

## UMA REFLEXÃO SOBRE A PRÁTICA DE EDUCAR

José João Neves Barbosa Vicente\*

### **Resumo:**

Apesar de compreendida e praticada de maneira diferente por diversos pensadores e educadores, em pelo menos um ponto, a reflexão sobre a educação converge para a unanimidade: ninguém contesta, por exemplo, a idéia de que a sua prática, desde os primeiros tempos e modos de vida mais primitivos e simples até aos mais complexos, sempre esteve no centro dos interesses dos homens e considerada como indispensável. A partir dessa constatação, este artigo analisa e critica a educação que, basicamente, se transformou em uma atividade burocrática e vertical, cujo seu pano de fundo é o dogmatismo, a autoridade, o modelo e a meta.

**Palavras – chave:** Educação. Indivíduo. Política.

### **Abstract:**

Although understood and practiced differently by diverse thinkers and educators, in at least a point, the reflection on the education converges to the unanimity: nobody contests, for example, the idea of that its practice, since the first times and ways of life more primitive and simple until the most complex ones, always was in the center of the interests of the men and considered as indispensable. From this observation, this article analyzes and criticizes the education that, basically, changed in a bureaucratic and vertical activity, whose its cloth of I smelt is the dogmatism, the authority, the model and the goal.

**Key-words:** Education. Individual. Politics.

A análise histórica dos homens, desde os primeiros tempos até ao presente, e desde os modos de vida mais primitivos e simples até aos mais complexos, revela um fato importante: sempre houve certo interesse pela educação, onde quer que eles tenham vivido agrupados. Percebe-se, também, que à medida que o agrupamento se tornava mais complexo, aumentava esse interesse e criavam-se instituições encarregadas do ensino. Nasceram, assim, as escolas e desenvolveu-se o sistema educacional. Com o tempo, filósofos começaram a

---

\* Mestre em Filosofia pela Universidade Federal de Goiás / UFG e Professor Assistente de filosofia no Centro de Formação de Professores (CFP) da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia / UFRB. E-mail: josebvicente@bol.com.br.

dedicar considerável atenção à educação. Queriam saber o que se devia ensinar aos mais jovens e como fazê-lo. Refletiram basicamente sobre a relação da educação com a vida do grupo, sua importância e necessidade bem como as questões dos objetivos e métodos de ensino. Assim, quando o filósofo desenvolvia seu pensamento, via-se frente ao problema de como fazer com que os outros a aceitassem. A resposta era sempre esta: “através do ensino”. Hoje, essa velha e indispensável prática humana, a prática de educar, parece mais uma prática totalitária. Basicamente se transformou em uma atividade burocrática e vertical, que tem como pano de fundo, o dogmatismo, a autoridade, o modelo e a meta esquecendo assim a sua função básica que é permitir a cada ser humano cumprir, tanto quanto possível, sua tarefa de homem.

A educação, querendo ou não, é algo total, radical, vital e, como afirmou Whitehead (1967, p.02), “profundo”. Não é um assunto exclusivo da pedagogia, da psicologia da criança e, muito menos, uma prática que tem como meta, simplesmente, uma habilidade ou a um saber. Ela engloba uma discussão essencial de tudo quanto acreditamos poder e saber. Assim, refletir sobre o seu fim, ou seja, sobre o motivo pelo qual educamos é uma questão necessária. Kant ensinou que só é possível ser homem pela educação.

Anterior a toda “instrução”, existe um núcleo primitivo – a família, amplamente estudado por Platão (1991; 1995) e Aristóteles (1966; 1985), onde educar significa atingir os hábitos, as emoções e as afeições primeiras do indivíduo. Ou seja, essencialmente, o papel da primeiríssima educação, é formar a criança, com “meios estéticos”, para amar o bem e odiar o mal. Hoje, a família convive com grandes restrições (no tamanho, nas funções e na autoridade), mas conserva suas principais funções em matéria de criança: protegê-las e educá-las. Ou seja, mesmo controlada e contestada, a autoridade dos pais sobre os filhos é ainda infinitamente mais real do que aquela que um Hitler ou um Stalin, poderiam sonhar exercer sobre os seus súditos. Parece evidente, ainda, que é por meio dos pais que os filhos vivem e escapam à morte. Os pais não só podem proibir, este ou aquele comportamento aos filhos, como podem, também, afeiçoá-los nos pensamentos e nos sentimentos mais íntimos e mais duráveis. Em poucas palavras, o poder dos pais (pessoas que podem ser brutais, sádicos, neuróticos ou simplesmente, uns sujeitos quaisquer) continua o mais “absoluto” dos poderes.

Ora, por serem os “detentores” desses “poderes”, os pais acreditam, também, serem os mais indicados para determinar o destino dos filhos. Afinal, para muitos, “ter” filhos significa, essencialmente, direito de “propriedade”. A “posse” de um ser humano. Assim, a família desconfia de toda inovação, de todo não-conformismo, de todo pensamento e de toda revolta.

Ela se fecha e se transforma numa pequena sociedade essencialmente conservadora. Na família, portanto, ensina Piaget (1957, p.150-152), a criança aprende uma moral de coerção e de submissão a uma regra, tanto mais sagrada quanto menos compreendida. A família tende a fazer da criança, um eterno “menor”. Os braços dos pais, juntamente com a vontade de proteger, de não causar sofrimento são, também, grades e freios para toda tentativa de crescimento interior, de emancipação e de superação dos filhos. Os pais têm dificuldade em admitir que a criança de ontem se torne, subitamente “outro ser”, com seus segredos, suas idéias, suas revoltas. A família protege sufocando; educa imobilizando. A autoridade familiar, modelo e substância de todas as outras, sem deixar de ser a mais irracional das coerções, tende, portanto, a entravar o livre desenvolvimento do indivíduo. Mesmo assim, é preciso entender, que o papel educador da família, centrado na criança, está cada vez mais acentuado como observou Áries (1960, p.414). Pois, existem funções em que a família é praticamente insubstituível: a formação dos sentimentos. Pensa numa criança privada dos pais. Todo o crescimento normal exige afeição, um papel que a família exerce não com o ensinar, mas contentando-se com o existir. Isto é, “amar”. A família educa “amando” e, sejam quais forem seus conflitos, seus erros e suas faltas, o essencial é que “o coração lá esteja”. Isso, no entanto, não impede que os filhos sejam, também, educadores de seus pais.

Ora, parece que a educação familiar, para minimizar o seu caráter “sufocante”, precisa de um contrapeso. Hoje, a escola desempenha esse papel. Escola e família se apresentam como duas instituições com funções opostas, porém complementares. Pode se afirmar que a educação familiar desenvolve no indivíduo os sentimentos e a educação escolar desenvolve no indivíduo o entendimento. Nesse sentido, não é aconselhável que os pais ensinem os filhos e nem que os educadores amem seus educandos. Não podemos admitir hoje, uma pedagogia fundada nesse tipo de amor que “prefere” (um educador se deve a todos os educandos, igualmente) ou que “exige” em troca (um educador é indigno de educar se não respeitar a primeira dignidade do educando, que é dispor dos próprios sentimentos). Para que a escola desempenhe o seu papel de contrapeso, é preciso entender e distinguir as várias formas de instruções. Uma delas, o adestramento, técnica aplicada à domesticação dos animais, mediante ameaça ou recompensa, estendida aos seres humanos, precisa desaparecer das escolas. Afinal, adestrar, não significa desenvolver. Significa adquirir uma conduta útil e dócil ao dono ou responsável, e não um desenvolvimento próprio. Os processos do adestramento, explicados por Pavlov em sua teoria do *reflexo condicionado*, consistem, absolutamente, na transferência mecânica e passiva da energia espontânea para um objeto artificial, sem significação própria para o indivíduo, o qual

adquire, assim, comportamento rígido, não suscetível de adaptação. Deste modo, tanto pelo propósito como pelo resultado, o adestramento é “inteiramente o contrário da educação” (HUBERT, 1961, p.54).

Se o adestramento tem como proposta, levar o adestrado a adquirir uma conduta útil e dócil ao dono, a aprendizagem, o fato de adquirir uma habilidade, como, por exemplo, nadar, escrever, dançar... baseada na lei dos “ensaios-e-erros”, parte da iniciativa, da motivação interna do indivíduo para aprender. Ela é fundamentalmente ativa e eficaz, por isso é que se recomenda, que não se deve, por exemplo, ensinar uma criança a escrever, segurando-lhe a mão. Ela precisa correr o risco. E o educador não deve eliminar essa parte de tateio, canhestrice e inquietação, o drama de toda aprendizagem. Afinal, ninguém aprende a nadar, por exemplo, enquanto não se jogar na água. É importante lembrar sempre, que existe um abismo entre saber e saber-fazer, que só os ensaios-e-erros podem preencher. Aprendizagem dá uma técnica, uma habilidade profissional artística, esportiva... mas a habilidade é da ordem dos meios, pode servir a qualquer fim. A arte do serralheiro, por exemplo, pode ser também útil ao arrombador. Portanto, aprendizagem é diferente do adestramento e, também, diferente da iniciação. Esta, como o nome indica, consiste em “fazer entrar” o indivíduo numa determinada comunidade (religiosa, secreta... revelando-lhe os ritos, as tradições e os mitos) da qual não lhe cabe discutir o valor. É um “sofrimento” que exprime o sacrifício de si mesmo, condição de integração.

Outra forma de instrução é o ensino. Certamente, seu propósito não é formar técnico, cidadão, crente... mas homem. Formar “técnicos”, “profissionais”, “cidadãos”, “crentes”... significa, no fundo, formar eternos servidores da “classe dirigente” e não pensadores. Quando os governantes e os donos das “Instituições de Ensino” exaltam o “ensino técnico” por exemplo, sempre fico a perguntar, de mim para mim mesmo, se desejam isso para eles e para os filhos. É preciso estar atento para que os fins específicos do ensino não sejam encobertos pelos interesses imediatos do Estado, da sociedade e das “Instituições de Ensino”. Ensinar não significa integrar o sujeito nesta ou naquela comunidade nacional, profissional ou religiosa, mas fazê-lo entrar na comunidade humana, transcendente às épocas e às fronteiras. O seu conteúdo é o saber, que não é nem um saber-fazer, nem uma crença, mas compreender. Algo cujo caráter essencial é a reversibilidade. Pois, só quem compreende um itinerário é capaz de fazer a volta tanto quanto a ida. Isso não é um hábito e nem um saber de cor, é um compreender o que se sabe, para escapar a toda ordem temporal. Compreendemos um raciocínio quando podemos percorrer, nos dois sentidos, suas longas cadeias de razões, um texto quando lhe alcançamos a estrutura e a

finalidade. O sujeito só poderá conhecer e agir se começar primeiro a aprender a pensar, a fim de conseguir progressivamente pensar aquilo que aprende.

Como afirmei anteriormente, só se ensina quando se tem em vista o homem e não o técnico, o profissional, o cidadão, o crente... ou seja, o sujeito a ser ensinado, não é uma condição para a materialização futura da vontade ou do “pensamento” do seu educador ou da instituição a que “pertence”. Assim, no ensino, não há necessidade de se cultivar a idéia de uma autoridade (entendida não apenas como o poder de fazer-se obedecer, mas o fato de dar-se esse poder, por legítimo, seja que a pessoa que o exerça o detenha em função de papel, tarefa, ou missão por cumprir, seja que o deva à sua superioridade, à sua ascendência, a seu prestígio) que faz, da educação, uma relação vertical. Existem teorias que, infelizmente, insistem em justificar a autoridade, minimizando o seu impacto pela “intenção” que a anima, e a fundam na “abnegação e no domínio de si, ou na caridade”, como Laberthonnière (1935, p.48), mas não passam no teste. Em última análise, o que se percebe, é que o próprio fim ou o sentido da educação é contradito pelos meios empregados para alcançá-lo.

O indivíduo a ser educado deve ser entendido em sua própria virtude. a escola não deve ser concebida como se fosse uma fábrica, pois a arte de educar, só por destruição, significará fabricar homens segundo modelo comum. Porém, enquanto isso não acontecer, ela permanecerá em sua forma mais simples e primitiva, que é liberar, em cada indivíduo, aquilo que o impede de ser ele mesmo, permitir-lhe realizar-se segundo seu gênio singular. Só é possível ser homem pela educação, como bem ensinou Kant, mas é preciso uma educação para o homem, afinal como ensinou ainda Kant, o homem não é, e nunca deve ser concebido como um meio, mas sempre como um fim. Portanto, aquele que educa deve respeitar a forma imanente de cada educando, permitindo a cada um encontrar seu estilo e ser ele mesmo, para além das normas prontas e acabadas e dos lugares-comuns. Ser capaz de assimilar o que cada cultura ofereça de verdadeiramente humano e recusar a educação que propõe limites e bloqueia o sujeito. Como ensinou Dewey (1966, p.100), a educação deve “permitir, a cada indivíduo, jamais cessar sua educação”.

Em nenhum processo educacional, o indivíduo é uma *tábula rasa* sobre a qual o educador tudo pode, e se apresenta como um engenheiro que vai trabalhar a matéria inerte. O educador não é, também, em nenhum processo educacional, como ensinou Rousseau (1951, p.393), o “ministro da natureza”, com a missão de “impedir o homem social de ser inteiramente artificial”. O indivíduo a ser educado é o que é. Pode mudar, “progredir” e, finalmente, aceitar os outros. A mudança ocorre quando ele descobre que o seu “eu”, tal como é, é plenamente

aceito. O educador, como ensinou Rogers (1968, p.133), apenas deve “ajudá-lo” a triunfar de suas inibições para que ele possa ser ele mesmo. Assim, em vez de criar conformistas e revoltados, a educação possibilitará o “aparecimento” de criadores numa época necessitada de criatividade. O educador precisa cultivar o hábito de não falar sozinho e não proibir objeções e perguntas. Afinal, ser dogmático é confessar a própria fraqueza; não há necessidade do educador outorgar aos educandos o direito de palavra, ficando bem entendido que eles podem ter razão com ele, não contra ele. Quando o educador não admite correr o risco de não ter razão, de admitir outro ponto de vista, de aparecer desgastado pelos hábitos, ele corre o risco de abafar, de extinguir no educando, o pensamento, o gênio. Quem não admite correr o risco de ser ensinado, não deve ensinar. O educador não é aquele que está acima do educando, é aquele que está com o educando.

A pedagogia, não necessariamente na sua origem grega, mas aquela “nascida” no final do século XVII, como educação científica e prática dos educadores, desempenha, hoje, papel importante. Porém, uma técnica, de repente, vira rotina; uma ciência vira dogmatismo. Talvez, por isso, os maiores teóricos da educação raramente foram pedagogos de ofício (Montaigne, Rousseau, Montessori, Dewey), e aqueles que foram pedagogos de ofício, começaram pela revolta contra a pedagogia (Makarenko, Freinet). De um modo geral, como ensinou Hubert (1961, p.07,198), essa pedagogia entende que o educador é sempre tentado a encontrar sua “superioridade” na própria “inferioridade” do indivíduo que educa. Assim, ela vira arma, ou seja, o conhecimento dos indivíduos e dos meios de instruí-los, é, também, o que permite dominá-los, manejá-los. Como um meio, a pedagogia não é ameaçadora. Seu perigo está em tornar-se a si mesma como fim. Deste modo, o pedagogo se rebaixa ao nível do anunciante publicitário, unicamente interessado em “vender”, sem se interessar, de modo algum, pela qualidade daquilo que vende. Seja clássica, nova ou qualquer outro tipo, a pedagogia se rebaixa a uma técnica de adestramento ou de publicidade, tornando-se dogmática, autoritária e nociva, quando não respeita o indivíduo incondicionalmente.

Refletir sobre a arte de educar é, portanto, necessariamente, refletir, também, sobre a educação escolar e, conseqüentemente, a relação desta com a política, sem esquecer, no entanto, a distinção fundamental entre escola e sociedade. A primeira constatação é um tema antigo que hoje se transformou em um assunto impossível de ser ignorada quando se reflete sobre a “educação” escolar. Essa educação, no fundo, sempre depende de uma opção política. A própria “prática pedagógica”, muitas vezes, parafraseando Clausewitz (1980), não passa de prática “política” por outros meios que acaba por sufocar a escola, transformando o seu

ambiente em um local de dogmáticos e autoritários, cujo lema é “ensinar” rapidamente o máximo de coisas, ignorando brutalmente as necessidades naturais da infância como ensinou, por exemplo, Bataillon (1969), originando um grau de aprendizagem próximo de zero que provoca, por sua vez, desinteresse e abandono. A escola, principalmente a pública, foi a grande esperança do século XIX; o mundo viu-se nela o motor por excelência do progresso, da igualdade e da libertação humana: “Uma escola que se abre é uma prisão que se fecha”, disse Victor Hugo (1951) maravilhado. Ora, o grande sonho do século XIX se transformou em nossos dias em uma grande prisão. O ensino é uma imensa balbúrdia, onde crianças são mutiladas no entusiasmo, no impulso e no orgulho de apreender e de criar.

O livro *Rebâtir l'école* (1969) dos autores Bataillon, Berge e Walter ensina que o problema é “pedagógico” e se resume basicamente em três pontos: burocracia, dogmatismo de certos “mestres” e uso de métodos ineficazes. A “pedagogia” mencionada pelos autores é uma opção “política”. Por isso, querer separar a “política” da reflexão sobre a educação é uma tarefa fadada ao fracasso. Vivemos sob uma maldição ideológica chamada de “capitalismo” que oprime e seleciona. A educação, infelizmente, segue, necessariamente, tal maldição. Ela perpetua a injustiça mediante seleção impiedosa que, no fundo, favorece aqueles que a “cultura familiar” prepara para “vencer” num sistema de exame e de concursos: os filhos da “burguesia”. Se por acaso, algum dentre os “filhos do povo” vencer, a despeito de todas as barreiras, isso não nega o “sistema”, mas o confirma: como ensinou Bourdieu (1964), compreende-se, então, porque tão fraca porcentagem de “filhos de operários e de camponeses” chega à Universidade.

Em sua essência, a educação é uma “educação de classe”. A “sociedade”, como ensinou Dewey (1966), a partir da leitura de Aristóteles (1966; 1985), repousa no modelo da “dupla cultura”: uma formação servil que adentra as “classes laboriosas” para tarefas “fragmentárias e ingratas”, as quais não permitem nem realização, nem expressão e uma “cultura de luxo” que dá acesso aos tesouros da “civilização”, porém falseia a inteligência preparando-a para controlar e governar os homens sem jamais “manipular as coisas”. Essa divisão da “sociedade” em classes proporciona, necessariamente, a oposição entre “formação técnica” e “cultura liberal”, entre “trabalho e lazer”, “prática e teoria”, “matéria e espírito”. Ora, a educação permanecerá alienada e alienante enquanto a sociedade não realizar ou permitir a participação ativa e definitiva de todos no destino coletivo. Numa sociedade onde impera a exploração do homem pelo homem a educação não passa de instrumento de submissão. A família, pela *imago* do pai, sedimenta, no homem, a necessidade de obediência

e de dependência; a educação reforça a repressão pela disciplina hierárquica, pela coação do saber, o qual nunca é mais que o conjunto dos modelos e das normas da sociedade bem instalada na vida, o instrumento do poder. Deste modo, a pedagogia é sempre manipulação, a educação, sempre produtora de heteronomia.

Contestações existem, mas não são eficazes. Uma corrente toma por tarefa tornar manifestas as contradições da “sociedade capitalista” nas contradições de seu ensino. Outra corrente dá realce à educação contínua. Ou seja, ao invés de encerrar a juventude num gueto escolar, cumpre pô-la no trabalho assim que possível, e criar, em compensação, para todos os adultos, estágios de aperfeiçoamento e de reciclagem. Nesse nível, o ensino responderá a uma demanda real e a uma experiência vivida. A hierarquia da educação dará lugar a uma comunidade em que a educação será permuta e progresso. Uma terceira corrente utiliza a não – diretividade de Rogers (1961), mas o próprio Rogers, longe de repor em discussão as estruturas sociais, tenta adaptar os indivíduos a elas. Como disse Lapassade (1963, p.24), ele “psicologiza a política em lugar de politizar a psicologia”. O problema da educação só se resolve de dentro para fora. Ou quem sabe, agravá-lo voluntariamente e fazê-lo estourar para acelerar uma autêntica “revolução educacional”. Espero que ninguém confunda “revolução educacional” com a “educação da revolução”. Pois, pelo exemplo que temos, a “educação da revolução” não suscitou a “revolução da educação”. Ou seja, a decisão de Krushev de impor, a todos os estudantes, estágios de um, ou dois anos, numa usina, foi um fracasso total. Outra coisa, multiplicar escolas e aumentar estatísticas não significa transformar a estrutura essencial da educação. A pedagogia, por exemplo, continua, grosso modo, o que era, com seus programas, suas intimidações, seus estímulos, suas recompensas, seus castigos, seus métodos e sua seleção. Como disse Lebot (1966, p.35-77), a maioria se aliena, por assim dizer, na burocracia que não pára de ganhar força. Seu imperialismo, infelizmente, se manifesta na educação cujo método tradicional não passa de uma pedagogia burocrática, fundada na angústia e na desconfiança, com seu sistema de exames que é a própria negação do saber, mas fornece à burocracia, o tipo de homem de que precisa.

Nas “sociedades primitivas”, conforme ensinou Durkheim (1963, p.154-157), “quase não existem punições”. A coerção da infância aparece nas “sociedades em pleno desenvolvimento cultural”, como a de “Roma imperial, ou a da Renascença”, onde a necessidade de um “ensino organizado, mas se faz sentir”. É que à medida que a “sociedade progride”, torna-se “mais complexa”, a educação deve ganhar tempo e violentar a natureza para cobrir a distancia sempre maior entre a criança e os fins a ela impostos, “o mestre,



representante e detentora da cultura”, ganha importância crescente e consciência sempre maior de sua “superioridade”. Arroga-se, pois, “o poder de castigar” em nome dessa “superioridade” e da “necessidade” de violentar a natureza da criança. Portanto, uma criança índia, ou esquimó, era educada segundo a pedagogia “mais nova”: podia caçar, pescar e construir num mundo em continuidade imediata com suas necessidades de criança. a criança “moderna” tem as mesmas necessidades, mas, infelizmente, vive num mundo que insiste em “educá-la” não de acordo com a sua natureza, mas segundo as normas de uma “sociedade” industrial e burocrática, onde a imaginação, a iniciativa e a solidariedade praticamente não têm emprego. A educação atrelada ao interesse político capitalista, não passa de qualquer coisa “melhor do que nada”; uma educação que não entende o seu próprio sentido, pois tal preocupação é perda de tempo, mas está apta a se submeter às necessidades do mundo “moderno” que vai na “senda do progresso”. Assim, como disse Rousseau (1951, p.82), “se a grande regra da educação não é ganhar tempo, mas perder tempo, voltam-se as costas à educação”. Quando a “civilização” se distancia da vida da criança, a tendência é preencher o intervalo por meios rápidos, forçados e artificiais através de uma educação dogmática, autoritária e repressiva. É fundamental saber o que queremos. Está evidente que ninguém é capaz de tomar decisões sem haver formado, no espírito, o “ideal” pelo qual se quer trabalhar. A criança não é um “adulto em miniatura”, ou como ensinou Maritain (1959), “uma miniatura de intelectual”. Por isso, não se deve inculcar-lhe a “ciência e as vontades dos adultos”, como pretende a “política capitalista”. Ela é um ser que desenvolve a sua própria “lógica”, a sua própria “moral” e a sua própria “cultura”. Ninguém deve ignorar a verdade “dialética” da infância, cujo ser é um devir e, mais ainda, uma consciência desse devir. É esse impulso humano que leva a criança a “crescer”, a buscar, a arriscar e a imitar. Portanto, quem nega esse impulso, nega a única coisa que torna possível a educação.

Illich (1971) não teve paciência. Decretou o fim do monopólio do ensino atribuído no mundo inteiro à escola. Para ele, a escola, a única habilitada a ensinar, sufoca a criatividade individual e destrói as comunidades espontâneas de pessoas que desejariam aprender juntas. Ela exerce nos jovens autoridade despótica, contrária à democracia e ao direito das gentes. Assim, longe de formar adultos, infantiliza, para sempre, os que lhe são confiados. A escola é, ainda, de acordo com Illich, politicamente nociva. Longe de igualar as oportunidades, cria, ou reforça as hierarquias sociais. Por último, diz Illich, a escola pretende em sua sanha pedagógica, fazer o que o próprio Deus não fez: “manipular os outros para conduzi-los à salvação”. A desafeição a respeito da escola está em vias de generalizar-se; e o

seu desaparecimento se produzirá por si mesmo. Tudo está em saber como substituí-la por uma educação “convivial”. Mas será que devemos acompanhar Illich nessa tarefa radical? A educação escolar na maioria das vezes é irritante, caótica e desorientada, mas a moderação ainda é uma virtude. A análise de Illich deve ser entendida como um convite radical para se repensar o papel da educação escolar, iluminar o seu sentido e significado. Entender que a educação não tem objetivo além de si mesma. A escola não deve monopolizar a educação. Concordo com o autor. A educação se faz, também, fora da classe. Porém, considero escandaloso o banimento da escola, mas é plausível a sua reestruturação. Ela deve entender que a liberdade é o meio e o fim da educação e, o pensar, sua atividade por excelência. Portanto, em vez de pretender banir a educação escolar, deve-se banir para sempre, as estúpidas interferências da política na educação. O mundo não necessita da educação politizada, mas da política educada.

Muitos concordam com a idéia de que a crise da escola é o reflexo da crise das sociedades modernas. Porém, reconhecem, também, que as relações entre escola e sociedade são problemáticas a tal ponto, que ultrapassam, inclusive, as relações da escola com os princípios que a fundam como instituição do pensamento. Um problema que, infelizmente, não se resume, simplesmente, em saber o motivo pelo qual o pequeno Sérgio, por exemplo, descarregou uma metralhadora sobre os seus colegas de classe, e sim por que os responsáveis institucionais pelo ensino se desinteressam pela finalidade da escola, o que equivale essencialmente a se desinteressar pelo pensamento. Muitos pedagogos que não viram na escola um lugar onde a criança acede lentamente à sua humanidade submetendo-se a um ensino liberal, mas apenas um lugar de vida do mesmo modo, por exemplo, que o café, clube, praça, cinema, sala de jogos ou quadra esportiva, rejeitaram as instituições escolares. Um exemplo claro de tudo isso está na análise de G. Ferry (1969, p.33) que expõe o “falecimento da escola”, ao constatar que nem os políticos, nem os professores, nem os pais dos alunos sabem exatamente por que se ensina, o que se deve ensinar, o que é preciso ser para ensinar. Tudo isso reflete uma grande confusão. Ou seja, ao longo do século XX, cinco domínios diferentes da existência humana (valores “políticos” da democracia, em seu espaço público; proteção “econômica” da família, em seu espaço privado; necessidades “sociais” da produção, em seu espaço industrial; criação “científica” de conhecimento, em seu espaço teórico; exigência “ética” de educação, em seu espaço prático) analisados por Mattéi (1999), foram confundidos. Essas confusões resumem-se à confusão essencial entre Escola e Sociedade que consiste em fazer da escola uma sociedade efêmera, livre da preocupação com os “interesses

pedagógicos”, e não em fazer da sociedade uma escola permanente, invertendo o que Bachelard (1938, p.252) chamava “os interesses sociais”. A partir do instante em que a sociedade só se preocupa consigo mesma, reduzindo toda a humanidade do homem à sua vida social, ela está impossibilitada de ter qualquer interesse por aquilo que não diz respeito ao social, a saber, o ensino e o pensamento, cujo lugar natural é a escola. O social, como social, vive o dia-a-dia para produzir sociabilidade, não tem tempo para consagrar ao pensamento. A escola, como escola, vive o dia-a-dia para pensar humanidade, não tem tempo para consagrar à produção da sociabilidade.

Seja ela burguesa, conservadora, capitalista ou elitista, a crítica da escola tradicional que Illich (1971) pediu a “morte”, não representa uma análise da escola em termos filosóficos, mas em termos políticos, sociais ou econômicos. Acusa-se a escola de impor suas normas à sociedade, a partir de uma escolarização que é interpretada em termos de socialização, esquecendo que a escolarização é uma humanização, e impõem-se de fato à escola as normas da sociedade, quer sejam normas políticas (a democracia), econômicas (a produtividade) quer sejam sociais (a igualdade). Desse ponto de vista, é claro que a escola não poderá nunca satisfazer essas normas alheias que contradizem sua vocação universal de humanização e, conseqüentemente, suas normas específicas de pensamento. As teses sobre as desigualdades na escola e sobre a cultura escolar como “cultura da classe cultivada” defendidas com todo o vigor por Bourdieu e Passeron (1964, p.114, 103; 1970, p.253), repousam, também, sobre a confusão entre escola e sociedade. Censuraram na escola sua “cegueira às desigualdades sociais” sem tomar consciência de sua própria cegueira social em relação à finalidade da escola. Com um apelo sedutor a uma “pedagogia realmente racional”, consideraram a escola um espaço de ensino democrático que tem como meta, permitir ao maior número possível de indivíduos apoderar-se, no menor tempo possível, do maior número possível de aptidões que constituem a “cultura” escolar num momento dado. A escola passa a ser o lugar onde não o aluno, mas uma multidão de “indivíduos” deve não aprender, mas “apoderar-se” dos saberes identificados, não se sabe como, com “aptidões” reveladas por uma pedagogia “realmente racional” repousadas sobre um sistema complexo de procedimentos abstratos. Ora, como “educar”, nesse sistema, uma criança ou “democratizar” um aluno considerado desde início, um receptor de informações submetido à imposição de uma arbitrariedade cultural? Ou ainda, como elaborar uma pedagogia que escapasse à ideologia dominante? Infelizmente a única resposta dos autores é baseada numa racionalidade instrumental que só conhece a linguagem econômica da produtividade. Por mais que esse

projeto tenha um sentido, na sua essência ele faz do professor um “emissor” com a missão de fazer evoluir os “receptores” que são os alunos, seja levando-os ao nível dos “conhecimentos” almejados por meio de um esforço “pedagógico” seja baixando o nível do “ensino” para se colocar ao alcance do “aluno”.

Esses procedimentos estão “condenados” a cobrir a questão “política” essencial de saber se se deve pensar a educação em termos de “escolarização de massa”, confundindo escolarização e socialização. Escolarizar todas as crianças é diferente da escolarização “em massa”, pois a criança não depende desse conceito físico. A pretexto de socialização considerar os alunos cidadãos iguais, é anunciar a desapareição pura e simples da escola. Exige-se da escola que dê um ensino “democrático”. Ora se isso significa que todas as crianças devem ir à escola em estabelecimentos de ensino fundados sobre instituições políticas democráticas, quer dizer que a escola é democrática. Porém, desejar que todos os alunos recebam a mesma formação e obter os mesmos resultados, sem considerar, *in abstracto*, seus gostos, suas capacidades e seus “sucessos”, a escola não é e jamais será democrática. Admitindo, por fim, que a escola esteja submetida à ideologia dominante, como seus detratores conseguiram escapar à sua influencia e utilizar os instrumentos e os conhecimentos fornecidos por essa instituição para contestar-lhe a legitimidade? A mesma contradição anula as críticas de um discurso de poder que utiliza, para fundar sua crítica, o poder do discurso. Se, com efeito, de acordo com Barthes (1977, p.09, 10), coloquemos como princípio que “a língua é uma reação generalizada”, ou seja, uma forma social de opressão, o que se censura precisamente na escola em ensino da língua e se, para dizê-lo recorrendo novamente a Barthes, mas de forma contundente, “a língua, como performance de toda linguagem, não é nem reacionária nem progressista; ela é muito simplesmente: fascista”, não resta aos críticos da língua nem aos da escola, se não pretendem passar por fascistas a seus próprios olhos, senão ficar em silencio. Como disse Wittgenstein (2001, p. 281): “Sobre aquilo de que não se pode falar, deve-se calar”.

No século XIX Nietzsche (1972, p. 23, 89) já havia denunciado os liceus clássicos e as universidades tradicionais que desertaram de sua própria cultura, devido a submissão da educação à nova “questão social”. Procurou-se desenvolver uma cultura universal ampliando seu campo para todos os assuntos e todas as práticas; todavia, em vez de fundar a educação do homem num modelo ideal, fez-se do indivíduo um homem tão comum quanto possível. Em sua essência, a educação só pode engendrar uma relação conflituosa com a vida social que, à falta de compreendê-la, tende a rejeitá-la. Daí, como demonstrou Nietzsche, a oposição entre

a cultura, ligada à vida do espírito, e a miséria de viver, submetida às condições sociais.

A “personalidade” da criança formada pela educação provém ao mesmo tempo da dimensão temporal e social, que deve ser levada em conta, e da vocação eterna e espiritual que deve ser respeitada. Assim, Schiller (1992, IX Carta), por exemplo, está certo ao afirmar que o homem possui uma disposição eterna para atualizar o infinito do possível, o que no fundo, significa, no começo de cada uma de suas ações, tomar consciência de sua liberdade. Isso o leva a condenar as instituições escolares que, infiéis à sua inspiração humanista, limitaram seus projetos aos valores de integração social. A educação liberal tradicional se interessava em primeiro lugar com a “alma” dos homens e não com sua condição social ou com sua situação econômica. Abandonando a questão da humanização, que é a questão da liberdade, para se limitar à questão da socialização, que é a da necessidade, “a cultura clássica” como percebeu Strauss (1990, p.100), “considerada o baluarte da civilização... é cada vez mais pervertida...”. Este movimento de regressão funciona tanto na esfera da educação quanto nas outras esferas; é a renúncia deliberada a reconhecer o homem no homem ou nas suas obras e a participar da expressão contínua de sua hominização. Esta última só é possível com a condição de que o homem distinga claramente o que Arendt (1982) chamou “a relação com o mundo” e “a relação com a vida”. Ou seja, para dar à criança os meios de sair da intimidade familiar e entrar no mundo público, é preciso que a escola conserve um estatuto intermediário entre o domínio da vida, o lar onde a criança nasce e o mundo onde deverá mais tarde representar seu papel de homem.

Para se entender a especificidade da escola e do pensamento, que se mantém no intermédio, é necessário distinguir dois eixos e quatro pólos articulados em torno da escola. Sobre o eixo da vida, os pólos opostos da família e da sociedade. Este eixo liga a vida privada fechada no segredo da intimidade e a vida pública exposta à luz do mundo. Entre as duas está a escola. A escola é identificável com um espaço de vida sobre o eixo da socialização, onde a instituição escolar constitui a mediação entre a instituição familiar, cuja modalidade é a reprodução, e a instituição social, cuja modalidade é a produção. Tudo isso diz respeito apenas à socialização formal da criança, entendida como sujeito: é nesse plano que funciona o conjunto dos procedimentos sociais, jurídicos e pedagógicos de que depende a escolarização da criança. Sobre o eixo da humanização substancial, o pólo da política, que funda a modalidade da ação na cidade, e o pólo da ciência, que define a modalidade do conhecimento. A escola não é mais um lugar de vida, mas um lugar de pensamento onde o aluno adquire os conhecimentos necessários para se tornar homem. Entre os dois eixos e os quatros pólos, a

escola representa o lugar aberto e autônomo em que o pensamento se enraíza. O homem precisa aprender a pensar para poder conhecer e agir. Deste modo, ele consegue, progressivamente, a aprender a pensar aquilo que aprende. E se o fim do conhecimento na ordem da ciência, é a verdade, o fim da ação, na ordem da política, é a justiça. De um outro ponto de vista, contudo, o homem não pode viver criança na família e trabalhar adulto na sociedade se não tiver sido formado na esfera da socialização autônoma da escola. Uma vez que a educação consiste acima de tudo em aprender, pode-se dizer que a escola, como lugar de socialização, constitui uma aprendizagem da vida, mas também que a escola, como lugar de hominização, é uma aprendizagem do pensamento. A vocação da escola não se limita a fazer a mediação entre a família e a sociedade que a condena a ser absorvida no ciclo dos processos vitais. O intermédio da escola, que reproduz na ordem institucional o intermédio do pensamento, preso entre as necessidades do tempo e as exigências da eternidade, não pode dispensar a mediação entre a ação e o conhecimento, a política e a ciência que requerem, mais do que a família ou a sociedade, ser pensadas. Portanto, aqueles que só querem ou só conseguem enxergar na escola um lugar de vida, ou um lugar de violência simbólica, amputam à educação sua dimensão essencial.

De um modo geral, é fundamental que a arte de educar caminhe sempre de encontro à valorização da manifestação da liberdade individual e de todo tipo de ação autônoma dos atores sociais, sem nunca contribuir para devorar a sociedade civil, arrancar o indivíduo de seu meio, local ou religioso para ser mobilizado ao serviço de uma ideologia “dominante”, nem pretender transformar a sociedade numa multidão de massa dócil à palavra e às ordens de um chefe, mas possibilitar um espaço público onde se debatem as escolhas. Exigir obediência e impor aos outros o que eles devem aprender são práticas educativas que fazem o indivíduo apresentar comportamento semelhante ao “súditos” dos regimes totalitários: funcionam, mas não pensam. Um exemplo emblemático descrito pela Arendt (1999) pode ser encontrado na pessoa de Eichmann: situar o saber nos métodos formais que se fecham em seus próprios procedimentos. Eichmann tinha conhecimento, convicções, argumentos, em resumo, possuía um discurso que dava a supor a presença de uma vida interior; porém, apesar de não dar mostras de estupidez, suas afirmações revelam “total ausência de pensamento”. O criminoso de guerra não parecia monstruoso nem demoníaco, e sim uma pessoa qualquer; sua vida pessoal talvez não fosse “a de um criminoso”, mas era certamente a de um homem incapaz de pensar. Ele era, contudo, um sujeito, e mesmo, durante seu processo, um sujeito de direito; mas era-lhe impossível tomar consciência de seus atos e pensá-los como maus porque lhe era

impossível captá-los sob uma luz diferente da sua, ou seja, foi educado para receber ordens, para funcionar e não para pensar. Se tivesse pensado uma vez, uma única vez, ele teria suspenso, parado talvez essa máquina administrativa de que se orgulhava tanto, composta por engrenagens contínuas de ordens, regras e procedimentos, que fazia dele o elo inconsciente de uma gestão que não tinha outro fim senão a morte.

Deve se ter sempre o cuidado para que a arte de educar, portanto, não seja reduzida, ainda que reforçada pelo espalhar das ciências humanas, sociais e naturais, a uma pedagogia dos objetivos. Um objetivo é, com efeito, uma capacidade física ou intelectual que não pode ser diretamente observada, uma vez que ele é projetado no futuro, mas que induz no presente comportamento observável e mensurável. Para observar corretamente esse comportamento e dar-lhe uma medida adequada, é preciso decompô-lo e hierarquizá-lo submetendo o ator, neste caso o aluno, a uma série determinada de procedimentos analíticos. O círculo pedagógico que define os procedimentos por meio de objetivos a atingir e os objetivos por meio de procedimentos a utilizar, chega necessariamente à constituição de um sujeito procedimental privado de qualquer horizonte de significação. Essa prática não passa de espelho embaçado ou de chama morta incapaz de iluminar a alma do aluno. É incapaz de apreciar o pensamento e de enriquecer os conhecimentos do aluno. O recurso aos novos métodos pedagógicos, invocado insistentemente para se opor ao peso dos conteúdos do ensino, tende, necessariamente, a encerrar o indivíduo em uma instrumentalização psicológica, pedagógica e estatística que apenas conhece as regras internas de seu funcionamento. A apreciação dos objetivos pedagógicos e dos resultados subjetivos dos alunos se reduz cada vez mais a um simples controle da conformidade com os procedimentos implementados e com os objetivos definidos de maneira completamente exterior às condições do ensino; quer dizer, se reduz ao conformismo intelectual e social.

Essa prática, portanto, é limitada, isso para não dizer perigosa. Nesse processo todo, o professor é um emissor que codifica uma mensagem, o aluno um receptor que decodifica a mensagem, os conhecimentos não são um saber dotado de significação substancial e sim uma informação ligada a um fluxo máximo transmitido pelo canal de comunicação, e o ensino não é um esforço de pensamento crítico e sim uma soma indeterminada de informações de que é preciso apoderar-se. Isso explica, certamente, o motivo pelo qual o aluno fica mudo, não pensa e não é criativo. Afinal, ele foi reduzido a um sujeito – receptor de informações definido em termos formais, sem a menor alusão aos conhecimentos reais que ele poderia adquirir, ao espírito crítico que deveria desenvolver ou despertar e ao exercício pessoal de um

pensamento que se encontra preso, sob uma avalanche de siglas. Não há escapatória, o próprio de uma função, mesmo qualificada de pedagógica, é funcionar, e o funcionamento nunca pode substituir o pensamento no homem.

Pensar não é “funcionar”, ou seja, conduzir sua ação segundo uma série de procedimentos previamente definidos. O tipo de pedagogia mencionado encaixa perfeitamente numa “não educação”. De deriva em deriva e de processos em procedimentos, a pedagogia moderna deixou de julgar o aluno pelo pensamento e deixou de apreciar seus conhecimentos em virtude do domínio sobre eles. Ela estabelece, em um rosário contínuo, “avaliações somativas”, “notas”, ou “avaliações formativas”, “apreciações”, que escondem o processo de aprendizagem sem se interessar pelo conteúdo real do ensino e, evidentemente, por aquilo que o aluno sente pensativo perante esses métodos que o submetem ao conformismo pedagógico. Não se deve aceitar em nenhuma circunstância, a redução do pensamento do aluno a um funcionamento. Os procedimentos não podem tomar primazia sobre os conhecimentos reais dos alunos e sobre a finalidade ideal da educação. Essa educação funcional, comandada por um jogo de procedimentos sociais, econômicos e políticos que se introduzem na escola, permanece alheia ao tempo próprio do pensamento. Restringindo-se à esfera pragmática em detrimento da exigência prática da educação, os objetivos da pedagogia procedimental privam de todo fim, e de todo sentido, os alunos que não sabem por que vão à escola e que não têm nenhuma abertura para aquilo que os ultrapassa. É como bem nos lembra Kant, um fim é uma idéia da razão que, pela excelência de sua perfeição, comanda a experiência em vez de submeter-se a ela. Definir a educação pelos objetivos talvez seja uma atitude pedagogicamente correta, ao menos para as sociedades contemporâneas que fizeram da utilidade um novo deus; nem por isso é uma atitude sensata. A correção é uma qualidade do comportamento que se inscreve nos procedimentos necessários para atingir um determinado objetivo; o sentido nunca é uma questão de procedimento. Sacrifica-se o sentido da educação submetendo o aluno aos métodos de controle denominados, como no caso de uma carteira de ações, “avaliação” e que os gestores da pedagogia que persistem em seu ser, isto é, na gestão, estão sempre avaliando, o que é a melhor maneira de se gerir a si mesmo. Avaliar não é educar: é dar um preço ao resultado de um procedimento conforme a utilidade social, medido segundo as exigências dos avaliadores. Quanto às exigências do pensamento, parece-me não dizerem respeito às normas ministeriais.



## REFERÊNCIAS

- ARENDDT, H. *Between past and future*. New York: Putman, 1982.
- \_\_\_\_\_. *Eichmann em Jerusalém*. São Paulo: Companhia das Letras, 1999.
- ARIÈS, Ph. *L'enfant et la vie familiale sous l'ancien régime*. Paris: Plon, 1960.
- ARISTÓTELES. *A política*. São Paulo: Hemus, 1966.
- \_\_\_\_\_. *Ética a nicômaco*. Brasília: UnB, 1985.
- BACHELARD, G. *La formation de l'esprit scientifique*. Paris: Vrin, 1938.
- BAITALLON, M; BERGE, A; WALTER, F. *Rebâtir l'école*. Paris: Payot, 1969.
- BARTHES, R. *Leçon inaugurale fait le vendredi 7 janvier 1977 au Collège de France*. Paris: Collège de France, 1977.
- BORDIEU, P.; PASSERON, J.-C. *Les héritiers*. Paris: Minuit, 1964.
- \_\_\_\_\_. *La reproduction*. Éléments pour une théorie du système d'enseignement. Paris: Minuit, 1970.
- CLAUSEWITZ, Carl Von. *Vom kriege*. Stuttgart: Ernst Klett Verlag, 1980.
- DEWEY, J. *Democracy and education*. Toronto: Collier-Macmillan, 1966.
- DURKHEIM, E. *L'éducation morale*. Paris: PUF, 1963.
- FERRY, G. *Pour une école nouvelle. Actes du colloque d'amiens*. Paris: Dunod, 1969.
- HUBERT, R. *Traité de pédagogie générale*. Paris: PUF, 1961.
- HUGO, V. *Les misérables*. Paris: Gallimard, 1951.
- ILLICH, I. *Une société sans école*. Paris: Seuil, 1971.
- LABERTHONNIÈRE, L. *Théorie de l'éducation*. Paris: Vrin, 1935.
- LAPASSADE, G. *L'entrée dans la vie*. Paris: Minit, 1963.
- LEBROT, M. *La pédagogie institutionnelle*. Paris: Gauthier – Villars, 1966.
- MARITAIN, J. *Pour une philosophie de l'éducation*. Paris: Fayard, 1959.

MATTÉI, J.-F. *La barbarie intérieure*. Paris: PUF, 1999.

NIETZSCHE, F. *Sur l'avenir de nos établissements d'enseignement*. Paris: Gallimard, 1972.

PIAGET, J. *Le jugement moral chez l'enfant*. Paris: PUF, 1957.

PLATÃO. *A república*. Lisboa: Kalouste Gulbenkian, 1991.

\_\_\_\_\_. *Leis*. Lisboa: Ed.70, 1995.

ROGERS, C. *On becoming a person*. Boston: Houghton Mifflin, 1961

ROUSSEAU, J.-J. *Emile ou de l'éducation*. Paris: Garnier, 1951.

SCHILLER, F. *Lettres sur l'éducation esthétique de l'homme*. Paris: Aubier, 1992.

STRAUSS, L. *Le libéralisme ancien et moderne*. Paris: PUF, 1990.

WHITEHEAD, A. *The aims of education*. Toronto: Collier-Macmillan, 1967.

WITTGENSTEIN, L. *Tractatus logico-philosophicus*. Sao Paulo: EDUSP, 2001.