmosfera santa, e, quando os procuramos, sentimos paz, sentimos amor e sentimos coragem’. [...] Quando você [o mestre, o professor] vem e fica uma hora conosco, traz consigo essa atmosfera... É como se trouxesse uma vela para dentro da sala. A vela está ali; você traz consigo uma espécie de zona de luz. Quando um sábio está lá e você senta perto dele, sente luz e sente paz (Hahn apud hooks, 2018, p. 79).

Se, na forma imagética (atmosfera, zona de luz), pode haver semelhanças entre esta aura, descrita por Hahn/hooks, e aquela das obras cristãs, é no estabelecimento da relação entre professores e alunos que parece haver a

fundamental divergência entre aquela Aura e esta. Isso depende de inverter o sinal da aura tradicional, revertendo-a dialeticamente em favor de uma educação como prática da liberdade.

XIII

[...] se as 'mortes' do Pai e de Deus forem uma máxima de nossos tempos, será necessário estabelecermos novas formas de vínculo social para que algo da autoridade política do professor seja restituída ou que, uma vez deslocada, seja reconsiderada na experiência (Pereira; Paulino; Franco, 2011, p. 29).

Invoco, para o debate sobre a desterritorialização da autoridade, uma forma do fazer teatral muito comum a partir da década de 1980, no Brasil, chamada de processo colaborativo. As funções do encenador teatral e do professor partilham de inúmeras ressonâncias, tanto nas suas definições quanto em suas crises de autoridade. Se o encenador pode assumir, em alguns processos de criação teatral, uma figura de autoria única, absoluta, autocrática (e, por que não dizer, investida também daquele poder patriarcal aurático), ele também pode desterritorializar-se, deslocar-se de seu lugar de epicentro do processo de criação, assumindo-se como figura catalizadora, mas não central nem protagonista, do processo de criação:

A encenação no coletivo refere-se, portanto, a qualquer sistema teatral de criação em que a função do diretor esteja presente e assumida, porém operando num campo múltiplo e coletivizado de criação. Ela é provocadora de uma polifonia criativa. Trata-se de uma encenação contaminada e marcada por autonomia relativa. Nela, não nos encontramos, nem de longe, próximos do 'fim da encenação', mas sim de uma encenação desterritorializada (Araújo, 2008, p. 209).

Igualmente, não creio estarmos diante de negar a necessidade do professor, advogando pelo fim da docência, mas de repensar o seu território de ação e de fala. Diferentemente dos processos de criação coletiva comuns nos anos 1960 e 1970, inspirados na ética *hippie*, em que eram abolidas as funções de diretor, ator, cenógrafo e dramaturgo, em um esquema de *todo mundo faz tudo*, nos processos colaborativos as funções de cada artista são bem definidas. O que é abolido, tomando de empréstimo a ideologia anárquica das criações coletivas, é a hierarquia entre as funções. E *hierro*, radical de hierarquia, tem a mesma etimologia de aura, remetendo à sacralização que distancia e ranqueia sujeitos em estruturas sociais bem definidas.

No processo colaborativo, as decisões são tomadas coletivamente, as vozes são ouvidas em pé de igualdade ainda que, ao fim e ao cabo, decisões precisem ser tomadas por um ou outro membro do grupo. Para o campo da pedagogia, tomar de empréstimo essa ideia da colaboratividade dos processos de criação artística pode ser um caminho significativo entre os estereótipos da educação autoritária e transmissiva de um lado e, de outro, dos professores como meros “[...] ‘orientadores’, ‘facilitadores’, ‘instrutores’, ‘mediadores’, ‘tutores’, entre outros termos que parecem querer docilizar uma diferença que está posta na origem: a diferença entre o mestre e não mestre” (Pereira; Paulino; Franco, 2011, p. 25). Ou seja, rever autoridades, deslocar os lugares nos agentes, não significa apagar ou negar a diferença entre as funções de um processo. Para hooks (2018, p. 204-205), essa colaboração entre os membros cria o que ela chama de uma comunidade de aprendizagem, sem significar a perda de autoridade do professor:

Quando entro na sala no começo do semestre, cabe a mim estabelecer que nosso propósito deve ser o de criar juntos, embora por pouco tempo, uma comunidade de aprendizagem. Isso me posiciona como discente, como alguém que aprende. Mas, por outro lado, não afirmo que não vou mais ter poder. E não estou tentando dizer aqui que somos todos iguais. Estou tentando dizer que aqui somos todos iguais na medida em que estamos todos comprometidos com a criação de um contexto de aprendizado.

Repare-se como as ideias de *reposicionamento* (análoga à desterritorialização) e de *igualdade relativa* são recorrentes na citação de hooks, assim como as de *deslocamento* e *reconsideração* na citação de Pereira, Paulino e Franco, que abre este fragmento. Por isso, o caminho para recusar a tese do autoritarismo áurico e transmissivo da educação do passado não se faz pela simples antítese da descaracterização do papel do professor, falsamente igualando-o ao aluno, e procurando termos que, como na citação de Pereira, Paulino e Franco, *docilizam* a diferença entre quem ensina e quem aprende, ainda que os papéis se invertam naturalmente na dinâmica das aulas. O fato de que professores também aprendem e que alunos também ensinam e se ensinam ao aprender não anula a diferença etária, de experiências e formações, alteridade inerente a qualquer processo de ensino-aprendizagem.

Freire indica essa superação dialética numa passagem célebre em que narra a angústia de um professor, de opção democrática, que sentia ter sido autoritário ao interromper o diálogo de uma aluna que atrapalhava a aula.

Freire (2011, p. 102) explica que “Licencioso teria sido se tivesse permitido que a indisciplina de uma liberdade mal centrada desequilibrasse o contexto pedagógico, prejudicando assim o seu funcionamento”. Para Freire, a liberdade não está acima de qualquer limite, “[...] porque sei que sem ela a existência só tem valor e sentido na luta em favor dela. A liberdade sem limite é tão negada quanto a liberdade asfixiada ou castrada” (Freire, 2011, p. 103). Gusdorf (2003, p. 70) trabalha a autoridade docente no mesmo sentido ao dizer que:

O mestre lá está: se é verdadeiramente um mestre, à altura de sua maestria, atesta com sua presença que é alguém. E, porque esse alguém é alguém, impõe ao discípulo o dever de ser alguém, não à semelhança do mestre, mas segundo a fidelidade a si mesmo.

Com o termo “presença”, o autor atesta a característica performativa inerente à docência, construindo com isso o caminho para a autoridade democrática, calcada no diálogo, uma autoridade colaborativa.

XIV

Na boca do mestre, a verdade tem sabor de invenção, desabrocha. Repetida pelo discípulo, esta mesma verdade não é mais que verdade decadente e murcha, porque nela não existe mais o impulso (Gusdorf, 2003, p. 146).

O poder da criação está também ligado à posse da aura, fruto do distanciamento daquele que sabe como fazer, possuidor do dom da artesanaria. Os deuses ou os orixás, representações da força áurica antropomorfizada, são aqueles que criam o mundo. O artista, visto em certas culturas como demiurgo ou usurpador prometeico do poder divino, é aquele que cria. Autoridade e autoria recuperam, aqui, os sentidos próximos da sua etimologia. Mas hoje, a ação do professor, segundo Derrida (2001, p. 38), afastou-se da ideia de criação: “[...] saber professar ou professar um conhecimento, ou evento, como produzir um conhecimento não é produzir obras. Um professor, como tal, não assina uma obra. Sua autoridade como professor não é a do autor de uma obra, um trabalho”⁶. Derrida se refere nesse trecho à tradição moderna-ocidental, a qual ele recusa, para restituir ao professor o sentido performativo da criação:

O que acontece não apenas quando se leva em conta o valor performativo da profissão, mas quando se aceita que um professor produz ‘obras’ e não apenas

conhecimento ou pré-conhecimento? Para abrir caminho para a defesa deste tipo de ação particular que é o ato de professor, e depois o ato de profissão de um professor e, finalmente, de um professor de Humanidades, devemos aprofundar nossa análise das distinções entre agir, fazer, produzir, trabalhar, trabalho em geral e o trabalho do trabalhador (Derrida, 2001, p. 41)⁷.

A escola moderna, a instituição, confiscou do professor o seu poder de criação. Os modelos vêm prontos, as sequências didáticas estão dadas, as competências e as habilidades a serem atingidas estão estruturadas de forma a cercear o erro, o improvisado, o devaneio, o tempo do silêncio e do vazio, da procrastinação e do ócio, tão inspiradores e necessários à criação artística e pedagógica. A performance do professor burocrata vem pronta, como um papel que venha ao ator sem que ele possa fazer nada, a não ser reproduzir o modelo de um ator em vídeo, que criara o papel antes dele.

O que há de mais anárquico e poderoso em performances, artísticas ou pedagógicas, é a sua impossibilidade de repetição. Uma aula nunca é a mesma, em duas turmas distintas, ainda que o assunto seja o mesmo, ainda que sejam dadas no mesmo dia e pelo mesmo professor, assim como uma apresentação teatral nunca é a mesma, ainda que seja feita em dias consecutivas, por uma mesma companhia bem ensaiada. Restituir o poder criador, inventor, performativo, do professor e do aluno, é conferir-lhes autonomia nas decisões bem como autoria/autoridade sobre o que ensinam e aprendem.

XV

Peter McLaren considera que existem rituais ocorrendo em diversos níveis da vida escolar, desde macrorrituais explícitos até microrrituais diários feitos no âmbito da sala de aula. Uma das fontes de McLaren para o estudo da escola como rito é o trabalho de Turner, para quem os ritos de passagem se dividem em três fases⁸ caracterizadas como separação, *límen* e agregação. Isto é, o sujeito em transição, no rito, atravessa um processo em que se distancia do seu estado social anterior (separação), vive uma experiência liminar de transformação no coração do rito (*límen*) e, em seguida, é reincluído à sociedade como um novo sujeito (agregação). Tanto para Turner, quanto para McLaren em seus estudos sobre os ritos na escola, o foco do interesse recai justamente sobre a fase liminar, que tem por características um situar-

se entre territórios, não se situando “[...] aqui nem lá; estão no meio e entre as posições atribuídas e ordenadas pela lei, pelos costumes, convenções e cerimoniais” (Turner, 2013, p. 98). Nessa fase de transição liminar do rito, o ente está, ao mesmo tempo, à margem (periférico) e ao centro. “Assim, a liminaridade frequentemente é comparada à morte, ao estar no útero, à invisibilidade, à escuridão, à bissexualidade, às regiões selvagens e a um eclipse do sol e da lua” (Turner, 2013, p. 98). A ausência de território ou o assumir-se em espaço efêmero e de transitoriedade, é próprio do conceito de desterritorialização, como o utiliza Araújo (2008).

É no cerne da liminaridade ritual que, segundo Turner, ocorre uma experiência profunda e religiosa que desestrutura as bases sociais, podendo ser caracterizada como antiestrutura na medida em que os papéis, as hierarquias e os status daquela sociedade ficam em suspensão. Nela, os sujeitos estão indiferenciados socialmente, pois estão envolvidos numa experiência de comunhão, camaradagem. Esse estado social, Turner (2013, p. 99) o batiza de *communitas* e, para ele, a vida social, em geral, “[...] é um tipo de processo dialético que abrange a experiência sucessiva do alto e do baixo, de *communitas* e estrutura, homogeneidade e diferenciação, igualdade e desigualdade”.

A ausência anárquica de estrutura da *communitas* pode ainda, para Turner, servir de alívio para a estrutura e, em ciclos que se alternam dialeticamente, alterar a própria estrutura sendo, nesse sentido, revolucionária. Isto pois a estrutura em que a sociedade se encontra pós-liminaridade é distinta de antes do rito. As *communitas* podem ser vividas como laboratórios de uma sociedade outra, já que, com os papéis sociais em suspensão, outras relações podem ser experimentadas. Na *communitas* vive-se uma experiência profundamente sagrada, religiosa, pois se experimenta religação essencial entre as pessoas e das pessoas com a natureza que as cerca, religiosidade para além de instituições.

Peter McLaren (1991, p. 164-165) nos oferece, por sua vez, a análise de três tipos essenciais de performances dos professores⁹, a saber: a do professor como senhor hegemônico, figura de autoridade autocrática envolto da aura divinal e distanciada, a do professor como *entertainer*, envolto de uma aura artificial espetacular, e, finalmente, a performance do professor que conseguiria criar esse espaço antiestrutural, de *communitas*, em sala de aula.

Trata-se do professor-xamã, como um servidor liminar, cuja performance dá

[...] uma significação figurativa ao processo de aprendizagem, e o contexto das aulas se transforma do indicativo (ênfase em meros fatos) para subjuntivo (ênfase na qualidade do 'como se' da aprendizagem), da resistência para a humanidade indiferenciada, e de dentro dos confinamentos das estruturas sociais para as sementeiras da criatividade, localizadas na antiestrutura (um modo receptivo de consciência no qual existimos em um estado de totalidade humana) (McLaren, 1991, p. 166).

Se a aula puder ser vivida como experiência criativa profunda e o professor puder performar esse papel xamânico que McLaren o atribui, cada aula poderá ser vivida como um microrritual e atingir esse momento de *communitas*, em que os papéis se coloquem em suspensão e professores e alunos possam realmente colaborar. Segundo McLaren (1991, p. 167), a performance do professor xamã ou do servidor liminar

Não coloca uma prioridade alta na estrutura e na ordem (embora suas aulas possam ser altamente estruturadas e organizadas), e é capaz de 'arranjar' condições conducentes à ocorrência de *communitas* o fluxo. Ele sabe que não deve meramente apresentar conhecimento aos estudantes; ele deve transformar a consciência dos estudantes, permitindo que eles 'encarnem' ou corporifiquem o conhecimento.

Interessa aqui lembrar que McLaren fala de um ponto de vista materialista, progressista e revolucionário, tendo em Paulo Freire uma das suas principais referências. Assim, as associações religiosas feitas por McLaren são empreendidas num sentido verdadeiramente laico, e a religião pretendida aqui é com a verdade, com o saber, no mesmo sentido que Derrida (2001) fala de um professar da verdade.

São experiências em que os alunos e professor estão tão completamente engajados no trabalho que estão fazendo, entusiasmados e interessados pelos caminhos e descobertas que fazem juntos, que a estrutura entra em suspensão. O professor possui autoridade sobre a sala, uma vez que os alunos aderiram à proposta e estão imersos nela, mas a verdade é que a autoridade ali não importa, pois, irmanados, tentam desvendar um problema comum. Nesses instantes de *communitas* de uma aula, esquece-se a hora, o sinal toca e o tempo da aula passa. Alguns diriam que o professor perdeu o controle da aula e, de fato, perdeu mesmo, pois o controle não interessava ali. hooks

(2018, p. 269), ainda que não se valha do termo *communitas*, fala em comunidade de aprendizado, e descreve esse tipo de experiência análoga:

Mas a verdade é que a pedagogia engajada, em alguma de suas versões, é o único tipo de ensino que realmente gera entusiasmo na sala de aula, que habilita os alunos e os professores a sentir a alegria de aprender. [...] É essa paixão pelas ideias, pelo pensamento crítico e pelo intercâmbio dialógico que quero celebrar na sala de aula e partilhar com os alunos.

Momentos similares são vividos na experiência teatral, no processo de ensaios, em que o papel do diretor se suspende, pois estão todos juntos produzindo, preocupados com a obra a que se dedicam (Araújo, 2008). Nesses momentos, uma nova Aura se estabelece, não aquela da qual Benjamin testemunhou a decadência, nem a aura artificialmente produzida pelo espetáculo do capital. Trata-se ainda de Aura, por estarmos falando em rito e em unicidade, uma vez que são experiências pedagógicas irrepetíveis, insubstituíveis. Mas aqui, a velha autoridade não precisa ser mais exercida e vivemos o alvorecer de uma Aura completamente nova, que não está apenas em um ou outro, mas no espaço entre: não é vivida como experiência individual, nem como distância, mas como proximidade de afetos entre sujeitos em presença física. Trata-se de uma religiosidade que reconheço tanto na ideia de professor de Derrida (2001), como nas sensações de atmosfera de hooks (2018). Trata-se de um sentimento mútuo de confiança, companheirismo, em que a alegria de estar junto, produzindo, supera a necessidade do exercício do poder.

XVI

Fim da aula.

A experiência precisa encerrar, as pessoas precisam retomar seus caminhos. Aquilo que foi vivido como antiestrutura, como crise da instituição, ruptura, necessita voltar a estruturar-se e os papéis sociais de professor e de aluno precisam voltar a ser performados. É preciso reassumir o controle e dizer: *limpem as mesas, guardem os materiais, façam isto, não se esqueçam daquilo, não deixem de fazer, tragam na próxima aula...*

O corpo está cansado, mas esse cansaço é o de quem entusiasmou-se com o prazer do movimento, como o de quem dança uma noite inteira. Braços e pernas latejam e, sentando-se, respira-se fundo. Esse corpo voltou a

diferenciar-se dos demais, a tomar a posição de professor, que não é maior nem melhor do que a de ninguém, mas é distinta. Porém, a nova estrutura reestabelecida agora, depois da *communitas* vivida, é outra.

Entusiasmo significa ter Deus dentro de si. Esse era o sentimento dos atores nas apresentações de tragédias e comédias na Antiguidade, bem como o do seu público nas festas para Dionísio, todos mais ou menos embriagados de vinho: entusiasmo. A Aura nova, revertida dialeticamente, não a da hierarquia patriarcal, não a individual, aureolada da cabeça dos reis, é esta nova e muito antiga: a do entusiasmo coletivo na busca por uma verdade comum, a fúria desejosa da criação, a corrente elétrica afetando humores no trabalho colaborativo.

hooks (2018, p. 17) afirma que “[...] o entusiasmo no ensino superior era visto como algo que poderia perturbar a atmosfera de seriedade considerada essencial para o processo de aprendizado” e, inversamente para ela, um ensino como prática da liberdade deve basear-se num entusiasmo não só pelas ideias, mas “pelo nosso interesse uns pelos outros, por ouvir a voz uns dos outros, por reconhecer a presença uns dos outros” (hooks, 2018, p. 18). A autora insiste, ainda, que esse entusiasmo necessita ser construído com um esforço coletivo.

Por fim, antes de os alunos deixarem a sala, antes de receber a próxima turma e ainda tomando fôlego, porque sabe que iniciará uma próxima experiência, a professora/o professor se imbui da humildade do mestre e diz: *Obrigado, pessoal, pela aula de hoje.*

Notas

- ¹ Disponível em: <https://commons.wikimedia.org/wiki/File:Comnenus_mosaics_Hagia_Sophia.jpg>. Acesso em: 20 abr. 2019.
- ² Disponível em: <https://www.flickr.com/photos/lasalle_org/34840061506/in/photostream/>. Acesso em: 14 mar. 2019.
- ³ Disponível em: <https://www.flickr.com/photos/lasalle_org/34840089096/in/photostream/>. Acesso em: 14 mar. 2019.
- ⁴ Disponível em: <<https://girame.wordpress.com/2009/08/18/tire-sua-fe-do-caminho/>>. Acesso em: 14 mar. 2019.

- ⁵ Disponível em: <https://commons.wikimedia.org/wiki/File:Claude_Monet_Saint-Germain-l%27Auxerrois_Paris_1867.jpg>. Acesso em: 20 abr. 2019.
- ⁶ Tradução minha do original em inglês: “[...] to know how to profess, or to profess a knowledge, or event how to produce a knowledge is not to produce oeuvres. A professor, as such, does not sign an oeuvre. His or her authority as professor not that of the author of an oeuvre, a work”.
- ⁷ Tradução minha do original em inglês: “What happens not only when one takes into account the performative value of profession but when one accepts that a professor produces ‘oeuvres’ and not just knowledge or pre-knowledge? To make our way toward the definition of this type of particular action that is the act of professing, and then the act of profession of a professor, and then finally of a professor of Humanities, we must pursue further our analysis of the distinctions between acting, doing, producing, working, work in general and the work of the worker”.
- ⁸ A classificação das três fases dos ritos de passagem, Turner empresta de Von Gennep.
- ⁹ Na versão a que temos acesso, as tradutoras traduzem tipos de performances por *tipos de desempenho*. A fim de manter a coerência deste texto, fica claro que o tipo de performance a que McLaren se refere coincide ao que temos trabalhado, isto é, das performances do professor. E, aqui, cabe uma observação: sendo performances verificadas na análise prática do cotidiano escolar e não modelos ideais, McLaren estabelece, nesses três tipos, categorias de trabalho, de ofício, isto é, possibilidades práticas de atuação corporificada do professor. Ainda é preciso dizer que, em sua observação, nenhum professor encarnava o *servidor liminar*, o *hegemônico* ou *entertainer* em cem por cento do tempo. Ao contrário, essas performances se alternavam uma a outra, no cotidiano de cada um dos professores, em proporções diferentes, a depender de inúmeros fatores, exógenos e endógenos a cada experiência de aula.

Referências

- ARAÚJO, Antônio. **A Encenação no Coletivo**: desterritorializações da função do diretor no processo colaborativo. 2008. Tese (Doutorado em Artes Cênicas) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2008.
- BENJAMIN, Walter. **Estética e Sociologia da arte**. São Paulo: Duas Cidades; Editora 34, 2017.



CARVALHO, Alexandre F. Foucault e a crítica à institucionalização da educação: implicações para as artes de governo. **Revista Pro-Posições**, Campinas, v. 25, n. 2, maio/ago. 2014. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/pp/v25n2/06.pdf>>. Acesso em: 14 abr. 2019.

DERRIDA, Jacques. The future of profession or the university without condition. In: COHEN, Tom (Ed.). **Jacques Derrida and the Humanities: a critical reader**. Cambridge: Cambridge University Press, 2001. P. 24-57.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

GATTI, Luciano. **Constelações: Crítica e Verdade em Benjamin e Adorno**. São Paulo: Edições Loyola, 2009.

GUSDORF, Georges. **Professores para quê? Para uma pedagogia da pedagogia**. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

HANSEN, Miriam. **Cinema and Experience**. Berkeley: University of California Press, 2011.

hooks, bell. **Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade**. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2018.

McLAREN, Peter. **Rituais na escola: em direção a uma economia política de símbolos e gestos na educação**. Petrópolis: Editora Vozes, 1991.

POMPEIA, Raul. **O Ateneu**. 16. ed. São Paulo: Ática, 1996. (Bom Livro). Disponível em: <<http://www.culturatura.com.br/obras/O%20Ateneu.pdf>>. Acesso em: 14 abr. 2019.

PEREIRA, Marcelo R.; PAULINO, Bárbara O.; FRANCO, Raquel B. **Acabou a autoridade?: professor, subjetividade e sintoma**. Belo Horizonte: Fino Traço/Fapemig, 2011.

TURNER, Victor. **O Processo Ritual: estrutura e antiestrutura**. Petrópolis: Editora Vozes, 2013.

Pedro Luis Braga é mestre em Cultura, História e Filosofia da Educação, orientado pela Profa. Dra. Ana Cristina Zimmermann, na Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (FE-USP). Bacharel em Artes Cênicas pela Escola de Comunicações e Artes da USP (ECA-USP).

ORCID: <http://orcid.org/0000-0002-9057-9356>

E-mail: peluisbraga@gmail.com



Ana Cristina Zimmermann é pós-doutora em Humanidades pela Universidade de Nottingham, Doutora em Educação pela Universidade Federal de Santa Catarina, Professora da Escola de Educação Física e Esportes e da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo. Atua no Departamento de Pedagogia do Movimento do Corpo Humano, pesquisando os temas de corpo, educação e fenomenologia.

ORCID: <http://orcid.org/0000-0002-8566-9613>

E-mail: ana.zimmermann@usp.br

Este texto inédito também se encontra publicado em inglês neste número do periódico.

Recebido em 22 de abril de 2019

Aceito em 25 de setembro de 2019

Editor-responsável: Marcelo de Andrade Pereira

Este é um artigo de acesso aberto distribuído sob os termos de uma Licença Creative Commons Atribuição 4.0 Internacional. Disponível em: <<http://creativecommons.org/licenses/by/4.0>>.