

O movimento Escola sem Partido: entre o controle político da atividade docente e as tentativas inconstitucionais de retomada da censura

The Nonpartisan School: between political control of the teaching activity and unconstitutional attempts to resume censorship

El movimiento Escola sem Partido: entre el control político de la enseñanza y los intentos inconstitucionales de volver a la censura

Miliandre Garcia^I

Jennifer Caroline Dias^{II}

RESUMO

A proposta deste artigo consiste em articular duas dimensões do movimento Escola sem Partido (ESP): como evento político inserido no campo da história do tempo presente, mais especificamente da história imediata, e como expressão de práticas culturais vinculadas a fenômenos de longa duração da história do Brasil, como a censura e o autoritarismo. Argumenta-se que, apesar de situar-se no âmbito das relações da sociedade civil, o ESP buscou institucionalizar uma forma de controle docente dentro do Estado brasileiro, que, desde a aprovação da Constituição de 1988, proíbe o exercício de qualquer tipo de censura. Como referencial teórico-metodológico, utiliza-se o arcabouço da história do tempo presente e da história política renovada.

Palavras-chave: História imediata. Brasil. Escola sem Partido. Censura. Sociedade civil.

ABSTRACT

The purpose of this article is to associate two perspectives of the Nonpartisan School (*Escola sem Partido* — ESP) movement: as a political event taking place in the field of the history of the present time, specifically immediate history, and as an expression of cultural practices related to more enduring situations in the history of Brazil, for example censorship and authoritarianism. We argue that, although placed in the sphere of civil society relations, the ESP attempts to institutionalize a type of school control within the Brazilian state that, since the approval of the Constitution in 1988, has prohibited the exercise of any type of censorship. As a theoretical and methodological framework, we will use the history of the present time and the renewed political history.

Keywords: Immediate history. Brazil. Nonpartisan School. Censorship. Civil society.

^IUniversidade Estadual do Paraná, Curitiba, PR, Brasil. E-mail: miliandregarcia@gmail.com  <https://orcid.org/0000-0002-7679-0112>

^{II}Universidade Estadual de Ponta Grossa, Ponta Grossa, PR, Brasil. E-mail: jenniferrc.dias@gmail.com  <https://orcid.org/0000-0002-3174-3814>

RESUMEN

El objetivo de este artículo es articular dos dimensiones del movimiento Escuela sin Partido (ESP): como acontecimiento político situado en el campo de la historia del tiempo presente, concretamente de la historia inmediata, y como expresión de prácticas culturales vinculadas a fenómenos más perennes de la historia de Brasil, como la censura y el autoritarismo. Argumentamos que, aunque se sitúe en el ámbito de las relaciones de la sociedad civil, el ESP busca institucionalizar un tipo de control docente dentro del Estado brasileño que, desde la aprobación de la Constitución de 1988, prohíbe el ejercicio de cualquier tipo de censura. Como marco teórico y metodológico utilizaremos la historia del tiempo presente y la historia política renovada.

Palabras clave: Historia inmediata. Brasil. Escuela sin Partido. Censura. Sociedad civil.

INTRODUÇÃO

O movimento Escola sem Partido (ESP) originou-se de uma iniciativa do advogado e procurador do estado de São Paulo em Brasília, Miguel Narciso Urbano Nagib. Em setembro de 2003, Nagib alegou que o professor de história da sua filha buscava “doutrinar” os estudantes ao comparar, em sala de aula, a figura de São Francisco de Assis com a de Che Guevara. A mobilização em torno desse episódio alcançou notoriedade nacional e resultou em uma série de iniciativas por parte de pais, responsáveis e estudantes preocupados com a suposta contaminação política e ideológica nas escolas, tanto no ensino básico quanto no superior.¹

Por cerca de uma década, o ESP teve uma atuação limitada. No entanto, diante da conjuntura de crise durante o primeiro mandato presidencial de Dilma Rousseff (2011–2014), o movimento ganhou notoriedade ao unir-se a outros grupos e entidades com pautas semelhantes.

À motivação inicial que Nagib afirmou ser a “doutrinação ideológica”, somou-se a chamada “ideologia de gênero”. Ao estabelecer novas alianças e incorporar outras demandas sociais, o ESP deixou de discutir exclusivamente o que considerava ser um problema específico do campo educacional, concentrado mais precisamente na dinâmica da sala de aula, para se tornar uma plataforma eleitoral ancorada no medo e na chantagem da comunidade contrária às propostas defendidas por ele.

Numa perspectiva mais ampla, este trabalho se insere no campo da história do tempo presente e na história política renovada. Se há muito tempo, mais precisamente na Antiguidade Clássica, a história dos acontecimentos recentes era uma demanda dos primeiros historiadores, incluindo Heródoto e Tucídides, no século XIX, a escrita da história por seus contemporâneos passou a ser vista com desconfiança por historiadores metódicos que, mais tradicionais na abordagem histórica, acreditavam que aqueles que se interessavam pelo passado recente “na verdade concebiam a pesquisa histórica como ação política”. Mesmo entre os historiadores republicanos, considerados mais receptivos à renovação do campo, acreditava-se que, ao lidar com “eventos muito próximos [...], não era possível separá-la da política” (Ferreira, 2000, p. 1-2, 4).

Indícios do tempo presente, especialmente se relacionados à esfera política, eram considerados evidências da incapacidade do historiador de se libertar das “amarras ideológicas” que o prendiam e, consequentemente, de contaminar a escrita da história. Esse entendimento, que remonta ao

1 Segundo Nagib, a inspiração para a iniciativa ocorreu a partir do movimento estadunidense No Indoctrination, formalizando-se no país em 2004 (Espinosa e Queiroz, 2017, p. 49). O objetivo, conforme Nagib, era combater a ameaça à democracia brasileira que se desenrolava há cerca de 10 ou 20 anos, períodos marcados pelo processo de redemocratização brasileira.

final do século XIX, está ligado ao processo de formação da ciência histórica. Para isso, tornou-se necessário estabelecer métodos de pesquisa guiados por princípios de objetividade, assim como o distanciamento temporal do historiador em relação às suas fontes (Ferreira, 2000, p. 1-2, 4).

No decorrer do século XX, a Escola de Annales contestou muitos dos pressupostos da história metodídica. Marc Bloch e Lucien Febvre, em diferentes momentos, destacaram a importância do tempo presente na seleção e análise de eventos passados. Bloch utilizou a metáfora da película de um filme que se desenrola de frente para trás para ilustrar como se dá o “método regressivo”, no qual devemos partir do “menos conhecido” (o presente) em direção ao “mais obscuro” (o passado) (Bloch, 2001). Citado por Lilia Moritz Schwarcz na apresentação à edição brasileira do livro de Bloch, Febvre afirmou que “a história era filha do seu tempo” (Bloch, 2001, p. 7). “A análise do presente”, portanto, deve ser “a régua e o compasso” da pesquisa histórica, complementou (*apud* Chauveau e Tétard, 1999, p. 10).

O cenário acima retratado, no que concerne à história do tempo presente e ao papel do político na história, que também se refere ao pressuposto metodológico que considera que “a história não é somente o estudo do passado, ela também pode ser, com menor recuo e métodos particulares, o estudo do presente” (Chauveau e Tétard, 1999, p. 15), permaneceu praticamente inalterado na primeira metade do século XX (Ferreira, 2000, p. 5-6).

Com algumas exceções, foi necessário transcorrer mais de meio século para que a situação começasse a mudar e um século inteiro para que efetivamente mudasse. A história do tempo presente ganhou projeção no século XX quando os ritmos da história se intensificaram, com a eclosão de duas grandes guerras em 1914 e em 1939, juntamente com a Revolução Russa em 1917 e o estabelecimento de uma nova ordem mundial, que pôs fim à hegemonia europeia, substituída pela norte-americana (Ferreira, 2000, p. 8-9), até se firmar como um dos principais campos da história.

Bem diferente do que se professava quando ainda era um campo em construção, afirma Roger Chartier que “a história do tempo presente permite uma acuidade particular para equacionar o entendimento das relações entre a ação voluntária e a consciência dos homens e constrangimentos desconhecidos que a encerram e a limitam” (*apud* Ferreira, 2000, p. 11). Voluntários ou desconhecidos, os “constrangimentos” do presente, mantêm o vínculo com o passado e são objeto de pesquisa.

A prática da história do tempo presente, em colaboração com a história política renovada, passa pela redefinição do papel do historiador em relação ao seu campo de investigação e à consciência do grau de subjetividade que essa proximidade com o objeto implica, tornando-se, por vezes, refém dele. Conforme afirmado por Jean-François Sirinelli, “o pesquisador, ao baixar a guarda no exercício de seu ofício, arrisca-se, consciente ou inconscientemente, a ceder seu lugar ao moralista”, o que não é o objetivo desta abordagem. No entanto, continua ele, “nem por isso o perigo deve proibir uma reflexão”, uma vez que “uma história serena não significa uma história asséptica” e “assumir a subjetividade é meio caminho andado para controlá-la” (*apud* Chauveau e Tétard, 1999, p. 29, 31).

Sobre o fenômeno do autoritarismo no Brasil, Lilia Moritz Schwarcz afirma que “perguntar é uma forma de resistir” (Schwarcz, 2019, p. 18). Portanto, a pergunta implícita no encaminhamento desse trabalho é: “Se nosso presente é doravante uma sucessão de flashes, de delírios partidários e de jogos de espelhos, como sair dele para erigi-lo em objeto de investigação histórica?” A partir obviamente do lugar do historiador, que, “imerso em seu tempo, também oscila no curso da correnteza, mergulha nessa confusão de acontecimentos sem hierarquia nem causas aparentes” (Rioux, 1999, p. 41).

Como se vê, a tarefa não é simples e a (auto)avaliação deve ser constante. Robert Frank (1999, p. 116) afirma que “o historiador do presente dialoga com sua própria fonte e trabalha, portanto, ‘sob vigilância’. Desse diálogo, dessa cumplicidade conflitual, pode surgir um trabalho extremamente fecundo”. As dificuldades que eventualmente surgem devem ser consideradas como parte do

trabalho, sendo impossível realizá-lo sem esses desafios. Se a história é, portanto, um mar revolto, os historiadores não deixam de se lançar ao mar por causa disso. “Deus ao mar o perigo e o abismo deu, mas nele é que espelhou o céu”.² Se “navegar é preciso”, naveguemos.

DO PROCESSO DE CONSTRUÇÃO DAS DEMANDAS SOCIAIS À INSTITUIÇÃO DO PROJETO POLÍTICO AUTORITÁRIO

Devido à especificidade do objeto, é comum que se pense que um movimento como o da ESP só possa ser examinado da perspectiva da história imediata. Não se deve deixar de considerar esse aspecto, como argumentado anteriormente, mas também é importante relacioná-lo a um fenômeno mais estrutural na história do Brasil, pois, como afirma René Rémond (1999, p. 54), “a história do político pode também incluir o estudo das estruturas”, isso “pelo viés das instituições”.³

Refletir sobre o ESP sob essas duas dimensões, principalmente ao relacioná-lo a fenômenos culturais da sociedade brasileira, de modo algum deve ser entendido como um dispositivo peculiar ao caso brasileiro. O mesmo mecanismo que Edson Teles e Vladimir Safatle (2010, p. 9) denominam “hiper-historicismo”, um tipo de estratégia que, ao “remeter as raízes dos impasses do presente a um passado longínquo (p.ex., a realidade escravocrata, o clientelismo português etc.)”, busca sistematicamente “não ver o que o passado recente produziu”. O objetivo é precisamente o oposto: relacionar o ESP a esse passado recente sem, no entanto, ignorar que a censura está enraizada no Brasil em um tempo de longa duração e, portanto, não surgiu com as ditaduras, nem há garantia de que não será novamente remodelada (ver Garcia e Souza, 2019).

Sendo assim, a necessidade de institucionalizar o controle, transformando-o em censura,⁴ está claramente sob influência das questões imediatas do tempo presente, que serão analisadas a seguir. No entanto, também se situa para além dessas, em um lugar em que “os fenômenos são os mais perenes, por causa do peso do passado na memória consciente ou inconsciente” e “os fenômenos de cultura política só podem ser compreendidos numa perspectiva de duração muita longa [sic]” (Rémond, 1999, p. 54).

Antes de adentrar na relação entre a censura como um fenômeno de longa duração, cujas práticas culturais do passado recente inspiraram, de alguma maneira, a atuação da sociedade civil e a organização de movimentos como o da ESP, é necessário observar o contexto sobre o qual emergiu o ESP, para que tenha-se uma noção mais ampliada do tecido social que o forjou e por ele foi forjado, em uma via de mão dupla.

Na transição da Ditadura Militar para a Nova República e no período imediato à experiência ditatorial, ocorreu um amplo movimento no Brasil de renovação das expectativas democráticas, tanto no meio político quanto no meio acadêmico e entre as instituições culturais. Uma das consequências desse movimento em diferentes esferas esteve relacionada às expectativas de participação da sociedade na vida pública e às possibilidades de participação direta na agenda nacional. Por sua vez, o contraponto desse debate no campo político refere-se à reorganização de forças conservadoras no pós-ditadura, que assumiram paulatinamente as atribuições do Estado brasileiro, amparadas pelas constituições vigentes até os anos 1960.

2 Referência ao poema *Mar Português*, de Fernando Pessoa, publicado pela primeira vez no livro *Mensagem*, em 1934.

3 Dentro do campo da história, há um debate sobre como cada abordagem se apropria dos tempos de curta, média e longa duração. Até recentemente, os campos da história eram compartmentados de acordo com essa apropriação temporal. No entanto, atualmente, busca-se integrá-los em análises simultaneamente síncronas e assíncronas, contínuas e descontínuas.

4 É necessário distinguir os termos utilizados aqui. Um dos principais pesquisadores do assunto define censura como um fenômeno eminentemente político, geralmente estruturado no âmbito das instituições públicas (Darnton, 2016). Por não se enquadrar plenamente na definição de censura proposta por Darnton, mas aspirar a isso, preferimos denominar o ESP como um tipo de controle que mantém laços de continuidade com a prática da censura, independentemente de estar mais focado na questão moral ou política, mas que difere desta em relação às suas formas de organização social e política.

Uma vez que a Constituição de 1988 (Brasil, 1988) extinguiu o exercício da censura no país, uma parcela da sociedade, ativa na defesa desse dispositivo (Mostaço, 2021), sentiu-se desamparada pelo Estado, pois entendia que a censura, instrumento em vigor em outros países, cumpria seu papel de “guardiã” da sociedade brasileira de diversas formas, em especial a manutenção da ordem pública e da segurança nacional e a defesa dos valores cristãos, da moral e dos bons costumes.

A Constituição de 1988 (Brasil, 1988), conhecida como Constituição Cidadã, é considerada um marco na história do Brasil Republicano por desestruturar algumas práticas autoritárias arraigadas na sociedade brasileira, pois, segundo Marilena Chaui, não existe fenômeno dessa natureza⁵ apartado de uma sociedade igualmente autoritária, uma vez que “o autoritarismo político se organiza no interior da sociedade e através da ideologia; não é exceção, nem é mero regime governamental, mas a regra e expressão das relações sociais” (Chaui, 2014, p. 242).

Uma das práticas autoritárias extintas da Carta Magna diz respeito à censura de diversões públicas ou qualquer outro instrumento regulador da liberdade de expressão. Sem estabelecer exceções, como ocorria anteriormente, a Constituição extinguiu “toda e qualquer censura de natureza política, ideológica e artística” (Brasil, 1988, art. 220, § 2).

As constituições anteriores não eram tão incisivas quanto ao assunto da censura e consideravam a censura de diversões públicas uma exceção à regra. A Constituição de 1946, por exemplo, garantia liberdade à “manifestação do pensamento”, sem sujeitá-la a qualquer tipo de censura, exceto em relação a “espetáculos e diversões públicas”. Além disso, demonstrava intolerância em relação à “propaganda de guerra, de processos violentos para subverter a ordem política e social, ou de preconceitos de raça ou de classe” (Brasil, 1946, art. 141, § 5).

A Constituição de 1967 e a Emenda Constitucional n. 1 de 1969 modificaram superficialmente a redação da Constituição de 1946, sem alterar o conteúdo em relação à censura de diversões públicas: “É livre a manifestação de pensamento, de convicção política ou filosófica e a prestação de informação sem sujeição à censura, salvo quanto a espetáculos e diversões públicas”. Desde que, no entanto, não se fizesse “propaganda de guerra, de subversão da ordem ou de preconceitos de raça ou de classe” (Brasil, 1967, art. 150, § 8; Brasil, 1969, art. 156, § 8).⁶

Esses artigos, se lidos sem considerar o contexto no qual foram produzidos, tendem a ser vistos como garantias da ordem constitucional⁷ ou como instrumentos contra as manifestações de preconceitos raciais ou de classe. Na prática, no entanto, deram sustentação a campanhas anticomunistas, primeiramente no contexto da Primeira República, estas retomadas inúmeras vezes no decorrer do século XX (ver Motta, 2002). Assim como a censura, o anticomunismo é um fenômeno de longa duração constante e permanentemente renovado no Brasil, em momentos de aguda crise política.

No campo da censura, a Constituição de 1988 (Brasil, 1988) representou um avanço significativo para a democracia brasileira e colocou em discussão muitas práticas autoritárias vigentes no país. No caso aqui examinado, o controle da livre manifestação do pensamento e as tentativas de formalizá-lo como censura remontam, pelo menos, aos tempos do Império (ver Garcia e Souza,

5 A designação autoritarismo é aplicável a três dimensões do fenômeno: como sistema político, disposição psicológica e ideologia autoritária. Estas nem sempre se manifestam de forma articulada ou mesmo apresentam equilíbrio em suas dinâmicas. Daí decorre a necessidade de se averiguar, por meio de investigação empírica, “em que grau e com que frequência os três níveis de Autoritarismo se acham juntos ou separados nas diversas situações sociais”. Nas experiências autoritárias brasileiras pode-se dizer que houve fusão entre as três instâncias, com níveis diferenciados de projeção de cada uma delas. O Estado Novo e a ditadura militar podem ser definidos como “regimes autoritários” porque “[privilegiaram] a autoridade governamental e [diminuíram] de forma mais ou menos radical o consenso” (Stoppino, 2004, p. 94-95).

6 Há uma expressiva documentação produzida e difundida pela comunidade de informações sobre esse “plano subversivo” que supostamente colocava em risco a segurança nacional e apostava na degradação social como tática de expansão comunista no país (Garcia, 2021).

7 Ressalta-se que somente as duas últimas referências foram elaboradas em regime ditatorial.

2019), embora alguns autores o estendem ao período colonial, tomando como fonte os processos inquisitoriais (ver Costa, 2006).⁸

Apesar de representar um marco no processo de construção democrática, após traumáticos 21 anos de Ditadura Militar, a Constituição de 1988 (Brasil, 1988) mais apaziguou projetos inconciliáveis, resultado de “transição negociada”, da “justiça de transição”, do que impediu que forças antidemocráticas voltassem a se articular em nova configuração, como fizeram (e fazem), com certa frequência, as Forças Armadas.⁹ Também o ESP assumiu para si, com especificidades próprias do tempo presente, funções políticas exercidas anteriormente pelo Estado brasileiro, sob comando militar, por meio de instituições como o Serviço de Censura de Diversões Públicas (SCDP) e a Divisão de Censura de Diversões Públicas (DCDP).

No contexto pós-ditatorial, a rearticulação dessas forças manifestou-se através da realização de manifestações pontuais ao longo dos anos, até encontrar coesão no esgotamento do chamado “presidencialismo de coalizão”, que no Brasil, mesmo nas primeiras décadas do século XX, não havia rompido com uma das tradições políticas nacionais mais sólidas: o aliancismo interclasses.

Jorge Zaverucha afirma que “sem a existência de instituições sólidas e de respeito aos valores democráticos, crises de governo ameaçam se transformar em crises institucionais”. Diante da progressiva instabilidade das instituições nacionais, inúmeros agrupamentos de natureza antidemocrática, assim denominados porque primavam pela “tentativa de minimização da dominação de uns indivíduos sobre outros” (Zaverucha, 2010, p. 72, 75), lançaram-se em campo aberto das disputas políticas.

Nas últimas três décadas, o desaparecimento da “direita envergonhada”, expressão cunhada por Elio Gaspari (2002), pode ser considerado um indício dessa reestruturação do campo político. A elite política, religiosa e até mesmo econômica, pelo menos até os anos 1990, raramente se identificava ou se sentia confortável ao se definir ou ser definida como “extrema-direita”. Temiam ser associados à Ditadura Militar e aos crimes a ela relacionados (tortura, censura, corrupção etc.). Atualmente, porém, essa preocupação parece ter perdido sentido e cada vez mais indivíduos e grupos se sentem encorajados a defender princípios tradicionais e excludentes:

É razoável estabelecer que, a partir do fim da ditadura militar, o combate à desigualdade extrema e a defesa dos direitos humanos formavam a base de um consenso – mesmo que apenas verbal – entre todas as forças políticas relevantes. [...] Agora, ao contrário, é perceptível uma significativa presença de discursos em que a desigualdade é exaltada como corolário da “meritocracia” e em que tentativas de desfazer hierarquias tradicionais são enquadrados como crime de lesa-natureza. (Miguel, 2016, p. 592)

Sobre o autoritarismo no Brasil, como afirma Lilia Moritz Schwarcz (2019, p. 14),

naturalizar a desigualdade, evadir-se do passado, é característico de governos autoritários que, não raro, lançam mão de narrativas edulcoradas como forma de

⁸ A garantia plena da liberdade de expressão não deve ser confundida com autorização para manifestação do ódio, seja de que tipo for. Ter o direito de manifestar-se livremente não é o mesmo que valer-se desse direito, subvertendo seu princípio, com o objetivo de incitar ou promover violência contra alguém ou algum grupo e, assim, desestabilizar as instituições públicas e o regime democrático.

⁹ Não se pode negligenciar que a Constituição de 1988 é resultado de uma “transição negociada do autoritarismo para a democracia” e, portanto, apresenta limitações graves, principalmente no que concerne à garantia dos direitos das Forças Armadas e à possibilidade de intervenção no processo democrático, que pouco ou nada modificou as leis em vigor no Regime Militar, em alguns casos até adicionou novas prerrogativas. Zaverucha evidencia como as Forças Armadas negociaram os termos de sua saída do governo e interferiram diretamente na composição da Assembleia Nacional Constituinte. Dessa forma, “a Nova República”, afirma ele, “foi inaugurada sob o pálio militar” (Zaverucha, 2010, p. 44, 45, 50 e 67).

promoção do Estado e de manutenção do poder. Mas é também fórmula aplicada, com relativo sucesso, entre nós, brasileiros.

Dessa forma, um dos efeitos desse processo de naturalização do que deveria ser inadmissível pode ser observado em grupos ligados a entidades religiosas¹⁰ e nas recorrentes tentativas de controlar ou nivelar o comportamento de cidadãos brasileiros, mesmo daqueles que não compartilham das mesmas crenças, em reação à agenda progressista dos últimos anos. O principal alvo desses grupos religiosos é a chamada “ideologia de gênero” e seus alegados propagadores, entre os quais estão os profissionais da educação que não corroboram com os valores estagnados da sociedade brasileira.

A “ideologia de gênero”, em referência aos “estudos de gênero”, os quais não possuem nenhuma relação com esse rótulo, é considerada uma afronta à família nuclear formada por um homem cisgênero e heterossexual (o pai), que teoricamente tem a função de provedor do lar; uma mulher (a mãe), também cisgênero e heterossexual, responsável pela criação dos filhos e, portanto, inferior na estrutura patriarcal; e os filhos, que devem seguir o exemplo dos pais na reprodução desse arranjo familiar em que todos desempenham papéis predefinidos.

Essa construção engessada do núcleo familiar pode ser entendida como expressão daquilo que o escritor francês Frédéric Mistral definiu como “tempos de antes” (*apud* Schwarcz, 2019, p. 207). Uma espécie de paraíso da autoridade patriarcal convertido, segundo Lilia Moritz Schwarcz (2019, p. 206-207), em uma “intimidade protetora de um grupo social fechado e estritamente hierarquizado; um léxico familiar de afetos, que une a figura do pai governante aos irmãos, filhos e amigos, numa comunidade de justos autoeleitos”.

Para esses grupos sociais, portanto, é necessário extirpar tudo que represente ameaça a essa construção social, e uma das estratégias recorrentes é a estigmatização daquilo que não é por eles entendido como “natural”, que não está de acordo com as normas impostas a toda sociedade. Dessa forma, Rogério Diniz Junqueira (2017, p. 44) afirma que a expressão “ideologia de gênero”, além de gerar comoção política baseada em “formulação fantasmagórica”, representa uma estratégia discursiva que, em vez de promover o debate coletivo em torno de temas sensíveis e, com isso, primar pelo respeito às diferenças, busca rotular aqueles que destoam dessa visão de mundo, atribuindo-lhes expressões pejorativas como “homossexualistas”, “familiafóbicos”, “cristofóbicos”, “gayzistas” e até “pedófilos”. Judith Butler aponta que estigmatizar aqueles que expressam ponto de vista críticos é um modo de destruir credibilidades (das pessoas, não das opiniões) e, consequentemente, silenciá-las, uma vez que ninguém está disposto, principalmente um profissional da educação, a ficar “marcado” com uma denominação considerada pela opinião pública, ou construída por ela, como “hedionda” (2019, p. 10).

A agenda em torno da “ideologia de gênero”, mesmo sendo hoje considerada inconstitucional, foi instrumentalizada em benefício eleitoral de muitos candidatos. Entre eles, Ana Caroline Campagnolo, professora de história e uma das mais aguerridas participantes do ESP. Eleita deputada estadual por Santa Catarina e pelo Partido Social Liberal (PSL), em 2018, e a reboque da candidatura de Jair Bolsonaro à Presidência da República, Campagnolo definiu-se como “antifeminista, conservadora, cristã e de direita” e projetou-se nacionalmente por incentivar “a denúncia de professores ‘doutrinadores’” (Carta Capital, 2018). Em 2013, já havia criado um canal no YouTube em que se declarou fã de Olavo de Carvalho. Uma vez eleita, utilizou o espaço da Assembleia Legislativa do Estado para homenageá-lo.¹¹

10 É importante destacar que estas entidades não são formadas apenas por integrantes evangélicos, embora estes tenham maior visibilidade no campo político, compondo inclusive a chamada “bancada evangélica”. As entidades religiosas também contam com a presença de uma vertente mais conservadora da Igreja Católica, além de representantes do espiritismo, estes muito ativos na Câmara dos Deputados, como o baiano Luiz Carlos Bassuma (Miguel, 2016, p. 593).

11 Consulte a sessão de 20 de março de 2019, na Assembleia Legislativa de Santa Catarina (Alesc), na qual Ana Campagnolo organizou uma homenagem a Olavo de Carvalho (Campagnolo, 2020).

Até eleger-se deputada estadual, Campagnolo envolveu-se em inúmeras polêmicas. A primeira e talvez a mais conhecida, a que se transformou em uma espécie de “cartão de visitas” para seu ingresso na vida pública, data da sua época de estudante de mestrado do Programa de Pós-Graduação em História, da Universidade do Estado de Santa Catarina (Udesc). Após divergências teórico-metodológicas com a orientadora, a então estudante de mestrado decidiu mover um processo judicial contra a professora Marlene de Fáveri. Alegava-se vítima de “estresse emocional” causado pela orientadora, que no meio do processo decidiu deixar de orientá-la (Portal Catarinas, 2017).

Para defender-se da acusação da estudante, a professora afirmou não haver nenhuma perseguição, apenas não podia orientar quem não acreditava naquilo que havia apresentado como projeto de mestrado nem havia conexão com a produção de Fáveri (Portal Catarinas, 2017). O processo judicial movido por Campagnolo, bem como a “agitação digital” promovida na internet, tiveram consequências diretas nas atividades da professora, que foi levada a se afastar temporariamente da universidade e até mesmo da vida social, devido à superexposição que sofreu e, em decorrência desta, dos ataques a ela dirigidos (não apenas virtuais).¹²

O procedimento acusatório contra Marlene de Fáveri baseou-se na suposição de que o professor é, por pressuposto, um “doutrinador”, que instrumentaliza estratégias discursivas e práticas de perseguição para impor determinada visão de mundo, ideologia ou posição político-partidária.¹³

A exemplo de Campagnolo, outros parlamentares colocaram-se a favor das ideias do ESP. Nas eleições presenciais de 2018, dois deputados haviam se manifestado favoráveis ao seu projeto de lei. Um deles, cabo Daciolo, candidato pelo Patriota (Valle, 2018). O outro, Jair Bolsonaro, na época ligado ao PSL. Somente este, no entanto, ofereceu a Miguel Nagib, caso fosse eleito, cargo no Ministério da Educação (Mascarenhas, 2018), o que, na prática, não se concretizou e isso foi um dos motivos de desacordo entre os dois.

No âmbito das Secretarias Estaduais de Educação, a atuação do ESP repercutiu no estado do Paraná, cuja Secretaria de Educação formalizou a orientação de denúncias contra professores considerados por pais, responsáveis e estudantes suspeitos de praticar “doutrinação partidária ou política”. Como argumenta Marionilde Dias Brephol de Magalhães (1997), a atuação repressiva na Ditadura Militar sustenta-se na “lógica da suspeição”: não precisa haver provas para iniciar um processo persecutório, uma única denúncia é suficiente para dar seguimento à prática discricionária.

Essa orientação do governo estava diretamente relacionada à greve de três meses dos professores estaduais que, em 2014, reivindicaram (e reivindicam até o presente momento) a garantia dos direitos definidos em plano de carreira do servidor público do Estado e reposição salarial. Segundo o chefe da Casa Civil, Eduardo Sciarra, “esse tipo de discurso só interessa[va] aos partidos que sustentaram a greve, que lesou um terço do ano letivo no Paraná” e “os professores não deveriam utilizar o tempo do aprendizado dos estudantes na disseminação de apologias contra o governo do Estado”. Para a então Secretaria de Estado da Educação, Ana Seres, “a orientação [era] que os pais e responsáveis e os próprios estudantes [denunciassem] às Ouvidorias dos Núcleos Regionais de Educação (NREs) qualquer atividade ou conteúdo que considerarem indevidos” (Governo do Estado do Paraná, 2015).

No campo da educação, em todas as esferas de competência (sejam elas municipal, estadual ou federal), o fortalecimento do ESP e as legislações resultantes dele contribuíram para a diminuição do diálogo entre o setor educacional e partes da sociedade envolvidas nesse processo. Ao excluírem

12 Os trâmites desse processo, bem como do processo movido por Marlene de Fáveri contra Ana Caroline Campagnolo, podem ser acompanhados pelo site do JusBrasil. Mais informações em: Superior (2021).

13 Apesar de se posicionar como defensora da “neutralidade ideológica” proclamada pelo ESP, um dia antes da votação do projeto de lei nº 7.180 na Câmara dos Deputados, em 30 de outubro de 2018, Ana Caroline Campagnolo foi fotografada, no exercício da atividade docente, com uma camiseta estampada com a imagem de Bolsonaro junto à bandeira nacional (Spautz, 2018).

professores e estudantes dessa discussão mais ampla, atribuindo-lhes papéis e funções que não se alinhavam com suas identidades, tanto o movimento quanto o anteprojeto de lei do Programa Escola sem Partido inspiraram outros textos jurídicos semelhantes, as quais foram concebidas como expressão de um projeto de natureza política.

Em um contexto democrático diferente, a articulação dessas instâncias e seus mecanismos reguladores poderia ser compreendida como elementos isolados do conservadorismo brasileiro, sem necessariamente representar alguma ameaça à estabilidade da democracia. No entanto, na conjuntura atual, a imposição verticalizada dessas iniciativas, sem promover uma discussão mais abrangente com o público envolvido, nem buscar estabelecer um consenso social, evidencia sua natureza autoritária.

DA REPRESENTAÇÃO PATRIARCAL DO “PAI PROTETOR E COMPROMETIDO” À FORMULAÇÃO CONCRETA DE ANTEPROJETOS E PROJETOS DE LEI

Como líder do movimento “Escola sem Doutrinação”, como o ESP é também conhecido, Miguel Nagib já participou de inúmeras entrevistas e audiências públicas. Apesar de pregar “neutralidade ideológica”, ele esteve ligado ao Instituto Millenium (IMIL) e foi membro do Instituto Liberal (IL). Em 2009, publicou um artigo intitulado “Por uma escola que promova os valores do Millennium”, no qual defendia que os preceitos liberais fossem difundidos nos estabelecimentos de ensino.¹⁴

Ao acompanhar a trajetória política do idealizador do projeto ESP, há de se concordar com Fernando de Araujo Penna e Diogo da Costa Salles quanto a já mencionada preocupação com a “doutrinação” da filha não ser fortuita. Pelo contrário, tratava-se de um discurso cuidadosamente elaborado, uma espécie de “mito fundador” que encontrou validação social na manipulação de imaginários coletivos. Nesse sentido, afirmam os autores:

[...] essa reconstituição não deve ser tomada somente como um apanhado factual a respeito do movimento. No decorrer dos 13 anos de existência do MESP, essa história se estabeleceu como a versão oficial de sua formação e isso não se deu por pura causalidade. Essa narrativa serve uma função específica, transmitindo a mensagem de como o movimento quer ser visto e percebido dentro do espaço público. Há nesse discurso fundador uma síntese de alguns elementos centrais de que o MESP [Movimento Escola Sem Partido] passaria a lançar mão para demarcar seu território no debate educacional. (2017, p. 14)

Na atuação de Nagib, como se fosse um ator a desempenhar o seu papel, materializou-se a figura do pai presente, interessado e preocupado com o desenvolvimento intelectual da sua filha (sobre as relações entre política e teatro, ver Paranhos, 2012). Porém, ao assumir a liderança desse caso, acabou revelando uma trama mais complexa, ligada à esfera nacional, mas também global. Acredita-se que esta esteja ameaçada pela subversão dos fundamentos da cultura ocidental e seus mecanismos de sustentação: a família, a heteronormatividade, a propriedade privada e a liberdade de mercado. As bases da cultura ocidental (cristã, capitalista e eurocêntrica) estavam ameaçadas naquilo que havia de mais frágil, isto é: a formação “sadia” de crianças e adolescentes. Para Nagib, isso era resultado da corrosão de valores provocada pelo avanço das pautas da “diversidade”

14 O Instituto Millenium, que conta com numerosos representantes no Brasil, desde pessoas físicas até grupos econômicos (ver Casimiro, 2018, p. 384), pode ser definido como um *think tank*, ou um “intelectual coletivo”, que atua na difusão da ideologia liberal. Foi criado durante a realização do XIX Fórum da Liberdade, considerado um dos mais importantes eventos da agenda liberal no Brasil, organizado pelo Instituto de Estudos Empresariais. Definindo-se como uma organização da sociedade civil sem fins lucrativos e sem vinculação político-partidária, a entidade levanta bandeiras em defesa da propriedade privada e da redefinição do papel do Estado na economia (Instituto Millenium, 2024).

que, defendemos, entrelaçam aspectos morais e políticos, num emaranhado de ações difíceis de diferenciar em qual desses campos incide exatamente. Porém, é certo, assentadas no autoritarismo brasileiro de longa duração. Isso é, quando

nosso passado escravocrata, o espectro do colonialismo, as estruturas de mandonismo e patriarcalismo, a da corrupção renitente, a discriminação racial, as manifestações de intolerância de gênero, sexo e religião, todos esses elementos juntos tendem a reaparecer, de maneira ainda mais incisiva, sob a forma de novos governos autoritários, os quais, de tempos em tempos, comparecem na cena política brasileira. (Schwartz, 2019, p. 206)

Nos debates acerca da ESP, não é possível discernir plenamente as preocupações morais das questões políticas, uma vez que igrejas e fiéis empreenderam ataques sistemáticos a instituições de ensino, estendendo-os ao ensino superior, estimulados por parlamentares de direita que temem tanto a discussão de pautas políticas, genericamente classificadas como “doutrinação ideológica”, quanto o debate sobre questões comportamentais, também genericamente rotulados como “ideologia de gênero”.

Essa aproximação entre aspectos políticos e morais não é nova na história do Brasil. A principal diferença é que na Ditadura Militar a questão moral serviu, muitas vezes, para escamotear o controle político, que os governos militares utilizavam múltiplos artifícios para ocultar.¹⁵ Hoje, no entanto, essa relação não é apenas pública, mas também serve de parâmetro para vários projetos de lei protocolados nas instâncias legislativas, endossados por uma parcela significativa da sociedade, que tem suas crenças confrontadas na esfera pública.

Os dois primeiros projetos de lei da ESP partiram da iniciativa de Flávio Bolsonaro (2014), então deputado estadual do estado do Rio de Janeiro, autor do projeto de lei n. 2.974, de 13 de maio de 2014, e de Carlos Bolsonaro (2014), na época vereador do município do Rio de Janeiro, autor do projeto de lei n. 867, de 3 de junho de 2014, ambos filhos de Jair Bolsonaro, na ocasião deputado federal pelo Partido Social Cristão (PSC). O contato da família Bolsonaro com Miguel Nagib se deu quando os parlamentares solicitaram ao idealizador do projeto ESP a redação de um anteprojeto de lei que versasse sobre a “doutrinação ideológica” nas escolas brasileiras (Canal Futura, 2017).

Para redigi-lo, Miguel Nagib, com o auxílio do professor da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília (UnB), Bráulio Porto de Matos, tomou como referência uma pesquisa do Instituto CNT/Sensus, encomendada pela revista *Veja*. Nesta, apesar de não ter sido evidenciada a metodologia empregada, declarou ter realizado entrevistas com 3 mil estudantes, dos 45 milhões existentes no Brasil na época, entre os quais havia relatos de terem ouvido, em sala de aula, citações favoráveis a Lênin, Che Guevara e Hugo Chávez (União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação, 2016).

Pelos vínculos traçados acima, pode-se afirmar que a redação do anteprojeto de lei do Programa ESP foi motivada pela solicitação de parlamentares eleitos, os quais estão associados a partidos de direita. A partir daí, vereadores, deputados estaduais e federais, assim como senadores, protocolaram nas suas respectivas Casas Legislativas a solicitação de aprovação do projeto de lei, com pouca ou nenhuma modificação no texto original. Isso representou uma forma de incentivar

¹⁵ Na Ditadura Militar, dois eventos complementares interferiram diretamente na dinâmica da censura institucional, com impacto no setor artístico. O primeiro relacionava-se ao processo de “institucionalização” da censura política em ascensão desde o golpe de 1964, que se desdobrou na publicação do decreto-lei n. 1.077, em 26 de janeiro de 1970 (Brasil, 1970), nas instruções do Serviço de Censura de Diversões Públicas (SCDP) subsequentes, bem como as referências a eles nos pareceres dos técnicos de censura. As ações censórias decorrentes desse conjunto de normas sintetizam a permeabilidade das esferas da moral e da política.

parlamentares contrários às pautas mais progressistas da agenda nacional a adotar o programa sem necessariamente mobilizar suas equipes de gabinete para redigir uma proposta.¹⁶

Desse modo, os projetos de lei do Programa ESP, alguns também denominados Programa Escola Livre (Brasil, 2016a), são praticamente cópias do anteprojeto de lei e da minuta de justificativa do movimento homônimo. No entanto, apresentam diferenças na redação quanto aos órgãos de fiscalização, se seriam apenas as Secretarias de Educação ou se incluiriam o Ministério da Educação, e em relação às sanções e penalidades, que poderiam ir desde a simples formalização de uma reclamação até o encaminhamento da queixa ao Ministério Público.

Os defensores do ESP têm sublinhado que seu foco central é a educação básica (educação infantil, ensino fundamental e médio), porque nesta as crianças e os adolescentes, concebidos como “audiência cativa”, ainda não têm maturidade intelectual para discernir conteúdo programático de doutrinação ideológica e, portanto, são vulneráveis à “ação doutrinária” dos professores. A leitura atenta do anteprojeto de lei, no entanto, revela também interesse no controle das universidades públicas. Quando define a “pluralidade de ideias” como princípio do sistema de ensino público, inclusive do ensino superior (Bolsonaro Carlos, 2014; Bolsonaro Flávio, 2014, art. 1, item 2), e quando considera a aplicação da lei nos processos seletivos destinados a professores dos cursos de licenciatura (Bolsonaro Carlos, 2014; Bolsonaro Flávio, 2014, art. 7, item 5). Fosse aprovado, em qualquer esfera, básica ou superior, haveria implicações seríssimas.

No período de dois anos, de 2014 a 2016, foi possível observar ampla difusão desses projetos em Câmaras de Vereadores, Assembleias Legislativas e Senado Federal. Os representantes desses projetos, muitas vezes, eram pessoas ligadas ao Movimento Brasil Livre (MBL) e ao Revoltados Online, cuja figura mais expressiva na época era o deputado federal Alexandre Frota (PSDB-SP), também por membros da família Bolsonaro e por parlamentares da chamada “bancada evangélica”. Em 2017, o MBL propôs o “Dia Nacional do Movimento Escola sem Partido”. O ano se encerrou com a duplicação do número de projetos protocolados (Moura, 2018).

Nesse sentido, pode-se afirmar que a aproximação do ESP com as entidades e indivíduos mencionados fortaleceu mutuamente todos os envolvidos. Além disso, os candidatos conseguiram vencer as eleições mobilizando as demandas mais sensíveis da população. Os projetos de lei, mesmo não sendo aprovados, tiveram a capacidade de expandir a atuação do ESP para diversas regiões, municípios e estados brasileiros. O ambiente escolar, que nunca tinha recebido tanta atenção na agenda nacional, transformou-se em campo de disputas acirradas, resultando no desprestígio dos profissionais da educação.

Tais peças jurídicas construíram a imagem do “professor doutrinador”, que no exercício de suas funções se aproveita da “audiência cativa” para fins de propaganda política e ideológica. A construção desse estigma sobre o professor, em analogia ao que Judith Butler identificou como “anti-intelectualismo” nos Estados Unidos, visa limitar o dissenso do debate público, além de se configurar uma espécie de “terrorismo psicológico”. Isso porque as pessoas deixam de se expressar livremente com medo de perder o direito de falar. Nessas condições sociais, “a censura opera implícita e vigorosamente”, pois “a linha que circunscreve o que é falado e o que pode ser vivido também funciona como instrumento de censura” (Butler, 2019, p. 10).

Na simplificação do processo de ensino-aprendizagem, o professor é representado como sujeito ativo que dispõe de superioridade hierárquica para transmitir “ideologia esquerdistas” e, assim, promover a “doutrinação ideológica”, como denominava outrora a “comunidade de informações” (ver Magalhães, 1997). Assume o papel de “inimigo” da nação, muitas vezes associado a partidos de esquerda, principalmente ao Partido dos Trabalhadores (PT). Sociologia, história e filosofia tornam-

16 No site da ESP é possível encontrar modelos de anteprojetos de lei formatados de acordo com as demandas municipais, estaduais e federais. Ver: Escola sem Partido (2022).

se, então, as disciplinas mais visadas pelo ESP, embora outras áreas cujos componentes curriculares não endossam o chamado “negacionismo científico” também sofram com ataques semelhantes.

Os estudantes, por sua vez, são concebidos como sujeitos passivos dessa relação verticalizada, à mercê dos interesses escusos de “gente de má-fé”, que, em tese, se vale da sua “posição de mando” para empreender uma espécie de “lavagem cerebral” em “crianças indefesas” e “adolescentes suscetíveis”, ambos “inocentes úteis”, como também foram denominados pela “comunidade de informações”.

Ambos os fenômenos, embora separados no tempo, partilham da mesma construção: a denominada “utopia autoritária”, que considera a sociedade brasileira rude e despreparada, imatura e incapaz de gerir-se sem a intervenção enérgica, a “mão de ferro” do Estado, sobretudo quando se tratava do menor de idade (a respeito, ver Fico, 1997, p. 145 e Garcia, 2008, p. 220).

Essa renovação permanente da “utopia autoritária”, que atravessa a história do Brasil desde os tempos mais remotos, contou com o auxílio da censura que, até ser extinta em 1988, se converteu em um poderoso instrumento de controle social e político, justificado com base em três princípios lapidares: 1. a sociedade brasileira não estava preparada para gerenciar sua liberdade e livre-arbítrio nem exercer com responsabilidade seus direitos e deveres; 2. o Estado tinha o dever de responsabilizar-se por sua proteção e, portanto, utilizar-se da censura quando fosse necessária; e 3. da perspectiva histórica, a censura existiu em várias sociedades e culturas, era o caso de apenas aprimorá-la, adaptá-la às demandas do momento (Garcia, 2015, p. 414). Com tantos “atributos” aos olhos do panóptico, restituí-la tornou-se imperativo do ESP.

DO CONTROLE POLÍTICO DA ATIVIDADE DOCENTE ÀS GARANTIAS CONSTITUCIONAIS DE LIBERDADE DE EXPRESSÃO

O advogado Miguel Nagib, responsável pela redação do anteprojeto de lei que serviu de inspiração para projetos similares em todo o país, sustentou a tese de que o professor não possui o direito de exercer a liberdade de expressão em sala de aula, uma vez que “equivaleria a reconhecer-lhe o direito de obrigar seus alunos a ouvi-lo falar, opinar e pregar sobre qualquer assunto” (*apud* Moreno, Tenente e Fajardo, 2016).

De forma análoga, o senador Magno Malta protocolou o projeto de lei no Senado Federal e, em defesa da proposta, considerou que a “liberdade de ensinar” não deveria ser confundida com “liberdade de expressão”. “Não existe liberdade de expressão no exercício estrito da atividade docente, sob pena de ser anulada a liberdade de consciência e de crença dos estudantes, que formam, em sala de aula, uma audiência cativa” (Brasil, 2016d, item 4), “de forma análoga, não desfrutam os estudantes de liberdade de escolha em relação às obras didáticas e paradidáticas cuja leitura lhes é imposta por seus professores” (Brasil, 2016d, item 5).

No diagnóstico do ESP, “é fato notório que professores e autores de materiais didáticos vêm-se utilizando de suas aulas e de suas obras para tentar obter a adesão dos estudantes a determinadas correntes políticas e ideológicas”. Com isso, os professores pretendem, segundo os idealizadores da proposta, “fazer com que eles [os estudantes] adotem padrões de julgamento e de conduta moral — especialmente moral sexual — incompatíveis com os que lhes são ensinados por seus pais ou responsáveis” (Bolsonaro Carlos, 2014; Bolsonaro Flávio, 2014).

Nessa linha de pensamento, a liberdade de expressão estava restrita a espaços específicos, excluindo a sala de aula. Os representantes do ESP argumentam que a liberdade de cátedra difere da liberdade de expressão e, portanto, é necessário impor limites aos professores em suas atividades. Sob o lema “Por uma lei contra o abuso da liberdade de ensinar”, constava entre as obrigações dos professores e educadores o compromisso com a neutralidade política e ideológica, assim como a

proibição de discutir questões relacionadas a gênero e sexualidade, reservadas exclusivamente às famílias e aos responsáveis pela educação moral e religiosa das crianças e adolescentes.¹⁷

Para colher a opinião da população sobre o projeto de lei apresentado pelo senador Magno Malta, o Senado Federal lançou uma consulta pública em seu próprio site. A pesquisa foi encerrada com 199.873 votos a favor e 210.819 votos contra o projeto de lei (Brasil, 2016c).

Embora por uma pequena margem de votos, o projeto de lei da ESP não apenas perdeu na consulta pública realizada no site do Senado, mas também sofreu uma perda de credibilidade em diversos setores da vida nacional. Especialistas, incluindo legisladores, consideraram o projeto de lei como uma violação aos princípios constitucionais, visto que a liberdade de expressão é uma das principais conquistas da Constituição de 1988 (Brasil, 1988), ao contrário das constituições anteriores.

A Advocacia-Geral da União (AGU) considerou o Programa ESP matéria inconstitucional, já que não é competência dos estados alterar a Lei de Diretrizes e Bases (LDB) (Brasil, 1996, 2016d) nem garantir a “pluralidade de ideias e de concepções pedagógicas” no ambiente escolar (Brasil, 1988, art. 260).

Em nota técnica emitida pela Procuradoria Federal dos Direitos Humanos, do Ministério Público Federal (MPF), sobre a inclusão do Programa ESP na LDB, a procuradora Deborah Duprat foi assertiva:

o que se revela, portanto, no PL e no seu documento inspirador é o inconformismo com a vitória das diversas lutas emancipatórias no processo constituinte; com a formatação de uma sociedade que tem que estar aberta a múltiplas e diferentes visões de mundo; com o fato de a escola ser um lugar estratégico para a emancipação política e para o fim das ideologias sexistas – que condenam a mulher a uma posição naturalmente inferior, racistas – que representam os não brancos como os selvagens perpétuos, religiosas – que apresentam o mundo como a criação dos deuses, e de tantas outras que pretendem fulminar as versões contrastantes das verdades que pregam (Brasil, 2016b, p. 2).

Nesse mesmo documento, Duprat considerou que o projeto de lei subvertia a ordem constitucional por inúmeras razões:

- (i) confunde a educação escolar com aquela que é fornecida pelos pais, e, com isso, os espaços públicos e privado;
- (ii) impede o pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas (art. 206, III);
- (iii) nega a liberdade de cátedra e a possibilidade ampla de aprendizagem (art. 206, II);
- (iv) contraria o princípio da laicidade do Estado, porque permite, no âmbito da escola, espaço público na concepção constitucional, a prevalência de visões morais/religiosas particulares (Brasil, 2016b, p. 2).

O Instituto de Desenvolvimento e Direitos Humanos (IDDH), uma organização não governamental (ONG) sediada em Santa Catarina, também reportou o projeto ESP aos relatores especiais da Organização das Nações Unidas (ONU) (Instituto de Desenvolvimento e Direitos Humanos, 2016). As fundamentações da denúncia se concentraram no argumento de que o movimento representa uma violação do direito à educação e da liberdade de opinião e expressão. Isso ocorre porque um professor que expressa opiniões sobre o assunto abordado em suas aulas, e que pode ser interpretado por menores como “doutrinação”, estaria sujeito a sanções por parte de entidades reguladoras. Ao promover a “lógica da suspeição”, as instituições educacionais teriam à

¹⁷ Para combater iniciativas contrárias a isso, o anteprojeto de lei, em seu artigo 5º, definia as “funções do professor” que deveriam ser afixadas nos murais escolares (Bolsonaro Carlos, 2014; Bolsonaro Flávio, 2014).

disposição um canal de denúncia direto aos órgãos superiores, que poderiam iniciar processos de investigação interna contra o professor denunciado. Em última análise, o professor poderia perder o emprego. Se fosse servidor público, seria exonerado; se estivesse vinculado à iniciativa privada, seria demitido por justa causa.¹⁸

A derrota mais significativa do ESP ocorreu com o parecer do ministro Roberto Barroso, do Supremo Tribunal Federal (STF), sobre a Ação Direta de Inconstitucionalidade (ADIn). Apesar do avanço sistemático do obscurantismo na educação pública e de sua intenção de hostilizar a produção científica e epistemológica, o STF entendeu que a liberdade de expressão não está sujeita a nenhum tipo de condicionamento.

A Lei 7.800/2016 traz, ainda, previsões de inspiração evidentemente cerceadora da liberdade de ensinar assegurada aos professores, que evidenciam o propósito de constranger e de perseguir aqueles que eventualmente sustentem visões que se afastam do padrão dominante, estabelecendo vedações – extremamente vagas. (Barroso, 2017, p. 22, art. 3º, IV)

Com base no parecer do ministro Barroso, que definiu a inconstitucionalidade da matéria, a lei foi integralmente suspensa em 21 de março de 2017. Em 2020, após o julgamento das ADIns n. 5.537, n. 5.580 e n. 6.846 e das Arguições de Descumprimento de Direito Fundamental (ADPFs) n. 461, n. 465 e n. 600, referentes à proibição de debates sobre gênero e sexualidade nos municípios de Paranaguá (PR), Blumenau (SC) e Londrina (PR), respectivamente, o STF declarou o projeto de lei da ESP inconstitucional por nove votos a um (sendo Marco Aurélio Mello o único ministro favorável ao documento). Este momento foi considerado uma vitória dos movimentos de trabalhadores da educação, que também receberam apoio de parcelas da sociedade preocupadas com o impacto do Programa ESP no ambiente escolar.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Como observado, as ideias do movimento ESP e seus instrumentos normativos foram inicialmente aceitos por vários setores da sociedade. No entanto, os projetos de lei não conseguiram aprovação nas esferas legislativas devido à análise da matéria em instâncias superiores.

Na prática, esses projetos de lei, independentemente de sua consideração como inconstitucionais, se tornaram ferramentas de coerção para os trabalhadores da educação que abordassem temas controversos no ambiente escolar. Isso resultou na criação de um clima de terror nas escolas, afetando não apenas a relação de respeito mútuo entre professores e alunos, essencial para o processo de ensino-aprendizagem, mas também teve consequências dramáticas para os docentes, que consciente ou inconscientemente passaram a se autocensurar como medida preventiva ou de proteção.

Por fim, este artigo buscou apresentar os princípios orientadores do ESP, com base em seus instrumentos normativos, e mapear os principais debates que o movimento gerou no espaço público, discutindo como isso impacta diretamente a atividade docente em todos os níveis de ensino, desde a educação básica até o ensino superior.

18 É importante mencionar que os professores que se transformaram em alvos da ESP enfrentaram, alguns ainda enfrentam, muitas dificuldades. A principal delas não conseguir se recolocar no mercado de trabalho. A professora Gabriela Viola, que ficou nacionalmente conhecida por propor uma atividade envolvendo a produção de uma paródia sobre tema da aula, com base em uma música do universo dos estudantes, que escolheram o funk “Baile na Favela”, teve um vídeo viralizado na internet, o que trouxe a questão para o debate público e também lhe gerou inúmeros problemas, estes relatados em um evento organizado pelo Movimento Educação Democrática no Paraná, lançado em 26 de setembro de 2017, promovido pelo Departamento de História, da Universidade Federal do Paraná (UFPR), em parceria com a Associação Nacional de História, seção Paraná (ANPUH-PR).

O movimento ESP, em suas diversas dimensões, é um projeto político de natureza autoritária, que apresenta vínculos (diretos ou indiretos) com a Ditadura Militar e é também uma expressão sintomática do autoritarismo brasileiro. Surgiu da instabilidade política atual, tendo os trabalhadores da educação como alvos principais, embora tenha se estendido a outros agentes e instituições culturais, como artistas, museus e exposições. Parece ter sido derrotado, pelo menos na esfera legislativa. Em mais um gesto teatral, na página da ESP, Nagib se despede do movimento (sobre as relações entre política e teatro ver Paranhos, 2012).¹⁹ Entretanto, algumas tentativas atuais de reconstituição, sem a presença do idealizador, evidenciam ser um recuo tático, aguardando o momento oportuno para uma nova aparição.

Em *Origens do totalitarismo: antisemitismo, imperialismo, totalitarismo*, publicado no Brasil em 1989, mas escrito em 1951, Hannah Arendt, citada por Heloisa Murgel Starling no posfácio ao livro “Arendt entre o Amor e o Mal: Uma Biografia”, afirma que a experiência do totalitarismo, desde que se manifestou como “uma forma inteiramente nova de governo” no tempo presente e revelou os elementos “de uma espécie de essência totalitária” (1989, p. 531), tornou-se um risco iminente, “que tende a ficar conosco de agora em diante”, entranhado nos sistemas políticos, sejam eles regimes totalitários, autoritários, também em sociedades democráticas, representativas, fluindo silenciosamente por meio de “correntes subterrâneas” (Heberlein, 2021, p. 228).

Starling convoca para que reconheçamos os “sinais”, não nos paralisando diante do aniquilamento das instituições democráticas, que pode ocorrer de duas maneiras: pela “ação furtiva” (ou às claras, acrescentamos) de governantes com vocação para autocratas, ou pela disseminação do ódio a indivíduos, grupos ou instituições que têm capacidade real de exercer resistência, incluindo professores, mas também lideranças políticas, ativistas, artistas, universidades, jornalistas, meios de comunicação, sistema judicial e corte suprema (Heberlein, 2021, p. 229).

Starling adverte que a imposição de um regime totalitário ou autoritário não ocorre de repente, não foi assim que aconteceu com o nazismo, com a Ditadura Militar, nem “acontecerá de uma vez, cada um desses passos é alarmante e talvez o caminho seja longo”. A menos que a sociedade reaja, “o efeito será cumulativo e os movimentos totalitários irão prosperar em novas estruturas de poder extremas, cuja configuração política não se sabe qual será” (Heberlein, 2021, p. 229).

As pesquisas sobre regimes totalitários e autoritários e suas conexões não lineares entre passado e presente assumem, portanto, um compromisso com a democracia e com as sociedades, ao evidenciar como esses sistemas políticos se impuseram gradualmente, corroendo todo o tecido social. Isso não ocorre apenas “de cima para baixo”, da noite para o dia, por meio de um único e certeiro golpe, mas sim aos poucos, sorrateira e silenciosamente, com o apoio de agentes infiltrados nas instituições, corrompendo as estruturas por dentro. Estejamos alertas.

REFERÊNCIAS

ARENDT, Hannah. *Origens do totalitarismo: antisemitismo, imperialismo, totalitarismo*. São Paulo: Companhia das Letras, 1989.

BARROSO, Roberto (relator). **Medida Cautelar na Ação Direta de Inconstitucionalidade n. 5.537. Alagoas.** Brasília, 21 mar. 2017. Disponível em: <https://luisrobertobarroso.com.br/wp-content/uploads/2017/08/ADI-5537.pdf>. Acesso em: 27 jan. 2021.

¹⁹ Miguel Nagib e outros nomes citados nesse artigo podem ser definidos, segundo a Psicanálise, como ressentidos. O ressentimento é fruto de um “processo de radicalização social”, no qual “o vazio social e o ceticismo adubaram um terreno já fértil para a ascensão de pretensos outsiders, políticos autoritários, oportunistas e populistas, que se dizem acima e além dos demais dirigentes, apesar de compartilharem do mesmo jogo político e viverem dele. Como não conseguem produzir consensos mais amplos na sociedade civil, apostam, segundo as lições dos outros governantes emergentes, no conflito e na divisão” (Schwarcz, 2019, 212-213; ver também Kehl, 2020), gerando, muitas vezes, pânico social.

BLOCH, Marc. **Apologia da história, ou o ofício de historiador.** Rio de Janeiro: Zahar, 2001.

BOLSONARO, Carlos. **Projeto de Lei n. 867, de 20 de junho de 2014.** Cria no âmbito do sistema de ensino do município o “Programa Escola sem Partido”. Rio de Janeiro: Câmara Municipal, 2014. Disponível em: <http://mail.camara.rj.gov.br/APL/Legislativos/scpro1316.nsf/f6d54a9bf09ac233032579de006bfef6/5573ae961660b4cd83257ceb006bc7d4?OpenDocument>. Acesso em: 23 nov. 2016.

BOLSONARO, Flávio. **Projeto de Lei n. 2.974, de 15 de maio de 2014.** Cria, no âmbito do sistema de ensino do Rio de Janeiro, o “Programa Escola sem Partido”. Rio de Janeiro: Assembleia Legislativa, 2014. Disponível em: <http://alerjln1.alerj.rj.gov.br/scpro1115.nsf/e4bb858a5b3d42e383256cee006ab66a/45741a7e2ccdc50a83257c980062a2c2?OpenDocument>. Acesso em: 23 nov. 2016.

BRASIL **Constituição dos Estados Unidos do Brasil, de 18 de setembro de 1946.** Rio de Janeiro: Assembleia Constituinte, 1946. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao46.htm. Acesso em: 22 jun. 2021.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1967.** Brasília: Congresso Nacional, 1967. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao67.htm. Acesso em: 28 mar. 2024.

BRASIL. **Emenda Constitucional n. 1, de 17 de outubro de 1969.** Edita o novo texto da Constituição Federal de 24 de janeiro de 1967. Brasília: Presidência da República, 1969. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/Emendas/Emc_anterior1988/emc01-69.htm. Acesso em: 10 set. 2019.

BRASIL. **Decreto-lei n. 1.077, de 26 de janeiro de 1970.** Dispõe sobre a execução do artigo 153, § 8º, parte final, da Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, 26 jan. 1970. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto-lei/1965-1988/del1077.htm. Acesso em: 3 jul. 2019.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988.** Brasília: Presidência da República, 1988. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 23 jul. 2019.

BRASIL. **Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: Presidência da República, 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 17 maio 2021.

BRASIL. **Lei n. 7.800, de 05 de maio de 2016.** Institui, no âmbito do sistema estadual de ensino, o Programa “Escola Livre”. Alagoas: Assembleia Legislativa, 2016a. Disponível em: <https://sapl.al.al.leg.br/norma/1195>. Acesso em: 23 nov. 2016.

BRASIL. **Nota Técnica 01/2016 PFDC.** Opinião a respeito da proposta do Movimento Escola sem Partido (ESP) e análise e manifestação sobre a Proposta Legislativa 7.180/2014 e apensos, que inclui, entre as diretrizes e bases da educação nacional, o “Programa Escola sem Partido”. Brasília: Ministério Público Federal, Procuradoria Federal dos Direitos do Cidadão, 2016b. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/atividade-legislativa/comissoes/comissoes-temporarias/especiais/55a-legislatura/pl-7180-14-valores-de-ordem-familiar-na-educacao/documentos/outros-documentos/nota-tecnica-01-2016-pfdc/view>. Acesso em: 22 jun. 2021.

BRASIL. Consulta pública - Projeto de Lei do Senado n. 193 de 2016 (PLS 193/2016). Inclui entre as diretrizes e bases da educação nacional, de que trata a Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, o “Programa Escola sem Partido”. Brasília: Senado Federal, 2016c. Disponível em: <https://www12.senado.leg.br/ecidadania/visualizacaomateria?id=125666>. Acesso em: 23 nov. 2016.

BRASIL. Projeto de Lei do Senado nº 193, de 2016. Inclui entre as diretrizes e bases da educação nacional, de que trata a Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, o “Programa Escola sem Partido”. Brasília: Senado Federal, 2016d. Disponível em: <https://www25.senado.leg.br/web/atividade/materias/-/materia/125666>. Acesso em: 24 maio 2021.

BUTLER, Judith. **Vida precária:** os poderes do luto e da violência. Belo Horizonte: Autêntica, 2019.

CAMPAGNOLO, Ana. **PROF. OLAVO DE CARVALHO [S. i.: s. n.]**, 2020. 1 vídeo (8 min). Publicado pelo canal Ana Campagnolo. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=Oe-c4-NQHjo>. Acesso em: 09 jul. 2021.

CANAL FUTURA. **Escola Sem Partido - Sala Debate.** [S. i.: s. n.], 2017. 1 vídeo (55 min). Publicado pelo canal Debate. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=J2v7PA1RNqk>. Acesso em: 23 nov. 2016.

CARTA CAPITAL. **Quem é Caroline Campagnolo, deputada que quer a denúncia de professores “doutrinadores”?** 30 out. 2018. Disponível em: https://www.cartacapital.com.br/politica/quem-e-ana-caroline-campagnolo-a-deputada-que-quere-denuncia-de-professores-doutrinadores/?fbclid=IwAR0Y5-iLqWxMwu-e5gDksII61AVL9hEbVxC9GFicgmQZHlez_OQXI_UnZCU. Acesso em: 9 jul. 2021.

CASIMIRO, Flávio Henrique Calheiros. **A nova direita:** aparelhos de ação política e ideológica no Brasil contemporâneo. São Paulo: Expressão Popular, 2018.

CHAUI, Marilena. **Manifestações ideológicas do autoritarismo brasileiro.** 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2014.

CHAUVEAU, Agnès; TÉTARD, Philippe (org.). **Questões para a história do presente.** Bauru: EDUSC, 1999.

COSTA, Cristina. **Censura em cena.** São Paulo: Edusp, 2006.

DARNTON, Robert. **Censores em ação:** como os estados influenciaram a literatura. São Paulo: Companhia das Letras, 2016.

ESCOLA SEM PARTIDO. **Página inicial.** Disponível em: <http://escolasempartido.org/>. Acesso em: 02 ago. 2022.

ESPINOSA, Betty R. Solano; QUEIROZ; Felipe B. Campanuci. Breve análise sobre as redes do Escola sem Partido. In: FRIGOTTO, Gaudêncio (org.). **Escola “sem” partido:** esfinge que ameaça a educação e a sociedade brasileira. Rio de Janeiro: UERJ, LPP, 2017. p. 49-62.

FERREIRA, Marieta de Moraes. História do tempo presente: desafios. **Cultura Vozes**, Petrópolis, v. 94, n. 3, p.111-124, maio/jun. 2000. Disponível em: <https://repositorio.fgv.br/items/5d561866-3007-4345-8cad-7a61dee79156>. Acesso em: 9 jun. 2021.

FICO, Carlos. **Reinventando o otimismo:** ditadura, propaganda e imaginário social no Brasil. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 1997.

FRANK, Robert. Questões para as fontes do presente. In: CHAUVEAU, Agnès; TÉTARD, Philippe (org.). **Questões para a história do presente**. Bauru: Edusc, 1999. p. 103-117.

GARCIA, Miliandre. “**Ou vocês mudam ou acabam**”: teatro e censura na Ditadura Militar (1964-1985). 2008. 423 f. Tese (Doutorado em História Social) — Programa de Pós-Graduação em História Social, Instituto de Filosofia e Ciências Sociais, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2008.

GARCIA, Miliandre. **O sopro instável dos ventos políticos**: o processo de formação dos técnicos de censura a partir dos anos 1960 e os seminários de censura de diversões públicas no início da década de 1980. In: ZACHARIADHES, Grimaldo Carneiro (org.). 1964: 50 anos depois, a ditadura em debate. Aracaju: EDISE, 2015. p. 389-433.

GARCIA, Miliandre. Censura, resistência e teatro na Ditadura Militar. In: FICO, Carlos; GARCIA, Miliandre (org.). **Censura no Brasil republicano (1937-1988)**: governo, teatro e cinema. v. 1. Salvador: Sagga, 2021. p. 65-92.

GARCIA, Miliandre; SOUZA, Silvia Cristina Martins. **Um caso de polícia**: a censura teatral no Brasil dos séculos XIX e XX. Londrina: EDUEL, 2019.

GASPARI, Elio. **A Ditadura Envergonhada**. São Paulo: Companhia das Letras, 2002.

GOVERNO DO ESTADO DO PARANÁ. Secretaria da Educação. **Educação orienta pais e alunos a denunciarem doutrinação política, 22 jun. 2015**. Disponível em: <https://www.educacao.pr.gov.br/Noticia/Educacao-orienta-pais-e-alunos-denunciarem-doutrinacao-politica>. Acesso em: 24 maio 2021.

HEBERLEIN, Ann. **Arendt**: Entre o amor e o mal: uma biografia. São Paulo: Companhia das Letras, 2021.

INSTITUTO DE DESENVOLVIMENTO E DIREITOS HUMANOS (IDDH). **Violation of rights to education and freedom of expression in Brazil due to “School without party” Program in Brazil**. Santa Catarina, 2016. Disponível em: <https://iddh.org.br/wp-content/uploads/2016/07/School-without-party-Gag-Law-Human-rights-violations-in-Brazil.pdf>. Acesso em: 22 jul. 2021.

INSTITUTO MILLENIUM. **Sobre nós**. Disponível em: <https://institutomillenium.org.br/sobre/>. Acesso em: 28 mar. 2024.

JUNQUEIRA, Rogério Diniz. “Ideologia de gênero”: a gênese de uma categoria política reacionária – ou: a promoção dos direitos humanos se tornou uma “ameaça à família natural”? In: RIBEIRO, Paula Regina Costa; MAGALHÃES, Joanalira Corpes (orgs.). **Debates contemporâneos sobre educação para a sexualidade**. Rio Grande: Ed. da FURG, 2017. p. 25-52. Disponível em: <https://professorescontraoescolasempartido.files.wordpress.com/2018/07/debates-contemporaneos-educacao-para-a-sexualidade.pdf>. Acesso em: 31 mar. 2024.

KEHL, Maria Rita. **Ressentimento**. São Paulo: Boitempo, 2020.

MAGALHÃES, Marionilde Dias Brepol de. A lógica da suspeição: sobre os aparelhos repressivos à época da Ditadura Militar no Brasil. **Revista Brasileira de História**, São Paulo, v. 17, n. 34, p. 203-220, 1997. <https://doi.org/10.1590/S0102-01881997000200011>

MASCARENHAS, Gabriel. Procurador e líder do Movimento Escola sem Partido cotados para a Educação. **Veja**, 30 out. 2018. Disponível em: <https://veja.abril.com.br/blog/radar/procurador-e-lider-do-movimento-escola-sem-partido-cotados-para-a-educacao/>. Acesso em: 22 jun. 2021.

MIGUEL, Luís Felipe. Da “doutrinação marxista” à “ideologia de gênero” – Escola sem Partido e as leis da mordaça no parlamento brasileiro. **Revista Direito & Práxis**, Rio de Janeiro, v. 7, n. 15, p. 590-621, 2016. <https://doi.org/10.12957/dep.2016.25163>

MOSTAÇO, Edélcio. Censura, rede. In: FICO, Carlos; GARCIA, Miliandre (org.). **Censura no Brasil Republicano (1937-1988)**: governo, teatro e cinema. Salvador: Sagga, 2021. p. 23-50.

MORENO, Ana Carolina; TENENTE, Luiza; FAJARDO, Vanessa. Entenda a polêmica em torno da “escola sem partido”. **O Globo**, 3 ago. 2016. Disponível em: <http://g1.globo.com/educacao/noticia/entenda-a-polemica-em-torno-do-escola-sem-partido.ghtml>. Acesso em: 23 nov. 2016.

MOTTA, Rodrigo Patto Sá. **Em guarda contra o “perigo vermelho”**: o anticomunismo no Brasil (1917-1964). São Paulo: Perspectiva/Fapesp, 2002.

MOURA, Fernanda. Quem nasceu primeiro? O “Escola sem Partido” e a eleição de Jair Bolsonaro. **Esquerda On-line**, 2 nov. 2018. Disponível em: <https://esquerdaonline.com.br/2018/11/02/quem-nasceu-primeiro-o-escola-sem-partido-e-a-eleicao-de-jair-bolsonaro/>. Acesso em: 26 set. 2020.

PENNA, Fernando de Araujo; SALLES, Diogo da Costa. A dupla certidão do Movimento Escola sem Partido: analisando as referências intelectuais de uma retórica reacionária. In: OLIVEIRA, Cláudia Freitas de et al. **Arquivos, documentos e ensino de história**: desafios contemporâneos. Fortaleza: EdUCE, 2017. Disponível em: <http://www.uece.br/educe/dmdocuments/Arquivos%20Documentos%20e%20Ensino%20De%20Historia%20-%20EBOOK%202019.pdf>. Acesso em: 22 jun. 2021.

PESSOA, Fernando. **Mensagem**. Lisboa: Parceria Antonio Maria Ferreira, 1934.

PARANHOS, Adalberto. História, política e teatro em três atos. In: PARANHOS, Kátia Rodrigues (org.). **História, política e teatro**. São Paulo: Boitempo, 2012. p. 35-58. PORTAL CATARINAS. “Não posso orientar quem não acredita naquilo que estuda”, afirma Marlene de Fáveri. **Catarinas**, 11 abr. 2017. Disponível em: <https://catarinatas.info/nao-posso-orientar-quem-nao-acredita-naquilo-que-estuda-afirma-marlene-de-faveri/>. Acesso em: 11 jul. 2021.

QUADROS, Marcos Paulo dos Reis; MADEIRA, Rafael Machado. Fim da direita envergonhada? Atuação da bancada evangélica e da bancada da bala e os caminhos da representação do conservadorismo no Brasil. **Opinião Pública**, Campinas, v. 24, n. 3, p. 486-522, set./dez. 2018. <https://doi.org/10.1590/1807-01912018243486>

RÉMOND, René. O retorno do político. In: CHAUVEAU, Agnès; TÉTARD, Philippe (org.). **Questões para a história do presente**. Bauru: EDUSC, 1999. p. 51-60.

RIOUX, Jean-Pierre. Pode-se fazer uma história do presente? In: CHAUVEAU, Agnès; TÉTARD, Philippe (Org.). **Questões para a história do presente**. Bauru: Edusc, 1999. p. 39-50.

SCHWARCZ, Lilia Moritz. **Sobre o autoritarismo brasileiro**. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

SPAUTZ, Dagmara. Deputada que criou canal contra “doutrinação” posou para foto com camiseta de Bolsonaro em escola. **NSC Total**, 31 out. 2018. Disponível em: <https://www.nsctotal.com.br/colunistas/dagmara-spautz/deputada-que-criou-canal-contra-doutrinacao-posou-para-foto-com-camisa-de>. Acesso em: 9 jul. 2021.

STOPPINO, Mario. Autoritarismo. In: BOBBIO, Norberto; MATTEUCCI, Nicola; PASQUINO, Gianfranco. **Dicionário de política**. 5. ed. vol. 1: de A a J. São Paulo: Imprensa Oficial, 2004. p. 94-104.

SUPERIOR TRIBUNAL DE JUSTIÇA. **Processo movido por professora contra Deputada estadual de SC tramitará na comarca de Chapecó.** JusBrasil, 19 fev. 2021. Disponível em: <https://www.stj.jus.br/sites/portalp/Paginas/Comunicacao/Noticias/19022021-Processo-Dovidado-por-professora-contra-deputada-estadual-de-SC-tramitara-na-comarca-de-Ühapeco.aspx>. Acesso em: 2 ago. 2022.

TELES, Edson; SAFATLE, Vladimir (org.). **O que resta da ditadura:** a exceção brasileira. São Paulo: Boitempo, 2010.

UNIÃO NACIONAL DOS DIRIGENTES MUNICIPAIS DE EDUCAÇÃO. 14 perguntas e respostas sobre o Escola sem Partido. **UNDIME**, 12 jul. 2016. Disponível em: <https://undime.org.br/noticia/12-07-2016-16-21-14-perguntas-e-respostas-sobre-o-escola-sem-partido>. Acesso em: 23 nov. 2016.

VALLE, Leonardo. Especial eleições 2018: as propostas de Cabo Daciolo para a educação. **Instituto Claro**, 19 set. 2018. Disponível em: <https://www.institutoclaro.org.br/educacao/nossas-novidades/reportagens/especial-eleicoes-2018-as-propostas-de-cabo-daciolo-para-a-educacao/>. Acesso em: 9 jul. 2021.

ZAVERUCHA, Jorge. Relações civil-militares: o legado autoritário da Constituição brasileira de 1988. *In: TELES, Edson; SAFATLE, Vladimir (org.). O que resta da ditadura: a exceção brasileira.* São Paulo: Boitempo, 2010. p. 41-76.

Como citar este artigo: GARCIA, Miliandre; DIAS, Jennifer Caroline. O movimento Escola sem Partido: entre o controle político da atividade docente e as tentativas inconstitucionais de retomada da censura. **Revista Brasileira de Educação**, v. 29, e290055, 2024. <https://doi.org/10.1590/S1413-24782024290055>

Conflitos de interesse: As autoras declaram que não possuem nenhum interesse comercial ou associativo que represente conflito de interesses em relação ao manuscrito.

Financiamento: O estudo não recebeu financiamento.

Contribuições dos autores: Conceituação, Investigação, Metodologia, Escrita – Primeira Redação, Escrita – Revisão e edição: Garcia, M.; Dias, J.C.

SOBRE AS AUTORAS

MILIANDE GARCIA é doutora em História Social pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). Professora Associada do Centro de Artes e Museologia da Universidade Estadual do Paraná (Unespar - *Campus Curitiba I*).

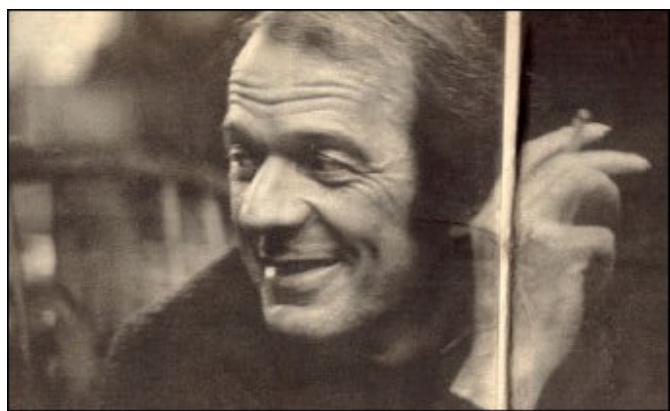
JENNIFER CAROLINE DIAS é mestrandra em Educação pela Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG).

Recebido em 9 de agosto de 2022

Versão corrigida recebida em 24 de abril de 2023

Aprovado em 24 de maio de 2023

O Abecedário de Gilles Deleuze



Transcrição integral do vídeo, para fins exclusivamente didáticos.

GD: Para mim, há uma forte relação entre o canto e o grito. Toda essa escola soube reapresentar o problema. Os dois gritos... Não me cango do grito. O grito horizontal que toca a terra em *Wozzeck* e o grito vertical, totalmente vertical da condessa. Era condessa ou baronesa? Não sei mais.

CP: Condessa.

GD: Da condessa em *Lulu*. São dois ápices do grito, mas a relação entre... Tudo isso me interessa porque, em filosofia, há cantos e gritos. Os conceitos são verdadeiros cantos em filosofia. E também há gritos na filosofia. Há gritos repentinos. Aristóteles: “É preciso parar”. Ou um outro que dirá: “Nunca vou parar”. Spinoza: “O que um corpo pode fazer? Nem sabemos”. Esses são gritos. Mas a relação grito/canto ou conceito/afecto é parecida. Gosto disso, é algo que me toca.

P de Professor

CP: Então, P é de Professor. Hoje, você tem 64 anos e, durante quase 40 anos, você foi professor, primeiro do ensino médio, depois, na universidade. Este ano é o primeiro sem aulas. Você sente falta das aulas? Você disse que dava aula com paixão. Você sente falta de dar aula hoje?

GD: Não, absolutamente. É verdade que foi a minha vida, que foi uma parte muito importante da minha vida. Eu gostava muito de dar aula, mas, quando me aposentei, foi uma alegria porque eu já não tinha tanta vontade de dar aula. A questão das aulas é muito simples. Acho que as aulas têm equivalentes em outras áreas. Uma aula é algo que é muito preparado. Parece muito com outras atividades. Se você quer 5 minutos, 10 minutos de inspiração, tem de fazer uma longa preparação. Para ter esse momento de... Se não temos... Eu vi que, quanto mais fazia isso... Sempre fiz isso, eu gostava. Eu me preparava muito para ter esses momentos de inspiração. Com o passar do tempo, percebi que precisava de uma preparação crescentemente maior para obter uma inspiração cada vez menor.

Então, estava na hora... Não me sinto privado porque gostei de dar aula, mas era algo de que eu precisava menos. Resta-me escrever, o que comporta outros problemas. Não me arrependo. Mas gostei profundamente de dar aulas.

CP: Preparar muito significava quanto tempo de preparação?

GD: Tenho de refletir. Como tudo, são ensaios. Uma aula é ensaiada. É como no teatro e nas cançonetas, há ensaios. Se não tivermos ensaiado o bastante, não estaremos inspirados. Uma aula quer dizer momentos de inspiração, senão não quer dizer nada.

CP: Você não ensaiava diante do espelho, não é?

GD: Não, cada atividade tem seus modos de inspiração. Mas não há outra palavra a não ser pôr algo na cabeça e conseguir achar interessante o que é dito. Se o orador não acha interessante o que está dizendo... Nem sempre achamos interessante o que dizemos. E não é vaidade, não é se achar interessante ou fascinante. É preciso achar a matéria da qual tratamos, a matéria que abraçamos, fascinante. Às vezes, temos de nos açoitar. Não que seja desinteressante, a questão não é essa. É necessário chegar ao ponto de falar de algo com entusiasmo. O ensaio é isso. Eu precisava menos disso. E as aulas são algo muito especial. Uma aula é um cubo, ou seja, um espaço-tempo. Muitas coisas acontecem numa aula. Nunca gostei de conferências porque se trata de um espaço-tempo pequeno demais. Uma aula é algo que se estende de uma semana a outra. É um espaço e uma temporalidade muito especiais. Há uma seqüência. Não podemos recuperar o que não conseguimos fazer. Mas há um desenvolvimento interior numa aula. E as pessoas mudam entre uma semana e outra. O público de uma aula é algo fascinante.

CP: Vamos recomeçar do início. Você lecionou primeiro no ensino médio. Você tem uma boa lembrança?

GD: Sim, mas isso não significa nada porque o ensino médio não era o que é hoje. Penso nos jovens professores que ficam desanimados. Eu lecionei no ensino médio durante a Liberação, não muito tempo depois. Era totalmente diferente.

CP: Onde?

GD: Estive em duas cidades do interior. Gostei muito de uma e menos da outra. Gostei muito de Amiens porque havia uma liberdade absoluta. Era uma cidade muito livre. Orléans era uma cidade mais severa. Ainda era a época em que o professor de filosofia era recebido com muita complacência, perdoavam-lhe muitas coisas porque ele era uma espécie de louco, de idiota da aldeia. Eu podia praticamente fazer tudo que quisesse. Eu ensinava meus alunos a tocar serrote porque eu tocava e todos achavam normal. Acho que, hoje, isso não seria mais possível...

GD: Pedagogicamente, queria explicar o quê com o serrote? Em que momento ele entrava em cena?

GD: As curvas. O serrote, como você sabe, tem de ser curvado e obtemos o som num ponto da curva. São curvas móveis que lhes interessavam muito.

CP: Já era sobre a variação infinita.

GD: Mas eu não fazia só isso. Eu seguia o currículo, era muito consciencioso.

CP: E foi aí que você conheceu Popperen?

GD: Sim, conheci bem Popperen. Ele viajava mais do que eu, ficava muito pouco em Amiens. Ele tinha uma malinha e um despertador enorme porque não gostava de relógios. Seu primeiro gesto era tirar o despertador. Ele dava aula com o despertador. Ele era encantador.

CP: E quem eram seus amigos na sala dos professores?

GD: Eu gostava muito de ginástica. Eu gostava dos professores de ginástica. Não me lembro muito bem. As salas dos professores nas escolas devem ter mudado. Era algo de...

CP: Quando alunos, imaginamos a sala dos professores como algo misterioso e solene.

GD: Não, é o momento em que... Há gente de todo tipo, solene, brincalhona, de tudo. Eu não ia muito à sala.

CP: Depois de Amiens e Orléans, você deu aulas preparatórias em Louis-le-Grand?

GD: Sim.

CP: E se lembra de bons alunos que não deram em grande coisa?

GD: Que deram ou não em grande coisa. Não me lembro bem... Sim, lembro-me deles, eles se tornaram... Pelo que sei, se tornaram professores. Nunca tive alunos que se tornaram ministros. Tive um que se tornou policial. Não, nada de especial. Eles seguem seu caminho e são gente boa.

CP: Depois, vieram os anos de Sorbonne. Parece que esses anos correspondem a anos de história da filosofia. Depois, Vincennes, que foi uma experiência determinante após a Sorbonne. Pulei Lyon depois da Sorbonne. Você ficou contente por entrar para a universidade depois de ter sido professor de ensino médio?

GD: Contente, não é bem assim nesse nível... Era uma carreira normal. Se eu tivesse voltado ao ensino médio eu teria ficado... Não teria sido dramático, anormal, uma derrota. Era normal. Não tive nenhum problema. Não tenho nada a dizer.

CP: As aulas da faculdade são preparadas de outra maneira?

GD: Para mim, não.

CP: Para você, era igual?

GD: Totalmente. Sempre preparei aulas da mesma forma.

CP: A preparação era tão intensa na escola quanto na faculdade?

GD: Certamente. É preciso estar totalmente impregnado do assunto e amar o assunto do qual falamos. Isso não acontece sozinho. É preciso ensaiar, preparar. É preciso ensaiar na própria cabeça, encontrar o ponto em que... É muito divertido, é preciso encontrar... É como uma porta que não conseguimos atravessar em qualquer posição.

CP: Já que estamos falando de sua carreira universitária, fale-me da sua tese. Quando você a defendeu?

GD: Eu a defendi... Acho que escrevi muitos livros antes para não fazê-la. É uma reação comum. Eu trabalhava muito e pensava: "Tenho de fazer minha tese. Tenho de fazer isso, que é urgente". Adiei ao máximo e, finalmente, a apresentei em... Acho que foi uma das primeiras teses defendidas depois de 68.

CP: 69?

GD: Sim, deve ter sido em 69. Foi uma das primeiras. Isso me proporcionou uma situação privilegiada porque a banca só tinha uma preocupação: evitar os bandos que ainda circulavam na Sorbonne. Eles estavam com medo. Era a volta, o início da volta. Eles se perguntavam o que ia acontecer. Lembro-me que o presidente da banca me disse: "Há duas possibilidades: ou fazemos sua tese no térreo da Sorbonne. A vantagem é que tem duas saídas. Se acontecer algo, a banca pode cair fora. O único inconveniente é que, no térreo, os bandos circulam mais facilmente. Ou então vamos para o 1º andar. A vantagem é que os bandos sobem com menos freqüência, mas o inconveniente é só ter uma entrada e uma saída. Se acontecer algo, como vamos sair?". Quando defendi minha tese, nunca vi o olhar do presidente da banca, que estava fixo na porta.

CP: Quem era?

GD: Para saber se tinha algum bando chegando.

CP: Quem foi o presidente da banca?

GD: Não vou dizer seu nome, é segredo.

CP: Posso fazer você dizer.

GD: Ele estava angustiado. E ele era muito simpático. Ele estava mais emocionado do que eu. É raro a banca estar mais emocionada do que o candidato, mas foram circunstâncias excepcionais.

CP: Você já era mais conhecido do que três quartos da banca.

GD: Não, eu não era muito conhecido.

CP: Foi *Diferença e repetição*?

GD: Sim.

CP: Você já era conhecido por seus trabalhos sobre Proust e Nietzsche.

Vamos falar de Vincennes, a menos que você tenha algo a dizer sobre Lyon depois da Sorbonne.

GD: Não. Vincennes foi quase... Lá houve uma mudança, você tem razão, não no que eu chamo de preparação e ensaio das aulas, nem no seu estilo, mas, a partir de Vincennes, parei de ter um público de estudantes. Esse foi o esplendor de Vincennes, a mudança. Não foi algo geral em todas as faculdades, mas em Vincennes, ao menos em filosofia, porque não era toda a universidade, havia um novo tipo de público, completamente novo, que não era mais composto de estudantes, que misturava todas as idades, pessoas de atividades muito diferentes, inclusive doentes de hospitais psiquiátricos. Era o público talvez mais variado e que encontrava uma unidade misteriosa em Vincennes. Ao mesmo tempo, o mais variado e o mais coerente em função de Vincennes. Vincennes dava uma unidade a esse público desarmônico. Para mim, era um público... Depois, deveria ter sido transferido, mas construí minha vida de professor em Vincennes. Se tivesse ido para outras faculdades, não me reconheceria. Quando ia a outra faculdade, eu parecia viajar no tempo, voltar ao século 19. Em Vincennes, eu falava na frente de pessoas que eram uma mistura de tudo, jovens pintores, pacientes psiquiátricos, músicos, drogados, jovens arquitetos, gente de muitos países. Tudo isso variava de um ano para outro. Num ano, apareciam de repente cinco ou seis australianos. No ano seguinte, não estavam mais lá. Os japoneses eram uma constante, de 15 a 20 todos os anos. Os sul-americanos, os negros, tudo isso é um público inestimável, é um público fantástico.

CP: Pela primeira vez, era dirigido aos não-filósofos. Quer dizer, essa prática...

GD: Acho que era filosofia plena, dirigida tanto a filósofos quanto a não-filósofos, exatamente como a pintura se dirige a pintores e a não-pintores. A música não se dirige necessariamente a especialistas de música. É a mesma música. É o mesmo Berg e o mesmo Beethoven que se dirigem a quem não é especialista em música e também a músicos. Para mim, a filosofia deve ser exatamente igual, dirigir-se tanto a não-filósofos quanto a filósofos, sem mudar. Quando dirigimos a filosofia a não-filósofos, não temos de simplificar. É como na música. Não simplificamos Beethoven para os não-especialistas. É a mesma coisa com a filosofia. Para mim, a filosofia sempre teve uma dupla audição: uma audição não-filosófica e uma filosófica. Se não houver as duas ao mesmo tempo, não há nada. Senão a filosofia não valeria nada.

CP: Explique uma sutileza: há não-filósofos em conferências, mas você odeia conferências.

GD: Odeio as conferências porque são artificiais e por causa do antes e do depois. Adoro aulas, é uma maneira de falar, mas odeio falar. Para mim, falar é uma atividade... E nas conferências, temos de falar antes, depois etc. Não há a pureza de uma aula. E as conferências têm um lado circense. As aulas também, mas é um circo que me faz rir e que é mais profundo. As conferências têm um lado artificial. As pessoas vão para... Nem eu sei bem por quê. O fato é que não gosto de conferências. Não gosto de dar conferências. É tenso demais, difícil, angustiante demais, não sei. Conferências não me parecem muito interessantes.

CP: Vamos voltar ao querido público variado de Vincennes. Nos anos de Vincennes, havia loucos e drogados que faziam intervenções selvagens, que tomavam a palavra. Isso parece nunca ter incomodado você. Todas as intervenções aconteciam no meio da aula, que permanecia magistral, e nenhuma intervenção tinha valor de objeção para você. Ou seja, sua aula sempre foi magistral.

GD: Sim. Precisamos inventar outro termo. O termo “aula magistral” é o usado nas universidades. Temos de buscar outro termo. Acho que existem duas concepções de aula: uma concepção segundo a qual uma aula tem como objetivo obter reações imediatas de um público sob forma de perguntas e interrupções. É uma corrente, uma concepção de aula. E há a concepção dita magistral, do professor que fala. Não é uma questão de preferência, não tenho escolha. Sempre usei a segunda, a concepção dita magistral. É preciso achar outro termo porque... Digamos que é mais uma concepção musical. Para mim, uma aula é... Não interrompemos a música, seja ela boa ou ruim. Interrompemos se ela é muito ruim. Não interrompemos a música, mas podemos muito bem interromper palavras. O que significa uma concepção musical de aula? Acho que são duas coisas, na minha experiência, sem dizer que essa é a melhor concepção. É o meu modo de ver as coisas. Conhecendo um público, o que foi meu público, penso: “Sempre tem alguém que não entende na hora. E há o que chamamos de efeito retardado”. Também é como na música. Na hora, você não entende um movimento, mas, três minutos depois, aquilo se torna claro porque algo aconteceu nesse ínterim. Uma aula pode ter efeito retardado. Podemos não entender nada na hora e, dez minutos depois,

tudo se esclarece. Há um efeito retroativo. Se ele já interrompeu... É por isso que as interrupções e perguntas me parecem tolas. Você pergunta porque não entende, mas basta esperar.

CP: Você achava as interrupções tolas porque ninguém esperava?

GD: Sim. Há esse primeiro aspecto. Se você não entende algo, pode ser que entenda depois. Os melhores alunos perguntam uma semana mais tarde. No final, eu tinha um sistema inventado por eles, não por mim: eles me mandavam notas sobre a semana anterior. Eu gostava muito. Eles diziam: "Temos de voltar a esse ponto". Eles haviam esperado. Eu não voltava, não fazia diferença, mas havia essa comunicação. O segundo ponto importante na minha concepção de aula... Eram aulas que duravam duas horas e meia. Ninguém consegue escutar alguém por duas horas e meia. Para mim, uma aula não tem como objetivo ser entendida totalmente. Uma aula é uma espécie de matéria em movimento. É por isso que é musical. Numa aula, cada grupo ou cada estudante pega o que lhe convém. Uma aula ruim é a que não convém a ninguém. Não podemos dizer que tudo convém a todos. As pessoas têm de esperar. Obviamente, tem alguém meio adormecido. Por que ele acorda misteriosamente no momento que lhe diz respeito? Não há uma lei que diz o que diz respeito a alguém. O assunto de seu interesse é outra coisa. Uma aula é emoção. É tanto emoção quanto inteligência. Sem emoção, não há nada, não há interesse algum. Não é uma questão de entender e ouvir tudo, mas de acordar em tempo de captar o que lhe convém pessoalmente. É por isso que um público variado é muito importante. Sentimos o deslocamento dos centros de interesse, que pulam de um para outro. Isso forma uma espécie de tecido esplêndido, uma espécie de textura.

CP: Isso quanto ao público, mas, para esse "concerto", você inventou os termos "pop filosofia" e "pop filósofo".

GD: É o que eu queria dizer.

CP: Pode-se dizer que sua figura, como a de Foucault, era muito especial, seu chapéu, suas unhas, sua voz. Você sabe que havia uma certa mitificação dessa figura por parte dos alunos. Eles mitificaram Foucault, assim como mitificaram a voz de Wahl. Você tem consciência de que tem uma figura e uma voz singulares?

GD: Sim, sem dúvida. Sem dúvida, porque a voz, numa aula... Se a filosofia, como já falamos... A filosofia mobiliza e trata de conceitos. É normal que haja a vocalização dos conceitos numa aula, assim como há um estilo de conceitos por escrito. Os filósofos não escrevem sem elaborar um estilo. São como artistas, são artistas. Uma aula implica vocalizações, implica até uma espécie de - eu falo mal alemão - *Sprechgesang*. Evidentemente. Há mitificações, "Viu as unhas dele?", etc. Faz parte de todos os professores. Desde o primário é assim. O mais importante é a relação entre a voz e o conceito.

CP: Mas seu chapéu era como o vestidinho preto de Piaf. Era uma postura muito precisa.

GD: Mas eu não o usava por isso. Se produzia esse efeito, ótimo.

CP: Faz parte do papel de professor?

GD: Se faz parte do papel de professor? Não. É um suplemento. O que faz parte do papel do professor é o que eu disse sobre o ensaio anterior e a inspiração. Esse é o papel do professor.

CP: Você nunca quis nem escola nem discípulos. Essa recusa de discípulos é algo muito profundo em você?

GD: Eu não os recuso. Geralmente, uma recusa é recíproca. Ninguém quer ser meu discípulo. Eu não quero ter nenhum. Uma escola é terrível por uma simples razão: consome muito tempo, nos tornamos administradores. Veja os filósofos que fazem escola. Os wittgensteinianos são uma escola. Não é uma diversão. Os heideggerianos são uma escola. Isso implica acertos de contas terríveis, exclusividades, organização do tempo, toda uma administração. Uma escola é administrada. Assisti a rivalidades entre os heideggerianos franceses, liderados por Beaufret, e os heideggerianos belgas, liderados por Develin. Foi uma briga de foice. Tudo isso é abominável. Isso não me interessa nem um pouco. Mesmo no nível das ambições, ser chefe de uma escola... Lacan era chefe de uma escola, mas é terrível, causa muitas preocupações. É preciso ser maquiavélico para lidar com tudo isso. A escola é o

contrário do movimento. Dou um exemplo simples: o surrealismo é uma escola. Acerto de contas, tribunais, exclusões etc. Breton fez uma escola. *Dada* era um movimento. Se eu tivesse um ideal, não digo que não consegui, seria participar de um movimento. Participar de um movimento, sim. Mas ser o chefe de uma escola não me parece um destino invejável. Um movimento no qual o ideal não seja ter noções garantidas, assinadas e repetidas pelos discípulos. Para mim, duas coisas são importantes: a relação que podemos ter com os estudantes é ensinar que eles fiquem felizes com sua solidão. Eles vivem dizendo: "Um pouco de comunicação. Nós nos sentimos sós, somos todos solitários". Por isso eles querem escolas. Eles não poderão fazer nada em relação à solidão. Temos de ensinar-lhes os benefícios da sua solidão, reconciliá-los com sua solidão. Esse era o meu papel de professor. O segundo aspecto é um pouco a mesma coisa. Não quero lançar noções que façam escola. Quero lançar noções e conceitos que se tornem correntes, que se tornem não exatamente ordinárias, mas que se tornem idéias correntes, que possam ser manejadas de vários modos. Isso só é possível se eu me dirigir a solitários que vão transformar as noções ao seu modo, usá-las de acordo com suas necessidades. Tudo isso são noções de movimento, não de escola.

CP: Você acha que, na universidade hoje, a era dos grandes professores acabou?

GD: Não sei bem porque não faço mais parte disso. Saí em um momento aterrorizador. Eu não entendia como os professores podiam dar aulas. Eles tinham se tornado administradores. Quanto à universidade, a política atual é muito clara. Isso tem a ver com a adoção de disciplinas que nada têm a ver com disciplinas universitárias. Meu sonho seria que as universidades continuassem a ser locais de pesquisa e que, ao lado das universidades, se multiplicassem as escolas. Escolas técnicas, onde aprendemos Contabilidade, Informática etc. Mas a universidade só intervira na Informática e na Contabilidade no nível da pesquisa. Haveria acordos entre uma escola e uma universidade. A escola enviaria seus alunos para fazer cursos de pesquisa. A partir do momento em que admitimos na universidade matérias de escola, a universidade está acabada, não é mais um local de pesquisa. Somos cada vez mais corroídos por problemas administrativos. O número de reuniões nas universidades... Por isso não sei como os professores conseguem preparar um curso. Suponho que façam o mesmo todos os anos, ou que nem os façam mais. Talvez eu esteja enganado, tomara que sim. A tendência parece ser o desaparecimento da pesquisa, o aumento de disciplinas não inovadoras na universidade, que não são disciplinas de pesquisa. É o que chamamos de adaptação da universidade ao mercado de trabalho. Esse não é o papel da universidade, mas das escolas.

Q de Questão

CP: Q de Questão. Há falsos problemas, às vezes, verdadeiros, isso já sabemos. Mas também há questões verdadeiras e falsas. A filosofia serve para propor questões e problemas e as questões são fabricadas. Como você diz, o objetivo não é tanto responder, mas livrar-se dessas questões. Livrar-se da história da filosofia é propor questões, mas aqui, numa entrevista, não fazemos questões. Não são realmente questões. Como eu e você vamos nos livrar disso? Vamos fazer uma escolha forçada? Qual é a diferença entre uma pergunta na mídia e uma pergunta em filosofia?

GD: É difícil dizer... Na mídia, na maior parte do tempo e nas conversas correntes, não há questões, não há problemas. Há interrogações. Se eu digo "Como vai você?", isso não é um problema, mesmo se você estiver mal. Se eu digo "Que horas são?", isso não é um problema. Tudo isso são interrogações. No nível da televisão habitual, mesmo em programas muito sérios, temos interrogações. "O que você acha disso?". Isso não é um problema. É uma interrogação, queremos a sua opinião. É por isso que a TV não é muito interessante, é a opinião das pessoas. Isso não me parece muito interessante. Se dizemos "Você acredita em Deus?", isso é uma interrogação. Onde estão o problema e a questão? Não existem. Se apresentássemos questões ou problemas num programa de TV... Precisaria acontecer mais. Temos *Océaniques*, certo, mas não é muito freqüente. Os programas políticos não discutem nenhum problema, mas poderiam fazê-lo. Poderíamos perguntar sobre a questão chinesa. Não perguntamos, convidamos especialistas da China que nos dizem coisas que nós mesmos poderíamos ter dito sem saber nada sobre a China. É surpreendente. Não faz parte de um domínio... Volto ao meu exemplo porque ele é grande: Deus. Qual é o problema ou a

Os professores e sua formação profissional: entrevista com António Nóvoa

Teachers and their professional background: an interview with António Nóvoa

Maria Lúcia Resende Lomba*
Luciano Mendes Faria Filho*

RESUMO

Para António Nóvoa, há muitas maneiras de ser professor, uma diversidade de opções e de caminhos. Contudo, em todos eles, defende que é imprescindível compreender a complexidade da profissão em todas as suas dimensões: teóricas, experienciais, culturais, políticas, ideológicas e simbólicas. Trata-se de um conhecimento profissional docente, um conhecimento contingente, coletivo e público. E é com base nesse conhecimento que ele afirma que se devem organizar novos modelos de formação docente: uma formação que garanta aos professores espaços e tempos para o desenvolvimento do autoconhecimento e da autorreflexão sobre as dimensões pessoais, profissionais e coletivas do professorado.

Palavras-chave: António Nóvoa. Formação docente inicial e continuada. Profissão docente. Conhecimento profissional docente.

ABSTRACT

To António Nóvoa, there are many ways to be a teacher: diverse options and pathways. However, in all of them, he defends the importance of understanding the complexity of the profession in all its dimensions: theoretical, experiential, cultural, political, ideological, and symbolic. Professional teaching knowledge is contingent, collective, and public. Based on this knowledge, he states that new models of teacher education should be organized in a preparation that guarantees teachers' spaces and times to develop self-knowledge and self-reflection on the personal, professional, and collective dimensions of teaching.

Keywords: António Nóvoa. Pre- and in-service teacher education. Teaching profession. Teacher professional knowledge.

* Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), Belo Horizonte, Minas Gerais, Brasil. E-mail: mlresende@gmail.com – <https://orcid.org/0000-0003-4296-3633>; E-mail: lucianomff@uol.com.br – <https://orcid.org/0000-0002-1023-7138>

Introdução

O Dr. António Manuel Seixas Sampaio da Nóvoa (Valença, Portugal, 12 de dezembro de 1954) é professor Catedrático do Instituto de Educação da Universidade de Lisboa. Foi Reitor da Universidade de Lisboa entre 2006 e 2013 e Embaixador de Portugal na UNESCO entre 2018 e 2021. É Doutor em Ciências da Educação (Universidade de Genebra, 1986) e Doutor em História (Universidade de Paris IV-Sorbonne, 2006). É *Doutor Honoris Causa por várias universidades, nomeadamente brasileiras: Brasília, Federal do Rio de Janeiro, Federal de Santa Maria e USP.* É autor de mais de 150 publicações, entre livros, capítulos e artigos, editadas em 12 países.

Nesta entrevista, realizada em outubro de 2022, no Instituto de Educação da Universidade de Lisboa, Portugal, o Professor Nóvoa conversou sobre a necessidade de organizarmos novos modelos de formação docente. Trata-se de pensar em uma formação que garanta aos professores espaços e tempos para o desenvolvimento do autoconhecimento e da autorreflexão sobre as dimensões pessoais, profissionais e coletivas do professorado.

1. Professor Nóvoa, em sua biografia consta que foi por meio do Teatro – como docente de expressão dramática no Magistério Primário de Aveiro no período de 1977 a 1979 – que o senhor chega à formação de professores. A partir daí, desde a década de 1980 vem afirmando em seus estudos que a escola é o lugar ideal para a formação docente por ser lugar de vivências concretas.

1.1 Diante disso, o que considera como valioso aprendizado desse período no Magistério Primário?

Iniciei a minha vida profissional como professor, com pouco mais de 20 anos de idade, em escolas do magistério primário. Eram tempos de revolução em Portugal. Foram tempos muito marcantes para mim. Estive em escolas, dei aulas, fiz formação, animei seminários, num permanente entrelaçamento entre a prática e a teoria. É assim que deve ser uma formação profissional como a formação de professores. Não é primeiro a teoria e depois a prática (ou os estágios), como habitualmente se faz, mas antes um entrelaçamento que permite uma prática mais reflectida¹, mais consciente, e uma teoria que ganha novos sentidos e significados. Sabemos, desde os estudos pioneiros de Michael Huberman, que os primeiros anos de vida profissional docente são decisivos no nosso percurso como professores. No meu caso, não consigo imaginar melhor entrada

¹ As respostas do entrevistado serão mantidas no idioma Português de Portugal

na vida profissional do que aquela que os acasos da história me proporcionaram.

2. No artigo *Conhecimento profissional docente e formação de professores* (NÓVOA, 2022)² o senhor afirma que: “A cada ano, em todo o mundo, publicam-se milhares de títulos sobre a profissão docente e a formação de professores. Esta literatura prolixia tem uma falha maior: reflete insuficientemente sobre os professores como detentores de um conhecimento próprio, como produtores de um conhecimento profissional docente. E mesmo quando esta reflexão existe, ela é dinamizada por acadêmicos e não pelos professores da educação básica.”

2.1 Poderia nos dizer um pouco mais sobre essa questão que considera central para os professores e a sua formação?

O campo da educação e da formação docente desenvolveu-se muitíssimo nas últimas décadas. Por um lado, passou a haver uma grande atenção às políticas públicas, bem como uma maior presença de organizações internacionais, de ONGs e de fundações. Por outro lado, houve um desenvolvimento extraordinário de todo o tipo de especialistas em educação, desde os universitários aos especialistas do currículo, das tecnologias, da avaliação, das aprendizagens, do cérebro, etc. Tudo isto é muito positivo, mas trouxe uma certa diminuição ou exclusão dos professores que, pouco a pouco, se viram relegados para um plano secundário nos debates públicos sobre educação. É urgente reforçar a capacidade de reflexão, de publicação e de ação pública dos professores. Não se trata, apenas, de uma publicação ou intervenção a título individual, mas da possibilidade de uma “voz colectiva” que dê corpo à presença dos professores no espaço público, de inscrever os professores como profissão nos debates e decisões sobre educação.

3. Ainda sobre o artigo *Conhecimento profissional docente e formação de professores* (NÓVOA, 2022) o senhor afirma que: “Nas últimas décadas, os professores perderam visibilidade pública e a sua voz foi sendo substituída por especialistas de matérias tão diversas como o currículo, as tecnologias, as competências socioemocionais ou os estudos do cérebro. Publicamente, ouvem-se muitos discursos sobre educação, o que é de enaltecer, mas falta uma maior presença e participação dos professores.”

² Este artigo se encontra em fase de publicação, por esta razão não se encontra nas referências desta entrevista.

3.1 O que mais deseja encontrar nas publicações que tem lido sobre autoria e formação de professores?

As investigações experimentais ou teóricas conduzidas e escritas por universitários e outros especialistas são muito importantes, mas são insuficientes para devolver toda a riqueza e complexidade da educação. Os relatos de inovações ou de experiências concretas feitos por professores são muito importantes, mas não são suficientes para compreender toda a dimensão do trabalho educativo. É preciso completar estas duas abordagens com um terceiro tipo de escrita e de publicação, a saber, textos escritos por professores que, com base em vivências pessoais, produzam uma reflexão e sistematização das suas experiências e iniciativas. Não são meros relatos ou narrativas, mas antes um esforço de sistematização que possa desencadear dinâmicas de partilha e ser inspirador para outros educadores noutros contextos. Insisto neste ponto: todas as experiências são únicas, pois foram realizadas num determinado contexto e contêm a sua própria história, não podem ser replicadas por outros; mas os princípios, as dinâmicas e os resultados destas experiências podem inspirar novos projetos e iniciativas.

4. Os seus estudos nos demonstram que uma formação docente – inicial ou continuada – que não oportunize o acesso aos fazeres e saberes específicos da profissão poderá estar comprometida com o fracasso em formar professores empenhados no trabalho em equipe e na reflexão conjunta. Um dos caminhos que defende é o de repensar os cursos de formação inicial e continuada, garantindo aos profissionais uma maior aproximação supervisionada no ambiente escolar, o que definiu como a necessidade de uma experiência semelhante à residência médica.

4.1 Como avalia o desenvolvimento dessa experiência considerando as diferentes realidades institucionais com as quais dialoga? O que considera como caminho possível a ser percorrido pelas universidades e escolas?

A formação de professores é uma formação profissional de nível superior, isto é, a formação para uma profissão baseada no conhecimento. Assim sendo, é imprescindível a presença e a participação da profissão, tanto dos lugares da profissão (as escolas) como dos seus profissionais (os professores), mas é também imprescindível a presença dos lugares e dos conhecimentos acadêmicos. Não há formação de professores sem uma ligação forte entre as escolas e as universidades, tanto na formação inicial como no período da indução docente e na formação continuada. Hoje, sabemos que não basta construir caminhos de colaboração ou de parceria. Estes caminhos são importantes, por exemplo para a qualidade da supervisão e dos estágios, mas não são suficientes. Precisamos, por isso, construir uma nova “realidade institucional”, uma espécie de “casa

comum da formação e da profissão”, que permita concretizar novos modelos e novas práticas de formação de professores. Essa realidade vem sendo criada e desenvolvida em vários lugares do mundo, por exemplo, no Complexo de Formação de Professores do Rio de Janeiro, dinamizado a partir da UFRJ.

4.2 Como percebe esses processos de formação inicial e continuada dos professores para a educação básica no Brasil e em Portugal?

No Brasil e em Portugal a formação de professores necessita de grandes mudanças, tanto na formação inicial como na formação continuada. A formação inicial segue “engessada” em modelos tradicionais baseados em currículos com três segmentos: conteúdos, disciplinas pedagógicas e prática docente. A formação continuada permanece dominada por uma lógica de cursos e de ações que os professores devem frequentar. Hoje, nada disto faz sentido. Precisamos de uma mudança de fundo no modo de pensar e de praticar a formação de professores, ligando a formação com a profissão, os espaços da formação com os espaços da profissão, os conhecimentos acadêmicos e pedagógicos com o conhecimento profissional docente. Precisamos de ousadia e de políticas públicas de valorização dos professores. Só é possível firmar e afirmar a presença da profissão na formação se os professores se sentirem valorizados e confiantes, e se tiverem condições concretas (tempo, horários flexíveis, reconhecimento do trabalho de supervisão e de enquadramento dos licenciandos, possibilidade de darem aulas nas licenciaturas, etc.) para participarem efetivamente na formação dos seus futuros colegas.

5. Sabendo que uma sólida formação docente tem relação direta com a qualidade do trabalho e com a satisfação do profissional, os seus estudos nos dizem da necessidade da formação docente garantir também espaços e tempos para a busca do autoconhecimento, de modo que, cada docente, por meio do exercício da autorreflexão, considere a sua história de vida no processo de construção da identidade profissional.

5.1 Visando promover os processos de autoconhecimento dos professores, quais caminhos ou estratégias tem vislumbrado?

Num dos meus primeiros textos que circularam no Brasil, *Vidas de professores*, publicado precisamente há trinta anos, retomei uma frase conhecida: “O professor é a pessoa, e uma parte importante da pessoa é o professor”. Na profissão docente, a dimensão pessoal é central. A pandemia da Covid-19 tornou ainda mais evidente esta realidade. Por isso, é tão importante cuidar dos professores como pessoas, do seu bem-estar, da sua saúde mental, das suas condições de vida e de trabalho. Nesse sentido, conhecer-se a si próprio é da maior relevância, um conhecimento que deve

ser partilhado com os outros. No passado, os professores trabalhavam muito isolados, por vezes em territórios distantes e afastados. Hoje, precisamos do apoio dos outros colegas, de nos inserirmos num colectivo docente. O autoconhecimento faz parte do nosso conhecimento como pessoas e do nosso conhecimento profissional.

6. No artigo *Firmar a posição como professor, afirmar a profissão docente* (2017, p. 10), o senhor novamente reforça a ideia de que o ciclo do desenvolvimento profissional completa-se com a formação continuada e que, em face à dimensão dos problemas e desafios atuais da educação, precisamos, mais do que nunca, reforçar as dimensões coletivas do professorado.

6.1 Como reforçar essa dimensão coletiva e uma maior autonomia profissional por parte dos docentes que já estão no efetivo exercício da profissão?

Quando olhamos para os últimos documentos das organizações internacionais (Nações Unidas, UNESCO, OCDE, etc.), todos apontam para a importância da colaboração entre professores. Não se trata de “obrigar” os professores a colaborarem. Se se mantiver o modelo escolar tradicional, centrado na sala de aula, com um professor a dar aulas a uma turma de alunos, a colaboração não é necessária. Mas, se avançarmos para novos ambientes educativos, com maior diversidade de espaços e de tempos de estudo e de trabalho, então a colaboração é imprescindível. Tenho utilizado a metáfora da biblioteca para falar da escola do futuro. Na biblioteca acontece um pouco de tudo: alguns alunos estão em um canto e estudam sozinhos, outros alunos estão em pequenos grupos, a fazerem alguma atividade, em outro canto, estão outros alunos no computador. Ainda na biblioteca estão alunos a trabalhar com um ou diversos professores; e em outro canto, dois ou três professores preparam alguma atividade. Cada professor não está sozinho com os seus alunos, mas em situação colaborativa, cooperativa. A dimensão coletiva e uma maior autonomia profissional dos professores são processos diretamente relacionados com uma transformação do ensino e da pedagogia, com novos modos de trabalho docente e de organização das escolas.

7. O senhor considera a escola como uma instituição imprescindível para a formação do ser humano, contudo questiona os modelos presentes no mundo escolar, julgando-os ultrapassados. Especialmente no artigo *Os Professores e a sua Formação num Tempo de Metamorfose da Escola* (2019), o senhor afirma que “no preciso momento em que celebra a sua vitória, a escola revela-se incapaz de responder aos desafios da contemporaneidade. O modelo escolar está em desagregação. Não se trata de uma crise, como muitas que se verificaram nas últimas décadas. Trata-se do fim da escola, tal

como a conhecemos, e do princípio de uma nova instituição, que certamente terá o mesmo nome, mas que será muito diferente. [...]” (NÓVOA, 2019, p. 2).

7.1 Não desconsiderando as limitações tecnológicas e sociais diante da implantação do ensino remoto emergencial em decorrência da pandemia causada pelo coronavírus a partir de 2020, bem como os diversos obstáculos encontrados pelos profissionais da educação e estudantes durante essa implantação do ensino remoto, lhe pergunto: a inserção de metodologias que, antes da pandemia eram pouco presentes no ensino presencial, seria um indício de mudança?

As tecnologias fazem parte da nossa vida, do dia a dia das nossas crianças, mas a educação dá-se sempre num contexto de relação humana. A educação não é apenas um ato individual, é uma dinâmica de aprendizagem com os outros. Ninguém se educa sozinho. É impossível. A relação humana é tão importante que não consigo imaginar que a educação possa ser feita de forma totalmente virtual, totalmente a distância. Os dispositivos digitais que temos ao nosso alcance são úteis, ninguém os deve recusar. Mas, dizer que a educação vai passar a ser feita unicamente a distância seria perder a dimensão da relação humana, do encontro humano que é absolutamente necessário. Não há educação sem o afeto, não há educação sem o sentimento, não há educação sem a relação humana profunda, de alunos com alunos, de alunos com professores. Não se pode conhecer sem sentir, não se pode aprender sem emoção, sem empatia. Não nos podemos educar sem os outros.

7.2 Ao refletir sobre a necessidade de mudanças também no campo da formação de professores, o senhor poderia nos dar exemplos do que tem presenciado sobre aqueles que repensam com coragem e ousadia as instituições e práticas no sentido de refundar a escola? Como os avalia?

Durante os últimos anos estive envolvido na redação do último relatório da UNESCO – *Reimaginar os nossos futuros juntos: Um novo contrato social da educação*. Para a escrita deste relatório, consultamos cerca de um milhão de pessoas no mundo. Que avaliação faço dessa consulta? Quando perguntamos às pessoas sobre as perspectivas de futuro da educação, recebemos respostas frágeis e sem grande interesse ou originalidade. As pessoas limitavam-se a reproduzir o que já conhecem ou, então, lançavam-se em imaginações futuristas, quase sempre com base no digital ou na inteligência artificial, muito pouco interessantes. Mas sempre que perguntamos às pessoas, sobretudo aos professores, o que estavam a fazer, em que experiências ou iniciativas estavam envolvidos, tivemos respostas extraordinárias de renovação e transformação da educação. São experiências que nasceram, quase sempre, de 2 ou

3 professores, frequentemente de mudança dos espaços da escola (junção de salas de aula, diferente organização das turmas, etc.) ou de dinâmicas inovadoras de trabalho pedagógico (projetos, temas transversais, etc.). Percebemos, através destas respostas, que o futuro já está inventado. Falta apenas que ele se transforme em presente.

8. No ensaio *Entre a formação e a profissão: ensaio sobre o modo como nos tornamos professores* (2019), o senhor o finaliza do seguinte modo: “Não tenho certezas, mas tenho muitas dúvidas. Não tenho respostas, mas tenho muitas perguntas. Deixo-vos com as minhas dúvidas e as minhas perguntas. É o melhor que vos posso dar” (NÓVOA, 2019, p. 208).

8.1 Qual é sua dúvida e/ou pergunta de hoje?

Ainda vamos a tempo? Uma das grandes filósofas norte-americanas, Maxine Greene, feminista e pensadora das artes na educação, afirmou que não é possível encontrar nenhum propósito coerente para a educação se alguma coisa comum não acontecer num espaço público. É uma fórmula extraordinária para juntar o comum e o público, explicando que a educação depende de uma relação com os outros, sobretudo com os outros diferentes.

As tendências recentes de uma “domesticação” da escola, isto é, de um regresso da educação aos espaços “domésticos”, familiares, é um retrocesso imenso numa visão humanista que se destina a educar todos com todos. Retiradas da relação com os outros, as crianças ficam impedidas de desenvolver a arte do encontro e as sociedades ficam privadas de uma das poucas instituições onde ainda se pode tentar construir uma vida em comum. Aprender e estudar em comum é a melhor forma de promover uma “sociedade convivial”, uma humanidade comum. Ainda vamos a tempo?

9. E, por último, em que medida essas novas configurações da formação impactam os modos de fazer e contar a história da profissão docente?

Nas últimas décadas, devido em parte à “massificação da educação”, houve uma certa desvalorização dos professores, tanto no plano simbólico e social como no plano salarial e profissional. Quando se fala dos professores é quase sempre pela negativa: o que os professores não têm, o que os professores não sabem, o mal-estar docente, o desprestígio da profissão, a crise dos professores, a violência nas escolas, etc. Muitas vezes, nós próprios acentuamos este discurso negativo, sem nos darmos conta dos prejuízos que causamos na imagem e na vivência da profissão. É preciso utilizar palavras duras para criticar a ausência de políticas públicas de valorização dos professores. Obviamente. Mas temos de ser capazes de o fazer com palavras positivas, que chamem a atenção para a importância dos professores, para o trabalho extraordinário que é

educar as novas gerações, para a curiosidade do conhecimento, para a criatividade, para a força do trabalho conjunto, cooperativo. Ainda no final do século XX, em França, houve uma grande campanha publicitária que, no meio de um momento difícil para os professores, colocou cartazes gigantes por todo o país com imagens de jovens a dizerem: “E se falássemos do prazer de ensinar?”. Sim, temos de aprender a contar também uma história prazerosa e exaltante da profissão docente.

10. Há algo mais que gostaria de acrescentar antes de concluirmos essa entrevista?

Nos próximos tempos vai decidir-se grande parte do futuro da educação. Não podemos ficar indiferentes, contribuindo assim para o abandono de uma visão pública e comum e o triunfo de perspectivas individualistas e consumistas da educação. Não é só o futuro da escola que está em causa, é mesmo o futuro da nossa humanidade comum. Nunca, como hoje, foi tão urgente uma educação que contribua para a democratização das sociedades, para a diminuição das desigualdades no acesso ao conhecimento e à cultura, para a construção de formas participadas de deliberação: decidir não é apenas escolher, é também produzir a obrigação de agir e de respeitar a decisão tomada coletivamente em nome de um interesse comum. A escola deve ser um espaço de liberdade, onde se aprende a valorizar o comum.

O mais recente livro de Bruno Latour constrói-se a partir de uma releitura da Metamorfose, de Kafka: somos, todos, corpos engendrados e mortais que devemos as nossas condições de habitabilidade a outros corpos engendrados e mortais de todos os tamanhos e feitos. É uma bela maneira de pensar o comum em educação. Todos dependemos de todos. Se ensinarmos isso às crianças, estaremos a fazer o mais belo gesto pelo futuro da humanidade.

REFERÊNCIAS

NÓVOA, António. Firmar a posição como professor, afirmar a profissão docente. Revista Cadernos de Pesquisa, v. 47, n. 166, p. 1106-1133, 2017. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v. 47, n. 166, p. 1106-1133, out./dez. 2017. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/cp/v47n166/1980-5314-cp-47-166-1106>>. Acesso em 15 de maio de 2022.

NÓVOA, António. Entre a formação e a profissão: ensaio sobre o modo como nos tornamos professores. *Curriculo sem Fronteiras*, v. 19, n. 1, p. 198-208, jan./abr. 2019. Disponível em: www.curriculosemfronteiras.org/vol19iss1articles/novoa.pdf. Acesso em: 8 nov. 2022.

NÓVOA, António. Os Professores e a sua Formação num Tempo de Metamorfose da Escola. *Revista Educação & Realidade*, Porto Alegre, v. 44, n. 3, p. 1-15, 2019. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/0100-1963.2019.044.03.01>>. Acesso em: 8 nov. 2022.

IONE R. V.; ADRIANE K. Apresentação: Reflexividade e denúncia...

www.scielo.br/j/edreal/a/DfM3JL685vPJryp4BSqyPZt/?format=pdf&lang=pt <http://dx.doi.org/10.1590/2175-623684910>. Acesso em 19 de mar. De 2022.

Texto recebido em 01/11/2022

Texto aceito em 03/11/2022

ARTIGO

Políticas públicas em educação e o mal-estar docente

Roberta Melo de Andrade Abreu^I 

Lorames Bispo dos Santos Cruz^{II} 

Emanoel Lima Silva Soares^I 

RESUMO

Esta pesquisa objetivou compreender como a internacionalização das políticas públicas educacionais agravaram o mal-estar vivido pelos docentes do ensino básico e quais os tipos de reflexão que fazem diante dessa realidade. A metodologia de pesquisa teve como base a abordagem qualitativa, a partir da pesquisa-formação e de acordo com a proposta de ateliês lúdicos formativos. A análise dos dados produzidos foi realizada na perspectiva fenomenológica. Como resultado, evidenciou-se que o mal-estar narrado pelos docentes é potencializado por meio de políticas públicas educacionais, a partir do estabelecimento do estado de impotência, em decorrência de uma lógica violenta na qual o lucro se sobrepõe. Constatou-se ainda o crescente movimento de desprofissionalização imposto por uma perspectiva de educação como produto de mercado que tem levado a proletarização, precarização e desvalorização do trabalho docente e descaracterização da escola.

PALAVRAS-CHAVE

mal-estar docente; políticas públicas educacionais; internacionalização.

^IUniversidade Federal do Recôncavo da Bahia, Amargosa, BA, Brasil.

^{II}Universidade do Estado da Bahia, Salvador, BA, Brasil.

PUBLIC POLICIES IN EDUCATION AND TEACHER MALAISE

ABSTRACT

This research aimed to understand how the internationalization of public educational policies aggravated the malaise experienced by basic education teachers and what kinds of reflection they make in face of this reality. The research methodology was based on a qualitative approach, established on research-formation and in accordance with the proposal of formative playful workshops. The analysis of the data produced was carried out from a phenomenological perspective. As a result, it became clear that the malaise described by teachers is enhanced through public educational policies, from the establishment of a state of impotence, as a result of a violent logic in which profit is superimposed. It was also noted the growing movement of deprofessionalization imposed by a perspective of education as a market product that has led to proletarianization, precariousness and devaluation of the teaching work and mischaracterization of the school.

KEYWORDS

teacher malaise; public educational policies; internationalization.

POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCATIVAS Y EL MALESTAR DOCENTE

RESUMEN

Esta investigación tuvo como objetivo comprender cómo la internacionalización de las políticas públicas educativas ha agravado el malestar que experimentan los docentes de educación básica y qué tipo de reflexión hacen frente a esta realidad. La metodología de investigación se ha basado en un enfoque cualitativo, fundamentado en la investigación-formación y de acuerdo con la propuesta de talleres educativos lúdicos. El análisis de los datos producidos se ha realizado desde una perspectiva fenomenológica. Como resultado, quedó claro que el malestar narrado por los docentes se potencia a través de las políticas educativas públicas, desde el establecimiento del estado de impotencia, ocasionado por una lógica violenta donde se superpone la ganancia económica. También se señaló el creciente movimiento de desprofesionalización impuesto por una perspectiva de la educación como producto de mercado que ha llevado a la proletarización, precariedad y desvalorización de la labor docente y la descaracterización de la escuela.

PALABRAS-CLAVE

malestar docente; políticas públicas educativas; internacionalización.

INTRODUÇÃO

A formação de professores para o ensino básico constitui-se como tema de amplo debate, não importando as agendas políticas às quais esteja submetido. Atualmente, não é raro lidarmos com julgamentos de gestores públicos e de parte da sociedade — completamente alheios aos processos de formação inicial e continuada dos professores, bem como à realidade escolar — que culpabilizam os docentes pelos baixos índices de aproveitamento educacional, construindo a imagem do professor como gerador do insucesso escolar.

No sentido de estruturar a problemática tratada neste artigo, procuramos entender uma pequena medida de um dos fios dessa grande teia complexa que materializa o contexto educacional do Brasil contemporâneo. Nessa busca teórica, uma de nossas observações está centrada no fato de que a estruturação, geração e implementação de políticas públicas no país — a partir da década de 1990 — vem alinhando-se cada vez mais com a lógica do Banco Mundial e de grandes conglomerados empresariais, que sedimentam seus terrenos, cada vez maiores, a partir de uma prática neoliberal assentada nos eixos de desregulação, privatização e liberalização dos mercados, implementando uma suposta modernização do Estado, apostando na equação: mais mercado e menos Estado.

Tal alinhamento vem se concretizando através de políticas globalizantes que financiam a ilusória recuperação do crescimento econômico dos países em desenvolvimento via atuação, especialmente, nos campos da saúde e educação. No campo da educação e, mais precisamente, na formação e prática docente, observamos uma atrocious atuação no sentido de padronização e controle para bem atender a lógica do capital e prendá-lo com o domínio cada vez maior no processo de mercadorização da educação. No que concerne à formação docente, observamos que a maior parte de professores formados para atuar no ensino fundamental do país advém de instituições particulares de ensino superior nas quais os currículos possuem uma ênfase técnica acrítica, esvaziada de um aprofundamento teórico e prático, político e social. Ou seja, grande parte dos professores que atuam no ensino fundamental são assujeitados a um ofuscamento da realidade dos sistemas educacionais do país, bem como das razões pelas quais são implementadas determinadas políticas. Tais circunstâncias imputam aos professores o sentimento de impotência e, consequentemente, mal-estar, pois não conseguem conhecer nem ler a fundo o seu próprio campo de atuação.

No âmbito das práticas, poderíamos elencar uma série de situações problemáticas que se apresentam diariamente no exercício docente acentuando o mal-estar, no entanto, vale colocar que inúmeras dessas situações se agravam e se tensionam, sobretudo, a partir de uma série de políticas públicas estabelecidas que instituem a padronização do trabalho docente, a criminalização dos professores, a invisibilização de sua importância social, a culpabilização do insucesso escolar, entre outros. Portanto, o mal-estar docente, na década de 1980, se estabelecia, de modo recorrente, a partir das relações conflituosas entre professores, estudantes, famílias, condições de trabalho e baixos salários; já dos anos 2000 até hoje, acrescenta-se esse conjunto de políticas que ganha corpo contribuindo para o agravamento do mal-estar docente e o significativo aumento de casos de doenças psíquicas que acometem os professores.

É diante desse contexto que Murta (2002) enfatiza a necessidade de haver um espaço de escuta voltado para os professores que deixam transparecer, em suas falas, o estado de abandono das escolas e desamparo no país. Por entendermos a importância da escuta para o alívio do mal-estar e prevenção do adoecimento é que desenvolvemos este artigo que apresenta parte de uma pesquisa maior interinstitucional intitulada “Contribuições da escuta profana na ressignificação do mal-estar docente”.¹ Dessa maneira, o objetivo deste artigo é compreender como a internacionalização das políticas públicas educacionais agravaram o mal-estar vivido pelos docentes do ensino básico e quais os tipos de reflexão que fazem diante dessa realidade.

Rumo ao alcance do referido objetivo, utilizamos a pesquisa-formação como metodologia, convidando todos os sujeitos-pesquisadores (professores do ensino básico) a participarem de vivências formativas organizadas em três eixos relacionados dialogicamente — formação, pesquisa e ensino —, e nos orientamos por meio da perspectiva fenomenológica para refletir sobre os dados produzidos.

O artigo está estruturado, inicialmente, com a discussão da categoria políticas públicas para a área da Educação e sua relação com o mal-estar docente; posteriormente trabalhamos o conceito de mal-estar docente e suas reverberações no ser professor; e, finalmente, apresentamos as análises dos dados produzidos sobre como os professores refletem/ressignificam esse mal-estar.

POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS E A POTENCIALIZAÇÃO DO MAL-ESTAR DOCENTE

Partimos de um projeto mais amplo de pesquisa em que investigamos as contribuições da escuta profana para a ressignificação do mal-estar docente juntamente com um grupo de professores do ensino básico. Embora façamos a descrição detalhada desse processo mais a frente, na seção que se ocupa da metodologia de pesquisa, é importante colocar que apresentamos aqui um recorte dessa pesquisa maior. Durante os encontros que tínhamos com os professores e as professoras, exercitamos uma atitude fenomenológica conforme Heidegger (2005) já anunciaava: deixar que o fenômeno se revele, se mostre em si mesmo por meio do componente “logos” que, para o autor, é fala enquanto ato puro, simples, que expressa distintas realidades.

Nesse exercício, fomos percebendo que as falas dos professores e das professoras que expressavam o mal-estar docente tinham um recorrente e cevado vínculo com as políticas públicas no campo da educação. Assim, no intuito de melhor compreender as relações entre essas políticas e o mal-estar que acomete os professores, decidimos fazer o referido recorte e aprofundar as reflexões. Nesta seção, discutiremos as políticas públicas no campo da educação, sua internacionalização e contribuições para o agravamento do mal-estar docente.

1 Projeto interinstitucional de pesquisa desenvolvido pela Universidade Federal do Recôncavo da Bahia, Universidade do Estado da Bahia e Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Bahia.

O termo “política” tem origem grega a partir do termo *politikό*, que expressa a participação dos sujeitos livres das decisões nos caminhos os quais a *pόlis* (cidade) deve tomar. O termo “*pública*” é de origem latina e exprime o povo, *do povo*. Desse modo, a política pública designa a participação do povo nas decisões do seu território em articulação com o Estado. Esse mesmo Estado que, numa perspectiva marxista, é uma agressiva construção burguesa de parte da sociedade que se expressa contraditoriamente sobre as relações dos meios de produção. É claro que, se tomamos a etimologia das palavras e a estaticidade do conceito como referências, o debate torna-se mais simples. No entanto, ao tentarmos entender o que o real nos apresenta, dar-nos-emos conta de que as políticas públicas se constituem como um campo de muitas lutas, embates, combates, medição de forças, contradições e interesses. Nesse sentido, observamos que o conceito de políticas públicas está imbricado com o poder do Estado em “[...] atuar, proibir, ordenar, planejar, legislar, intervir, com efeitos vinculadores a um grupo social definido [...]” (Shiroma, Moraes e Evangelista, 2007, p. 7).

Salientamos que as contradições às quais nos referimos fazem parte da constituição da nossa própria sociedade e, por consequência, do Estado que não tem o alcance de superá-las, mas as administra com mecanismos de controle via políticas públicas que se apresentam num movimento de inter-relações, tensões e forças que, no contexto desse impetuoso conflito, explicita sua representatividade. Desse modo, é coerente considerar que as políticas públicas são forjadas pelos conflitos e pelas pressões em seu interior e entre si, o que nos faz perceber que não se trata de uma construção estática e descomprometida, mas ordenadamente e intencionalmente implementada na defluência dos embates sociais. Assim, entender a razão de ser das políticas públicas implica em ir além de sua conceituação e caracterização e discutir o que se propõe em termos de projeto social do Estado (Shiroma, Moraes e Evangelista, 2007). Dessa maneira, ao encaminharmos a discussão para o campo da Educação, estaremos não somente nos referindo às políticas públicas em si, mas paralelamente discutindo alguns fragmentos de um projeto social que vai se modificando ao longo da história e de acordo com as agendas impressas pelos grupos que assumem o poder.

Desse modo, estabelecemos como referência desta discussão a agenda neoliberal vigente que intensifica a internacionalização das políticas públicas em educação no país, determinando o agravamento do mal-estar docente. As reformas implementadas no Estado e na educação a partir da década de 1990 são decisivas como estratégias para o combate à pobreza e a regulação social sob a perspectiva do campo da economia (Leher, 1998). É fundamental que se diga que esses exatos mecanismos foram adotados como compromissos do então grupo político associado às políticas econômicas capitalistas e globais que buscava aderir à perspectiva neoliberal de educação firmando pactos com os grandes conglomerados financeiros.

De acordo com Leher (1998), o documento “Financiamento da educação nos países em desenvolvimento: uma exploração das opções políticas”, de 1986, esclarece como se deu a demarcação do início das determinações do Banco Mundial no campo da Educação e sua função preponderante nas ações privatistas das políticas sociais, desresponsabilizando cada vez mais o Estado. É evidente que tal mecanismo, além

de sustentar um cenário de desigualdade, a aprofunda, pois, tratando-se da realidade de países em desenvolvimento, os direitos à educação e à saúde são postos em risco. A tônica das implementações do Banco Mundial — que tem determinações diretas nas políticas locais — evidenciam temáticas como a equidade, a justiça e a inclusão em busca de uma educação que prospere em aliviar a pobreza. Desse modo, é possível entender que o cerne dos esforços da referida agência está, sobretudo, no fato de vislumbrar que a pobreza tem um efeito negativo nos processos de globalização e geração de lucros. Logo, suas intervenções pautam-se no esforço, via políticas públicas, de ajustar os processos educacionais às exigências do capital mundial.

Tais intervenções ramificam-se em outros fóruns para assegurar o alcance em seus alvos correspondentes: declarações de Jomtien (UNICEF, 1990 *apud* Thiesen, 2019), Nova Delhi (UNESCO, 1993 *apud* Thiesen, 2019) e Dakar (UNESCO, 2000 *apud* Thiesen, 2019); além de documentos financiados pela United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (UNESCO), pelo United Nations International Children's Emergency Fund (UNICEF), Programme des Nations Unies pour le Développement (PNUD) e Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID), conforme evidencia Thiesen (2019).

De acordo com Shiroma, Moraes e Evangelista (2007), já em 1992, o Brasil acenava para as bases políticas e ideológicas de algumas dessas declarações, fazendo-as florescer em seus terrenos por meio do Plano Decenal de Educação para Todos em 1993: “[...] o Brasil traçava as metas locais a partir do acordo firmado em Jomtien e acenava aos organismos multilaterais que o projeto educacional por eles prescrito seria aqui implantado.” (Shiroma, Moraes e Evangelista, 2007, p. 52).

Ao aderir a essas determinações, experienciamos, nos dias de hoje, a implementação de políticas reguladoras, padronizadoras, autoritárias e tecnicistas que, aliadas a outros tipos de políticas, tornam a educação pública cada vez mais vulnerável e desvirtuada daquilo que deve ser sua principal busca: a humanização. Evidenciamos, a seguir, dois exemplos de políticas públicas contemporâneas no campo da educação que são fruto desse processo de internacionalização.

A Medida Provisória (MP) nº 746, de 22 de setembro de 2016 (Brasil, 2016), que determinou a efetivação das escolas de ensino médio em tempo integral, a composição de seu currículo e de sua carga horária segundo uma perspectiva de cunho tecnicista e excluente, com a retirada da obrigatoriedade de componentes curriculares como Sociologia, Filosofia, Artes, Educação Física e Espanhol, além da legitimação e do exercício do notório saber.

Apontamos ainda a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação), Resolução CNE/CP nº 02, de 20 de dezembro de 2019 (Brasil, 2019). Na ausência de diálogos e debates, essa política estabelece como devem ser estruturados os currículos que formam todos os professores no país em suas formações iniciais. De acordo com sua matriz geradora, essa política carrega, em seu bojo, o retrocesso pautado na pedagogia tecnicista das competências e habilidades como fundamento da formação de professores. Somaticos a essas políticas os exames estandardizados em larga escala que anunciam o baixo aproveitamento dos estudantes no país, sem que se leve em conta todos os processos que colaboraram para esse resultado. Há de se questionar o modo de exe-

cução e divulgação desses resultados que, normalmente, apontam o professor como o culpado do baixo rendimento dos estudantes diante da sociedade.

Chama-nos a atenção o desprezo com que a classe docente foi tratada e alijada na tomada de decisões e encaminhamentos de questões fulcrais no seu exercício profissional. Posturas autoritárias que negam à classe a possibilidade de discutir esses encaminhamentos legais, corrompem e corroem o âmago da profissão. É uma espécie de cerceamento da profissionalização, uma vez que profissionalizar-se implica em conhecer a fundo seu próprio trabalho; as ações e decisões individuais e coletivas específicas e peculiares àquela determinada área; suas implicações teórico-práticas a curto e longo prazo; suas reverberações sociais, culturais e políticas em determinados grupos e comunidades. Como limitar os debates àqueles que fazem parte da autoria do acontecer do processo de ensino e aprendizagem? Tal postura retrata a agenda ultraliberal — que acaba por explicitar um crescente fundamentalismo [...] e que, de forma arquitetada, promovem a perda do processo histórico de profissionalização por parte dos professores. (Abreu, 2020, p. 168)

A autora chama-nos a atenção para o agravamento do processo de desprofissionalização. Além disso, pontuamos que esse mesmo agravamento é provocado pela violência da lógica do capital. Essa visão de mundo e das relações sociais que permeiam essas agendas que implementam as políticas públicas voltadas para o campo da educação — conforme afirmamos no início — é um motor que tem se mostrado em pleno movimento no sentido de potencializar o mal-estar docente. Voltamos aqui às questões que norteiam nosso estudo e se materializam como objetivos de pesquisa já enunciados na introdução deste texto: como a internacionalização das políticas públicas educacionais agravaram o mal-estar vivido pelos docentes do ensino básico e quais os tipos de reflexão que fazem diante dessa realidade.

Acreditamos que nos constituímos professores ao longo da nossa própria história e que o mal-estar docente, até certo ponto, faz parte do existir e tem relação direta com questões de ordem subjetiva (endógenas) e exógenas. Durante a pesquisa, pudemos observar essa consideração a partir das expressões dos professores envolvidos que evidenciaram conflitos geradores de mal-estar: consigo próprio, na relação com colegas, com sua classe, com os estudantes e com o Estado enquanto gerador de políticas públicas. Esse último chama-nos atenção neste estudo, pelo fato de ser recorrente nos relatos dos professores; por esses mesmos professores terem clareza quanto ao desamparo sofrido e provocado de modo consciente por essas políticas; e por uma ação de obliteração estruturada e intencional da figura do professor. A seguir, aprofundaremos a conceitualização do mal-estar docente e como ele foi expresso pelos professores.

COMPREENDENDO O MAL-ESTAR DOCENTE

Dá-se o nome de mal-estar docente ao sofrimento e ao desamparo de professores e professoras diante de suas experiências profissionais. A condição de

mal-estar docente, que é presença regular na escola contemporânea, surge como um risco ocupacional, provocando o adoecimento, o absenteísmo, o desinteresse profissional, entre outros problemas. Antes de voltarmos nosso olhar à forma como professores e professoras são afetados por esse mal-estar e às políticas públicas de educação que proporcionaram o agravamento do problema, consideremos que o desconforto é constitutivo da existência humana e que possui uma relação profunda com os complexos laços sociais da convivência comunitária.

Segundo Freud (2011), o mal-estar e a condição de impotência são intrínsecos à vida em sociedade. Imerso na opressão de um mundo externo, de um conjunto de leis, normas e expectativas sociais, o ser humano é acossado pela necessidade de buscar o prazer e evitar o desprazer; a neurose surge como uma resposta aos ideais, às privações e às exigências impostas pela civilização/cultura (termos utilizados de forma intercambiada pelo autor), pois o sujeito social está comprometido com o sacrifício de satisfações individuais em prol do bem-estar comunitário.

Nesse cenário, Freud não deixou de considerar que a subjetividade de cada pessoa está em conflito com a necessidade de ingressão no mundo do trabalho, devido ao seu “[...] caráter imprescindível para a afirmação e justificação da existência na sociedade.” (Freud, 2011, p. 26). É a força de trabalho que move o estado-nação e permite seu desenvolvimento econômico e social; a profissão carrega consigo um forte traço de identidade e expõe o sujeito às circunstâncias agravantes da desigual e insatisfatória vida em sociedade. Consequentemente, o exercício da profissão, apesar de ser notável e essencial, traz implicações negativas para a saúde mental e a qualidade de vida da massa trabalhadora, sobretudo em um contexto de políticas educacionais internacionalizadas. Essa relação de subordinação entre a necessidade de subsistência e o trabalho expressa a função controversa do trabalho na busca pela felicidade individual:

Nenhuma outra técnica para a condução da vida prende a pessoa tão firmemente à realidade como a ênfase no trabalho, que no mínimo a insere de modo seguro numa porção da realidade, na comunidade humana. [...] A atividade profissional traz particular satisfação quando é escolhida livremente, isto é, quando permite tornar úteis, através da sublimação, pendores existentes, impulsos instintuais subsistentes ou constitucionalmente reforçados. E, no entanto, o trabalho não é muito apreciado como via para a felicidade. As pessoas não se lançam a ele como a outras possibilidades de gratificação. A imensa maioria dos homens trabalha apenas forçada pela necessidade, e graves problemas sociais derivam dessa natural aversão humana ao trabalho. (Freud, 2011, p. 26)

Levando isso em consideração, o autor aponta três fontes para o sofrimento humano, sendo elas “[...] a prepotência da natureza, a fragilidade de nosso corpo e a insuficiência das normas que regulam os vínculos humanos na família, no Estado e na sociedade.” (Freud, 2011, p. 27). A primeira remete à relação conflituosa com a natureza, que não se rende ao domínio da humanidade, apesar de inúmeras tentativas; a segunda é uma consideração acerca da efemeridade da condição humana e a inevitabilidade do envelhecimento e da morte; já a terceira fonte de sofrimento

engloba a cultura e a vida em comunidade, representando a perplexidade humana diante das instituições que foram criadas com o intuito de promover a proteção e o bem-estar, mas fracassam continuamente em seus propósitos.

Em tom de conclusão acerca das duas primeiras fontes de sofrimento, Freud salienta o fato de que “[...] nunca dominaremos completamente a natureza, e nosso organismo, ele mesmo parte dessa natureza, será sempre uma construção transitória, limitada em adequação e desempenho.” (Freud, 2011, p. 27). Ao descartar a possibilidade da abolição do sofrimento relacionado à natureza e ao corpo, o autor nos deixa entrever duas conclusões acerca da terceira fonte: em primeiro lugar, “a insuficiência das normas que regulam os vínculos humanos” (*ibidem*, p. 27) também se refere à compreensão da nossa constituição psíquica como uma natureza indômita, incapaz de ser resguardada pelos sistemas sociais; além disso, essa última fonte de sofrimento nos corrói devido à possibilidade palpável de mudança, pois instintivamente compreendemos a civilização/cultura como um conjunto maleável de valores e recursos sociais, dotado da capacidade de constante autoaperfeiçoamento, representando igualmente a assistência e a hostilidade, causando uma frustração contínua. Em suma, a natureza e o corpo estão além do nosso domínio, enquanto as instituições que nós mesmos criamos sempre irão nos parecer flexíveis e adaptáveis; a distância entre a possibilidade de mudança e a mudança significativa de fato surge, então, como mais um fator de mal-estar.

No contexto educacional, a relação entre o mal-estar e o trabalho docente gera um tipo bastante específico de esgotamento profissional. De acordo com o metaestudo de Kasper e Rinaldi (2017), relatos de professores e conclusões de pesquisas revelam uma grande variedade de motivos principais e secundários que causam ou contribuem com o mal-estar docente, entre eles: a desvalorização social da profissão docente, os baixos salários, a falta de infraestrutura e a escassez de recursos materiais nas instituições de ensino, o descaso das famílias de estudantes, a sobrecarga de funções e a longa jornada de trabalho, a cultura do individualismo e a ausência de trabalho coletivo entre o corpo docente, as adversidades da formação continuada, a falta de acessibilidade e as dificuldades de inclusão para pessoas com deficiência, o excesso de estudantes na sala de aula, a indisciplina estudantil e a violência na escola, que é, muitas vezes, um ambiente hostil. No entanto, a questão não pode ser encerrada com uma lista de fatores comuns, pois as queixas dos professores são muitas e diversas; em alguns casos, outras percepções acerca do processo educacional entram em pauta, como a falta de autonomia no exercício da profissão, a necessidade de avaliação sistemática e a autoculpabilização perante o baixo rendimento dos estudantes.

A docência é uma ocupação interpelada pelo seu valor social; o próprio ato de educar agrupa uma enorme quantidade de significados, sendo visto como fundamental para a coletividade e o progresso social e também como um serviço ou uma mercadoria, proporcionando lucros para as diversas instituições que o promovem. Na sala de aula, enfrentando muitas condições adversas, em uma instituição pública ou particular, o profissional docente faz parte de um projeto pedagógico que visa trabalhar uma gama de conhecimentos através de metodologias previamente definidas. Nesse contexto, consideramos a figura docente como intrincada, multifacetada

e até, eventualmente, ambivalente: sinônimo de instrução e esclarecimento, ao mesmo tempo em que pode vir a ser cúmplice do estado-nação ao reger suas políticas educacionais. É evidente que existem muitos fatores conflitantes, entrecruzados com a subjetividade do processo de ensino e aprendizagem, que emergem durante o exercício da profissão e contribuem para o mal-estar docente.

Um desses fatores está concretizado na instituição de políticas públicas educacionais que desconsideram as reais necessidades de docentes e estudantes, em um claro, organizado e intencional projeto de desmonte do ensino público que proporciona o desfiguramento dos professores para dar lugar às privatizações e à retirada de direitos. Para Coutinho (2019, p. 350), “[...] a escola hoje vive sob uma forte tendência neoliberal, caracterizada pelo individualismo e pela extrema competitividade fundamentada pela ideologia meritocrática que exige dos educadores uma educação voltada para o mercado.”. Essas condições implicam em um sistema de ensino acrítico e imediatista: um modelo rigoroso de organização curricular que orienta a aquisição de conhecimentos utilitários e instrumentalizadores, ignorando as especificidades, vivências e subjetividades dos estudantes. O sujeito enquanto docente, sendo sujeito social e parte do sistema educacional, é quase sempre impotente diante das exigências de políticas públicas e de suas consequências para a tessitura social.

Diante dessa impotência, agrava-se o mal-estar docente, que prejudica a escola e a sociedade como um todo. Souza e Leite (2011, p. 1109) descrevem o mal-estar docente como um fenômeno social que propicia uma crise de identidade para o profissional, manifestando “[...] sentimentos negativos intensos como angústia, alienação, ansiedade e desmotivação, além de exaustão emocional, frieza perante as dificuldades dos outros, insensibilidade e postura desumanizada.”. Em outras palavras, as autoras explicitam a relação de interdependência entre o ambiente de trabalho, a saúde mental e a eficácia docente: as desfavoráveis condições de trabalho causam um grande desconforto ao professor, consequentemente deteriorando a relação com os estudantes e a qualidade do exercício docente na escola. Em última instância, a alienação e a precarização docentes chegam a corromper a esperança profissional nos princípios educacionais e comunitários.

Pereira (2017) também considera como os problemas relacionados ao mal-estar docente ultrapassam a insatisfação diante da vida profissional e alcançam o campo da vida pessoal. Baseado nos resultados de uma pesquisa-intervenção de orientação clínica, o autor afirma que os professores e as professoras da educação básica, com frequência, relatam sofrer de estresse, ansiedade, irritabilidade, depressão, ataques de pânico, toxicomania, entre outros problemas de saúde. Nesse sentido, o mal-estar docente pode ser caracterizado como um “estado depressivo”, ou seja, um quadro sintomático que é mais bem definido pela “miséria neurótica” do que pela melancolia:

Diferentemente da melancolia, o estado depressivo seria na verdade uma expressão de defesa contra o horror ante o vazio da existência ou contra o horror por não se achar em condições de atender às demandas do outro social. Longe da angústia de despedaçamento, próprio das psicoses, e muito mais próximo da angústia da castração neurótica, o estado depressivo parece revelar algo ainda

mais peculiar: uma espécie de aflição petrificada que se passa quando a pessoa que sofre imagina como asfixiante o outro que sustenta o seu narcisismo. Ora ele é aquele que opressivamente o invade, ora ele é aquele que desamparadamente lhe falta. (*ibidem*, p. 77)

Ainda fundamentado nos resultados da pesquisa-intervenção, Pereira (2017) tece três considerações sobre a figura do professor que encontra refúgio na inércia do estado depressivo:

1. o profissional docente é afetado pela perspectiva frustrada de mudar a realidade de alunos e alunas que são, muitas vezes, estudantes pobres de escolas que não oferecem perspectiva otimista de futuro; a incapacidade de promover modificação social acarreta a inibição ou a desistência durante o exercício de suas funções profissionais;
2. a presença do narcisismo é perceptível entre o corpo docente, causado pela rivalidade inerente à profissão e pelas ilusões gloriosas no trajeto de investimento pessoal e autodesenvolvimento; ou seja, o professor está em conflito com a própria idealização da profissão docente; e
3. os sentimentos de impotência e inferioridade são ainda maiores quando há falta de conhecimento acerca de estudantes adolescentes e do aparelho político-social que é a escola; o exercício da profissão se torna frustrante quando o profissional falha em compreender a educação, a política e a sociedade contemporânea, assim como questões de subjetividade e diversidade cultural.

Nesses três pontos destacados, ficam evidenciadas as constantes exigências da profissão que causam ou amplificam o mal-estar docente: as complexas demandas do quadro estudantil e o contato com as consequências de profundas desigualdades sociais entram em choque com uma existência profissional igualmente idealizada e precarizada. Acrescentamos que os docentes de ensino básico precisam acompanhar as particularidades da infância e da adolescência de uma nova geração de estudantes, ou seja, como os alunos e as alunas interagem com o mundo ao redor e como lidam com as tecnologias, os meios de comunicação e a cultura popular; é necessário até mesmo considerar a apatia ou a resistência de estudantes que não se adequam às atividades planejadas, pois o que funcionou outrora nem sempre coaduna com as preferências e sensibilidades da nova juventude. Ao mesmo tempo, é indispensável que o docente acompanhe as mudanças no processo de profissionalização, estando a par dos mais novos documentos normativos e das concepções curriculares, como a já citada BNC-Formação de 2019 (Brasil, 2019) e a recente Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2018), e sempre atentando à interação conflituosa de vieses políticos no exercício da profissão. Em todos os sentidos, o processo de ensino e aprendizagem exige dinamismo no autodesenvolvimento profissional e no envolvimento político, impondo diversos obstáculos aos profissionais que precisam repensar continuamente suas concepções de mundo e práticas de ensino.

O trabalho docente é cansativo e interminável, e não é à toa que já foi comparado aos esforços de Sísifo, o personagem mitológico que acabou condenado a

rolar uma pedra montanha acima durante toda a eternidade; a metáfora expressa a angústia, a monotonia e a sensação de futilidade que acomete muitos professores e professoras, mas falha em capturar a importância do ensino na vida cotidiana em nossas sociedades. Considerando que o sistema de educação possui objetivos tanto intelectuais quanto humanísticos e que o processo de ensino e aprendizagem — quando bem desenvolvido — reflete positivamente em todos os outros aspectos da sociedade, a responsabilidade social do corpo docente é imensa, e as suas conquistas em sala de aula repercutem no decorrer de muitas gerações. Tudo isso salienta a importância de uma metarreflexão que considere a docência em um amplo contexto sociocultural, buscando a construção de uma perspectiva bem fundamentada acerca dos fatores que afetaram e afetam os professores e as professoras durante o exercício da profissão, tendo em vista que o mal-estar docente é um fenômeno grandemente influenciado por decisões governamentais e políticas públicas de educação.

PERCURSO METODOLÓGICO

Conforme assinalamos na introdução deste texto, apresentamos aqui um recorte do projeto de pesquisa e extensão intitulado “Contribuições da escuta profana na ressignificação do mal-estar docente”. Decidimos aprofundar o referido recorte, pois, nas atividades extensionistas desenvolvidas nos moldes dos ateliês lúdicos que promoveram momentos de escuta individual e coletiva, ficou muito evidente que as narrativas dos professores convergiam, grandemente, para um mal-estar desencadeado pelas políticas públicas educacionais que assumem, cada vez mais, a perspectiva neoliberal e neotecnicaista.

Desse modo, evidenciamos que a metodologia desta pesquisa foi fundamentada com base em uma abordagem qualitativa, a partir de uma perspectiva fenomenológica, pois, para além das leis e generalizações, voltamos nossa atenção para a qualidade do fenômeno que não está relacionada tão somente à racionalização, mas é compreendida também a partir de um modo de ver o mundo, submerso nele próprio e do qual somos parte ativa. Ser parte ativa implica em buscar, empregar sentido e, para tal, é necessário duvidar, indagar e, levando em conta a particularidade desta pesquisa, primordialmente, escutar. Nessa perspectiva, o fenômeno que pesquisamos aqui, em particular, diz respeito à internacionalização das políticas educacionais como potencializadoras do mal-estar docente vivido pelo ser professor: suas dores, suas queixas, suas aflições, seus traumas, etc.

Nesse sentido, entendemos que o contato direto que o pesquisador estabelece com os sujeitos e com os fenômenos é intermediado pelo contexto. De acordo com Martins (2000), um dos aspectos principais da pesquisa qualitativa diz respeito à descrição sumária dos eventos e à própria dinâmica que permeia a relação dos sujeitos com os eventos ou dos eventos com a vida.

Portanto, tendo em vista a natureza do nosso objeto de pesquisa que nos direcionou para a referida abordagem, evidenciamos ainda que, dentro dessa mesma abordagem, utilizamos a metodologia da pesquisa-formação. No campo da educação, esta metodologia propõe uma fuga de paradigmas reducionistas e pragmáticos, enfatizando uma proposta que oportuniza a seus participantes vivências formativas

e investigativas que entrelaçam os campos da formação, da pesquisa e do ensino entremeados pela escuta numa perspectiva profanadora.

Salientamos que, nesta pesquisa, a escuta profana é inspirada em Agamben (2007) quando nos coloca o importante movimento de desconsagração da racionalidade, da verdade. Segundo o autor, a profanação pode ser entendida como todo movimento ou gesto que impulsiona a ampliação da democratização, o acesso a algo. Logo, uma vez que a escuta já se encontra largamente amparada em mecanismos de um saber restrito, através da legitimação e valorização de determinadas características, acaba sendo operacionalizada e institucionalizada sob a tutela de grupos específicos. Então, buscamos uma escuta profana para que se transforme em possibilidades de livre exercício, pois a educação enquanto exercício democrático necessita dessa escuta na tentativa de se impor como uma das vias para possíveis ressignificações e uma das possibilidades do alívio do mal-estar e da prevenção do adoecimento.

Assim, utilizamos estratégias diversificadas para efetivar o ato da profanação nos encontros realizados com os professores participantes da pesquisa. Por meio do desenvolvimento de ateliês lúdicos, primeiramente numa proposta presencial e posteriormente numa dinâmica virtual, reunimos um arcabouço de dados elementares para as análises. Tivemos os ateliês em dois formatos em função da pandemia ocasionada pelo SARS-CoV-2 (novo coronavírus). Desse modo, por meio das narrativas, os professores puderam expressar suas emoções, uma vez que os discursos eram legítimos, carregados de significados — isto é, eram um relato de vida, claramente revestido de luta, resistência, desejos e vontades, brotavam do interior dos sujeitos, das ações ou das experiências em que estavam imersos.

Por essa razão, estabelecemos os ateliês lúdicos formativos como lócus da escuta profana e, de igual modo, como espaço apropriado para a produção dos dados, em que vivenciamos o exercício de uma escuta sensível, exercitando o não estabelecimento de juízo de valor ou pré-conceitos, suscitando reflexões — individuais e coletivas — sobre situações do cotidiano escolar. A despeito do processo aqui descrito — e por mais livres que os sujeitos-pesquisadores se sentissem —, ressaltamos a nossa consciência de que o que empregamos sentido a partir desta pesquisa é uma pequena parte de um universo do não dito, pois sabemos que a linguagem não dá conta de tudo expressar.

Os ateliês lúdicos formativos têm origem nas ideias de Loris Malaguzzi. O autor define os ateliês como um agente transformador das experiências educativas e, portanto, subjetivas; um espaço de possibilidades, de criatividade, de autonomia, de descobertas e de ludicidade (Edwards, Gandini e Forman, 2015). Desse modo, o ateliê lúdico é inserido como uma proposta de ação dentro da metodologia de pesquisa-formação aqui enunciada que buscou superar a participação dos sujeitos-pesquisadores como meros receptores de conteúdos; pelo contrário, exercitamos uma perspectiva colaborativa de pesquisa. A propósito da dinâmica de organização dos encontros, iniciamos as atividades extensionistas em caráter presencial. De início, contamos com um total de 28 sujeitos nas atividades presenciais, todavia, devido a mudança para o formato remoto em função da pandemia, tivemos uma redução do número de professores. Sendo assim, o número exato de sujeitos participantes

da pesquisa, os quais contribuíram significativamente para produção dos dados, corresponde a 18 professores, como apresentado no Quadro 1.

Quadro 1 – Quantidade e área de formação dos participantes do projeto.

Área de formação	Sujeitos
Administração	1
Computação	1
Ciências da Natureza	1
Geografia	1
Professor da educação básica	1
Sociologia	1
Psicologia	2
Pedagogia	10

Fonte: Elaboração dos autores.

No formato presencial, a fim de fomentar as narrativas e exercitar a escuta profana nos ateliês lúdicos, elaboramos atividades diversificadas, como o tapete dos sentidos, com o uso de objetos escolares e não escolares para que os sujeitos pudessem rememorar situações do trabalho ou da vida. Contamos também com momentos de danças circulares, debates, confecções de cartazes, rodas de conversa, encenações teatrais envolvendo situações escolares, momento cinema com exposição de filmes, entre outras.

Na modalidade remota, fizemos um esforço para manter a proposta dos ateliês lúdicos, quinzenalmente. Assim, por meio das rodas de conversas (*on-line*), analisamos cenários educacionais, políticos e sociais a partir de atividades desenvolvidas no Google Drive, com a utilização de charges, reportagens, epígrafes, imagens, vídeos, canções, etc. Utilizamos situações-problema vinculadas à educação, ao trabalho e ao mal-estar docente. Ainda por meio dos diários experenciais que foram desenvolvidos ao longo do projeto, refletimos sobre os fragmentos produzidos pelos participantes e evidenciados nos respectivos diários. Tanto os encontros presenciais como os remotos foram gravados com o intuito de retomarmos as falas dos sujeitos participantes e encontrarmos nas narrativas do seu fazer docente aspectos que apontassem de onde provinham as causas do mal-estar docente.

Inicialmente, afirmamos que o mal-estar se encontra instalado na profissão docente, pois, embora os professores atuem em áreas diferentes, o estado de mal-estar é relatado por todos. Com relação à vinculação profissional, observamos 12 professores atuantes na rede pública e seis na particular. Observamos ainda que o mal-estar é comum independente dessa vinculação, pois a internacionalização das políticas públicas no campo da Educação impele a modelação dos sistemas educacionais institucionalizados, com ampla participação dos organismos multilaterais (Libâneo, 2012). No país, esse processo de internacionalização é fortalecido por projetos políticos partidários que negam a soberania da classe docente, desconsiderando-a.

rando a característica humana e multirreferencial da educação, estabelecendo sérias contradições, uma crise identitária docente desconstruindo a profissionalização.

No Quadro 2, apresentamos o tempo de profissão e compreendemos que o período de serviço tem grande influência no modo como o professor lida com o mal-estar gerado pela profissão. Por um lado, nota-se que, por via dos saberes construídos a partir de sua própria experiência, é possível reunir recursos para lidar — com um menor grau de sofrimento — com o sentimento de abandono e impotência. Por outro lado, o longo tempo de exercício da profissão causa-lhe desgaste de várias ordens, estabelecendo, muitas vezes, o limite do insuportável. Foi possível observar que, independentemente do tempo de serviço, os professores vinculados ao sistema público de educação possuíam uma visão mais crítica sobre o processo de internacionalização e suas consequências.

Quadro 2 – Tempo de profissão dos participantes do projeto.

Tempo de profissão (em anos)	Sujeitos
1 e 6 meses	1
3	2
4	4
8	1
11	1
12	2
15	1
16	1
20	2
21	1
25	1
Não informou	1

Fonte: Elaboração dos autores.

Os professores recém-chegados ou com um tempo médio de profissão também conseguiam perceber o modo como são afetados pelo referido processo nas condições de trabalho, na formação, na autonomia, na escolarização, na valorização e na infraestrutura das escolas. No entanto, não estabeleciam com clareza parâmetros comparativos com relação a contextos distintos de geração de políticas. Observamos que um entendimento comum aos dois grupos foi a constatação da crescente falta de autonomia, pois tais políticas, ao se utilizarem de modelos estandardizados nos sistemas educacionais, furtam dos professores sua capacidade de pensar e refletir criticamente os processos educacionais e o mundo. São políticas que apostam na desintelectualização do trabalho docente em nome do capital (Oliveira, 2020).

As narrativas explicitadas — que buscamos escutar, profanamente, em conjunto — nos ateliês lúdicos evidenciaram categorias que mostramos no Quadro 3. Inicialmente, mostraremos os dois grandes grupos por elas formados e, em seguida, faremos uma análise de três subcategorias com maior incidência, na qual as que tiveram menor incidência transversalizam.

Quadro 3 – Agrupamento de categorias.

O mal-estar potencializado por situações geradas pela internacionalização das políticas públicas no campo da educação	
1. Estado de impotência	<ul style="list-style-type: none">• Educação como produto de mercado• Massacre das políticas públicas educacionais• Sistema homogeneizante que nega as diferenças e subjetividades
2. Desprofissionalização	<ul style="list-style-type: none">• Falta de autonomia crescente• A condição precária dos contratos temporários de trabalho• Exploração do professor como trabalhador

Fonte: Elaboração dos autores.

As grandes categorias presentes apontam, respectivamente, para um mal-estar ocasionado pelo estado de impotência e o estabelecimento de um estado permanente de desprofissionalização da profissão docente. A respeito do primeiro grupo, concordamos com Nóvoa (2017, p. 1110) quando afirma que “[...] o projecto político da privatização é, hoje, conduzido em nome da ‘salvação’ da dimensão pública da educação.”. São projetos mais arrojados, audaciosos e violentos, pois transpõem os muros das instituições particulares e caminham rumo ao domínio das instituições públicas, estabelecendo, em seu interior, o conceito da administração empresarial — e vão além: estipulam, à força, um currículo e as práticas impressas nele em nome do capital.

A categoria da desprofissionalização se estabelece por uma série de situações que vão desde a perda de direitos trabalhistas e diminuição do salário até a perda de autonomia no exercício docente. Ou seja, a morte simbólica e real do professor. Além disso, tais políticas implementadas determinam um cenário de intensificação de um trabalho burocratizado, hiperprogramado e sujeito ao controle, baseado na produtividade e prestação de contas. Um movimento que vai além do cerceamento da profissionalização, uma vez que profissionalizar-se implica na construção e no exercício de saberes específicos e éticos. Para além desse cerceamento, está a desprofissionalização. Como impedir que os profissionais da educação façam parte das discussões e decisões que delineiam o seu campo de atuação? Impede-se pelo fato de que a natureza do trabalho docente é dialógica, dialética, faz refletir e humanizar-se. Por essa razão, para a lógica que norteia as atuais políticas públicas, é preciso desprofissionalizar os professores e deixá-los à sorte do seu mal-estar.

O Gráfico 1 nos mostra que a sensação de *impotência diante das políticas públicas* vigentes foi a subcategoria mais recorrente nas narrativas dos professores, aparecendo em 47% das causas de mal-estar apresentadas por eles. A impotência se mostra diante de si como profissional, da realidade social educativa e dos pares.

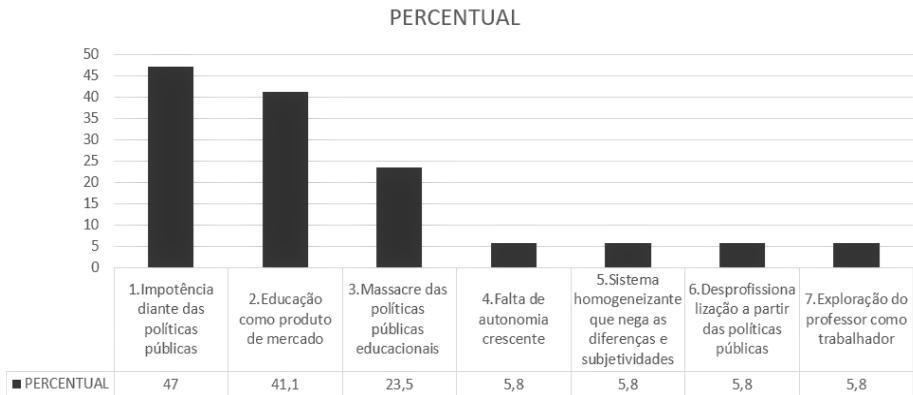


Gráfico 1 – Narrativas dos professores acerca do mal-estar docente.

Fonte: Elaboração dos autores.

A política pública em sua face internacionalizada, tal qual se apresenta, oblitera dos professores a capacidade de reação. Políticas que temem a escola pela sua capacidade socializadora e pelo fato de, ainda hoje, nela habitarem coletivos mobilizadores que fomentam uma reflexão crítica sobre a realidade. Desse modo, muitos professores vão sendo colocados no lugar da impotência por uma lógica economicista que desvirtua a natureza do ato educativo convergindo os esforços docentes para a produção de ações no sentido de alcançar metas que sejam expressivas no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), por exemplo. Tal movimento vem provocando um arrefecimento do poder de reação dos coletivos escolares frente aos seus projetos políticos pedagógicos como espaços de construção coletiva. A escola já não reflete sobre si, seus problemas, seus protagonistas, seu entorno; e os professores dedicam grande parte do seu tempo sendo engolidos pela produção de relatórios, pela preparação dos estudantes para avaliações em larga escala e pelo preenchimento de plataformas, promovendo uma espécie de maquiagem sofável e sofrida da realidade escolar, o que, consequentemente, potencializa o mal-estar (Oliveira, 2020).

A segunda subcategoria mais recorrente foi a *educação como produto de mercado*. Observamos que nem todos os professores que estabeleceram essa categoria em suas narrativas têm claro os fundamentos que sustentam essa lógica. No entanto, são muito conscientes das práticas implementadas sob a égide desse raciocínio, a exemplo dos serviços terceirizados no interior das escolas que têm sérias influências nas rotinas pedagógicas; o empenho do estado em desresponsabilizar-se cedendo cada vez mais espaço às empresas; o fortalecimento crescente do discurso que aponta para saídas fantasiosas, de curto prazo, e que colocam no professor a maior parte da responsabilidade do processo de ensino e aprendizagem, em lugar de implementar ações pautadas numa discussão crítica sobre as causas e condições sociais e históricas que geram esse estado de crise da educação.

“Ao mesmo tempo, vemos o poder público articulando com os grandes empresários pra que a manutenção do exercício de educação somente aconteça para as elites, aí você também entra em choque.” (Professora A). O fragmento apresentado, extraído de uma das

narrativas, aponta para dois aspectos importantes nesta análise: o primeiro é que os agentes financeiros, aliados às elites do país, agem no sentido de ajustar a educação às exigências do capital mundial, visando à formação de sujeitos polivalentes, flexíveis e produtivos, que sejam capazes de sustentar os interesses reinantes neoconservadores (Frigotto, 2009). O segundo nos aponta para a consciência do professor de que os processos educacionais pautados e em vigor excluem, violentando-o no sentido de, muitas vezes, se perceber agente dessa exclusão sem muitas possibilidades de ações de combate.

Com 23,5% foi evidenciada a subcategoria *o massacre das políticas públicas educacionais*. Relacionado a essa categoria, temos o seguinte fragmento: “*Como podemos ajudar o outro se também estamos sendo engolidos e massacrados?*” (Professora B). O campo educacional tornou-se também um cenário desesperador de busca pela sobrevivência. Como pensar em refletir, analisar, questionar, resistir e lutar por direitos quando se tem em jogo uma condição de precariedade latente que põe em risco aquilo que é essencial — alimentação, educação e saúde? Falamos de uma extensão massiva da miséria no país e, associado a isso, a proletarização docente que colabora pouco para que os professores se utilizem de recursos emocionais mobilizadores para transpor tal condição. Chamamos atenção para o fato de que esse mesmo massacre e essas mesma proletarização, sustentados pela atual pauta política, contribuem para a subtração dos direitos trabalhistas, bem como uma significativa queda salarial e, por consequência, de poder aquisitivo dos profissionais docentes. Uma relação extremamente agressiva nasce nesse processo, pois, ao tempo dessa proletarização, aos professores são demandadas constantes qualificações por conta de uma intensa complexificação dos sistemas escolares e dos modos de ensino. A esse professor o Estado cobra sem criar condições para que existam possibilidades de formação contínua. Logo, notamos um duro golpe na dignidade profissional do docente diante das situações às quais é submetido em seu espaço de trabalho, da dificuldade de acesso aos bens culturais, da baixa autoestima e da desvalorização.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Abordamos, nestes escritos, categorias relevantes que nos permitiram discutir, analisar e entender melhor um objeto de pesquisa complexo e atual. Um estudo que possibilita aos profissionais da educação a construção de um olhar crítico referente à internacionalização de políticas públicas para o campo educacional e que, por consequência, levam ao agravamento do mal-estar docente, afetando, em grande medida, a atuação do professor em seus espaços de trabalho, sua identidade profissional e sua saúde mental e física.

Ressaltamos que o mal-estar docente exige uma compreensão multi e interdisciplinar na medida em que coloca em questão as doenças emocionais que são consequência da realidade laboral — que é também política e social —, na qual os docentes estão inseridos. Nesse sentido, ressaltamos a importância de contribuições do campo da Psicologia, tendo em vista o estado permanente de impotência dos professores diante das determinações via políticas públicas, que gera profundas crises identitárias e os tornam cada vez mais adoecidos emocionalmente. Chamamos atenção para a necessidade de contribuições do campo da Sociologia na medida

em que há um desgaste e descrédito social, a despeito das inúmeras exigências às quais os professores são imputados em função de novas configurações da sociedade, não possuindo êxito em suas tentativas de atendê-las, pois não dependem de seu único esforço. E, finalmente, observamos ser de grande importância as contribuições do campo político no sentido de reverter sentidos e estratégias que projetam no professor o fracasso do sistema educacional e tenta maquiá-lo com políticas ditas erradicadoras da pobreza quando, em sua essência, homogeniza todo o sistema educacional a fim de submetê-lo em favor do capital rentista.

Para nós, é evidente que os países em desenvolvimento têm certa liberdade para aderir a essa política internacionalizada. No entanto, não nos furtamos de inferir que esses mesmos países, por conta, sobretudo, da sua condição de pobreza, sofrem grande pressão dos organismos multilaterais na formulação de suas diretrizes para o ensino. Isso porque as políticas educacionais vêm sendo estabelecidas a partir de uma economia global, ou seja, por relações de poder, decisões e orientações externas às demandas do país, fundadas em princípios neoliberalistas, buscando alcançar padrões gerenciais direcionados exclusivamente à geração de produtos.

Os resultados desta pesquisa nos apontam para dois aspectos básicos que são consequência da internacionalização das políticas públicas educacionais: o estado de impotência e a desprofissionalização. Ambos se configuram como estado crescente e potencializadores do mal-estar docente. Nesse aspecto, ressaltamos a necessidade de ampliação das discussões nos coletivos docentes sobre quais os interesses que estão por trás dessas políticas que têm colaborado para a baixa qualidade da educação, formulação de currículos engessados, má gestão da escola, do ensino-aprendizagem, das avaliações e até mesmo da formação de professores. Dessa forma, pretendemos demonstrar, com este escrito, que a discussão sobre políticas públicas é ampla, ao mesmo tempo que necessária, pois implica leitura crítica da realidade dos vigentes sistemas de ensino e compreensão sobre o conceito e as causas do mal-estar.

A partir das análises realizadas, compreendemos que as políticas públicas materializam o projeto de um país e que o campo de lutas caracteriza a centralidade das políticas públicas, além de entendermos como esse campo é determinante para a construção de diferentes naturezas de sociedade e que cada uma dessas naturezas atende a uma visão de homem e de mundo. Portanto, não é lugar comum, tampouco *démodé* nos questionarmos: que mundo queremos construir? Que não nos furem o direito de compor esse campo e de lutar pela autonomia docente, por professores sãos, respeitados e conscientes da sua identidade e da sua profissão. Profissão esta que se constitui, essencialmente, pelo seu caráter político e social.

REFERÊNCIAS

- ABREU, R. M. A. A profissionalização docente e os desafios na contemporaneidade. *Artífices*, Salvador, v. 1, n. 1, p. 152-176, 2020.
- AGAMBEN, G. *Profanações*. São Paulo: Boitempo, 2007.
- BRASIL. **Medida Provisória nº 746**, de 22 de setembro de 2016. Institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral, altera a Lei nº 9.394, de

20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e a Lei nº 11.494 de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, e dá outras providências. Brasília: Diário Oficial da União, 23 set. 2016. Disponível em: <https://www.congressonacional.leg.br/materias/medidas-provisorias/-/mpv/126992>. Acesso em: 13 maio 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular.** Brasília: Ministério da Educação, 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf. Acesso em: 13 maio 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução CNE/CP nº 2,** de 20 de dezembro de 2019. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). Brasília: Portal MEC, 2019. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=135951-rcp002-19&category_slug=dezembro-2019-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 13 maio 2022.

COUTINHO, L. G. Mal-estar na escola: o discurso dos professores diante dos imperativos educativos contemporâneos. **ETD: Educação Temática Digital**, v. 21, p. 348-362, 2019.

EDWARDS, C.; GANDINI, L.; FORMAN, G. **As cem linguagens da criança:** a abordagem de Reggio Emilia na Educação da Primeira Infância. v. 1. Porto Alegre: Penso, 2015.

FREUD, S. **O mal-estar na civilização.** São Paulo: Penguin & Companhia das Letras, 2011.

FRIGOTTO, G. Teoria e Práxis e o antagonismo entre a formação política e as relações sociais capitalistas. **Trabalho, Educação e Saúde**, Rio de Janeiro, v. 7, supl. 1, p. 67-82, 2009. <https://doi.org/10.1590/S1981-77462009000400004>

HEIDEGGER, M. **Ser e tempo.** Tradução de Márcia Sá Cavalcante Schuback. 15. ed. São Paulo: Editora Vozes, 2005.

KASPER, S. A.; RINALDI, R. P. Revisão de literatura acerca do mal-estar docente. In: SEMINÁRIO FORMAÇÃO DOCENTE: INTERSECÇÃO ENTRE UNIVERSIDADE E ESCOLA, 2., 2017, Dourados. **Anais** [...]. Dourados: GEPPEF, 2017. p 840-851.

LEHER, R. **Da ideologia do desenvolvimento à ideologia da globalização:** a educação como estratégia do Banco Mundial para o alívio da pobreza. 1998. 267 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 1998.

LIBÂNEO, J. C. O dualismo perverso da escola pública brasileira: escola do conhecimento para os ricos, escola do acolhimento social para os pobres. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 38, n. 1, p. 13-28, 2012. <https://doi.org/10.1590/S1517-97022011005000001>

MARTINS, J. A pesquisa qualitativa. In: FAZENDA, I. (org.). **Metodologia da pesquisa educacional.** 6. ed. São Paulo: Cortez, 2000. p. 47-58.

MURTA, C. Magistério e sofrimento psíquico: contribuição para uma leitura psicanalítica da escola. In: COLÓQUIO DO LEPSI IP/FE-USP, 3., 2002, São Paulo. **Anais** [...]. São Paulo: LEPSI IP/FE-USP, 2002. Disponível em: http://www.proceedings.scielo.br/scielo.php?pid=MSC000000032001000300031&script=sci_arttext. Acesso em: 14 set. 2019.

NÓVOA, A. Firmar a posição como professor, afirmar a profissão docente. **Cadernos de Pesquisa**, Brasília, v. 47, n. 166, p. 1106-1133, out./dez. 2017. <https://doi.org/10.1590/198053144843>

OLIVEIRA, D. A. Políticas conservadoras no contexto escolar e autonomia docente. *Práxis Educativa*, Ponta Grossa, v. 15, e2015335, p. 1-18, 2020. <https://doi.org/10.5212/PraxEduc.v15.15335.069>

PEREIRA, M. R. De que hoje padecem os professores da Educação Básica? *Educar em Revista*, Curitiba, n. 64, p. 71-87, 2017. <https://doi.org/10.1590/0104-4060.49815>

SHIROMA, E. O.; MORAES, M. C. M.; EVANGELISTA, O. (org.). *Política educacional*. 4. ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2007.

SOUZA, A. N.; LEITE, M. P. Condições do trabalho e suas repercussões na saúde dos professores da educação básica no Brasil. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 32, n. 117, p. 1105-1121, dez. 2011. <https://doi.org/10.1590/S0101-73302011000400012>

THIESEN, J. S. Políticas curriculares, Educação Básica brasileira, internacionalização: aproximações e convergências discursivas. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 45, p. 1-16, e190038, 2019. <https://doi.org/10.1590/S1678-4634201945190038>

SOBRE OS AUTORES

ROBERTA MELO DE ANDRADE ABREU é doutora em Educação e Contemporaneidade pela Universidade do Estado da Bahia (UNEB). Professora da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB).

E-mail: robertamabreu@ufrb.edu.br

LORAMES BISPO DOS SANTOS CRUZ é mestre em Educação e Contemporaneidade pela Universidade do Estado da Bahia (UNEB).

E-mail: lorambispo@gmail.com

EMANOEL LIMA SILVA SOARES é graduando em Letras pela Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB).

E-mail: elss2046@gmail.com

Conflitos de interesse: Os autores declaram que não possuem nenhum interesse comercial ou associativo que represente conflito de interesses em relação ao manuscrito.

Financiamento: O estudo não recebeu financiamento.

Contribuições dos autores: Conceituação, Curadoria de Dados, Análise Formal, Investigação, Metodologia, Administração do Projeto, Supervisão, Validação, Visualização, Escrita – Primeira Redação, Escrita – Revisão e Edição: Abreu, R. M. A.; Cruz, L. B. S.; Soares, E. L. S.

*Recebido em 16 de junho de 2021
Aprovado em 28 de junho de 2022*

A PROFISSIONALIZAÇÃO DO ENSINO PASSADOS TRINTA ANOS: DOIS PASSOS PARA A FRENTE, TRÊS PARA TRÁS

MAURICE TARDIF*

RESUMO: Desde os anos de 1980, a profissionalização domina o discurso reformista internacional sobre a educação. Este texto analisa os resultados do movimento de profissionalização nos últimos trinta anos. É realmente possível observar uma consolidação do movimento profissional no início do século XXI? Vamos mostrar que, vista de uma perspectiva internacional, a evolução do ensino nada tem de linear, que ela é feita de continuidades, de desvios, de retrocessos. Além disso, o ensino tem uma evolução desigual de acordo com os países, ou até mesmo de acordo com as regiões num mesmo país: ele não evolui no mesmo ritmo por toda parte e formas antigas convivem com formas contemporâneas, o que gera diversas tensões. Finalmente, observa-se, num grande número de países, obstáculos à profissionalização: escolas públicas em dificuldade, concorrência, mercantilização da educação, entre outros. Como, então, conceber uma verdadeira profissionalização?

Palavras-chave: Profissionalização. Ensino. Docentes. Precarização.

THE PROFESSIONALIZATION OF EDUCATION THIRTY YEARS LATER: TWO STEPS FORWARD, THREE STEPS BACK

ABSTRACT: Since the 1980s, professionalization has dominated international reformist ideology regarding teaching. This text questions the result of the professionalization movement over the past thirty years. Is the professional movement truly stronger as we are entering the 21st century? We are going to show that, from an international perspective, the evolution of teaching is far from linear; it consists of recurring patterns, detours, and setbacks. Furthermore, teaching has evolved differently in different countries, even varying among the regions within a single country. Teaching does not evolve with the same rhythm everywhere and traditional and contemporary forms exist side by side, which gives rise to a variety of tensions. Finally, in a large number of countries we observe obstacles to professionalization: school populations facing difficulties, competition, commercialization of education, etc. How, then, can we conceive of attaining real professionalization for teachers?

Key words: Professionalization. Teaching. Teachers. Insecurity.

* Doutor em Filosofia e professor titular da Faculdade de Ciências da Educação da Universidade de Montreal (Canadá). E-mail: maurice.tardif@umontreal.ca

Artigo traduzido por Marisa Rossetto.

**LA PROFESSIONNALISATION DE L'ENSEIGNEMENT TRENTE ANS
PLUS TARD: DEUX PAS EN AVANT, TROIS PAS EN ARRIERE**

RÉSUMÉ: Depuis les années 1980, la professionnalisation domine le discours réformiste international à propos de l'enseignement. Cet texte s'interroge sur les résultats du mouvement de professionnalisation depuis trente ans. Observe-t-on vraiment une consolidation du mouvement professionnel en ce début du XXI^e siècle? Nous allons montrer que, envisagée dans une perspective internationale, l'évolution de l'enseignement n'a rien de linéaire, qu'elle est faite de continuités, de détours, de retours en arrière. De plus, l'enseignement a une évolution inégale selon les pays, voire les régions d'un même pays: il n'évolue pas au même rythme partout et des formes anciennes cohabitent avec des formes contemporaines, ce qui engendre diverses tensions. Finalement, on observe dans un grand nombre de pays des obstacles à la professionnalisation: publics scolaires en difficulté, compétition, marchandisation de l'éducation, etc. Comment dès lors concevoir une véritable professionnalisation?

Mots-clés: Professionnalisation. L'enseignement. Enseignants. Insécurité.

Apresentação

Situando-se no centro de múltiplos desafios econômicos, sociais e culturais tanto individuais quanto coletivos, o ensino nas escolas encontra-se em nossos dias confrontado, por todos os lados, a pressões significativas, para se transformar e se adaptar imerso como se encontra num ambiente social que se tornou complexo e instável em quase todas suas dimensões. No entanto, desde os anos de 1980, a profissionalização constitui certamente a transformação mais substancial que se faz necessária na educação. Na verdade, ela domina o discurso reformista internacional sobre o ensino e a formação dos professores do ensino básico obrigatório. Ela impôs-se primeiramente nos Estados Unidos e, depois, ganhou os países anglo-saxões e a Europa e, finalmente, a América Latina. Para as autoridades políticas e os responsáveis pela educação de inúmeros países, trata-se portanto hoje de fazer com que o ensino passe do estatuto de ofício para o de profissão de nível equivalente – intelectual e estatutariamente – ao que ocupam profissões as mais bem estabelecidas como a medicina, o direito e a engenharia.

Esse texto analisa os resultados do movimento para profissionalizar o ensino há trinta anos. Para onde vai o ensino nesse princípio do século XXI? Observa-se realmente uma consolidação do movimento profissional? Esse movimento realmente se expandiu e se desenvolveu na Europa, na América do Norte e na América Latina, sobretudo no Brasil?

Nas páginas que se seguem, queremos mostrar que, vista de uma perspectiva comparativista e internacional, a evolução recente do ensino não é de forma alguma

linear, que ela é feita de continuidades, de desvios, de retrocessos e de avanços temporários. Além disso, o ensino é um trabalho cuja evolução se apresenta de forma desigual e muito diferenciada segundo os países, ou até mesmo segundo regiões de um mesmo país: ele não evolui no mesmo ritmo por toda parte e formas antigas convivem com formas contemporâneas. Entre essas formas antigas, encontra-se o ensino como vocação e o ensino como ofício. No entanto, essas duas formas, a vocação e o ofício, ainda permanecem, especialmente na América Latina: elas coexistem portanto com o movimento de profissionalização, gerando assim tensões ou até mesmo contradições no cerne da evolução social do ensino. Finalmente, observa-se num grande número de países ocidentais a existência de obstáculos que desaceleram ou que até mesmo bloqueiam a profissionalização: escolas públicas em dificuldade, concorrência entre estabelecimentos, mercantização da educação, privatização da escola pública, entre outros. Como, então, conceber uma verdadeira profissionalização? Com que desafios futuros se defrontarão professores e responsáveis pela educação?

O texto se divide em duas partes. A primeira propõe um breve histórico sobre as concepções de ensino que podem ser encontradas ainda hoje no Brasil: a vocação, o ofício e a profissão. A segunda parte refere-se a alguns dos principais obstáculos que parecem se colocar hoje contra o movimento de profissionalização.

As três idades do ensino

Essa primeira parte centra-se na evolução do ensino a fim de compreender a sua forma atual. Ela quer mostrar que o trabalho do professor comporta ainda atualmente formas de realização e de organização que remontam há vários séculos. Essa parte se concentra mais especificamente no trabalho de professoras que ensinam em escolas primárias. Na verdade, atualmente, as mulheres constituem cerca de 75% a 80% da força de trabalho de ensino da escolaridade obrigatória, e cerca de 90% a 95% da escola primária. Entretanto, a presença maciça de mulheres na educação não é um fenômeno recente, pois remonta ao século XIX e permanece desde então; inclusive, em alguns países, tem aumentado nos últimos trinta anos. Assim, não podemos compreender o desenvolvimento do ensino sem levar em conta a importância do trabalho feminino. Além disso, a escola moderna foi em grande parte, no período que abrange do século XVII ao século XX, uma escola primária, que foi aquela destinada para os filhos do povo. O que chamamos de escola secundária era antes de tudo dedicada à formação das elites sociais e é somente no século XX que o primário e o secundário serão fundidos em um sistema escolar único. Nesse sentido, a história da escola moderna é principalmente a história da escola primária.

Historiadores americanos da educação, Cuban (1993) bem como Tyack e Cuban (1995), mostraram que a maioria dos professores reproduzem em suas práticas peda-

gógicas as mesmas práticas que foram usadas por seus predecessores há mais de um século. Encontramos uma ideia semelhante para o Canadá em Tardif e Lessard (1999) e para a França em Isambert-Jamati (1990) e Dutercq (1993), que também enfatizam o apego dos professores às práticas pedagógicas tradicionais introduzidas no século XIX, às vezes até mais antigas. Em suma, podemos afirmar que o ensino é um ofício cuja evolução é lenta quando comparado, por exemplo, ao trabalho industrial e ao trabalho tecnológico.

Para simplificar, podemos dizer que a evolução do ensino escolar moderno passou por três idades que correspondem cada uma a um período histórico particular: a idade da vocação que predomina do século XVI ao XVIII, a idade do ofício que se instaura a partir do século XIX e, finalmente, a idade da profissão que começa lentamente a se impor na segunda metade do século XX. Vamos descrever cada uma dessas idades muito brevemente, enfatizando suas características mais gerais encontradas em muitas sociedades.

O ensino na idade da vocação

O ensino escolar tal como o conhecemos hoje surgiu na Europa nos séculos XVI e XVIII no contexto da reforma protestante e da contra-reforma católica.¹ Essas grandes reformas religiosas acompanharam-se com efeito da criação de pequenas escolas elementares e dos primeiros colégios modernos, que são o ancestral do ensino secundário. Esses novos estabelecimentos se multiplicaram rapidamente e, antes da Revolução Francesa (1789), a Europa do antigo regime já está coberta de uma vasta rede de pequenas escolas e de colégios. Esta rede é composta principalmente por estabelecimentos privados colocados sob a tutela das Igrejas e das comunidades locais. O ensino está, então, principalmente entregue às comunidades religiosas protestantes e católicas, pois não é senão no século XIX que na maioria dos países europeus e norte-americanos homens e mulheres leigos começam realmente a ensinar, estando estes quase sempre confinados nas pequenas escolas elementares.

Como concebemos o ensino nessa época? Ele é essencialmente uma “profissão de fé”, no duplo sentido da palavra profissão:

- Primeiramente, professor é exercer uma atividade em tempo integral. Isto significa que os religiosos formam comunidades cuja principal função, ou até mesmo a única, é ensinar. Ensinar torna-se uma ocupação de tempo integral naquele momento e homens e mulheres a ela consagram sua vida.
- Em segundo lugar, professor também é, naquele momento, exprimir sua fé, torná-la pública em sua vida e por sua conduta moral como professor.

O ensino moderno é, portanto, originalmente uma profissão religiosa, uma profissão de fé. Ainda hoje, em muitos países e regiões do mundo, o ensino, principalmente o ensino privado, continua entregue a comunidades religiosas.

Como tornar-se professor naquela época? Nesse contexto religioso, o ensino é considerado como uma vocação. O que é uma vocação? Essencialmente, trata-se de um movimento interior – um elan íntimo, uma força subjetiva – pelo qual nos sentimos chamados a cumprir uma importante missão: ensinar, ou seja, professar sua fé religiosa junto às crianças. Com a vocação, a mulher que se dedica ao ensino está a serviço de uma missão mais importante do que ela: Deus. Isso significava primeiramente que a professora não estava lá em princípio para instruir (ou seja, transmitir saberes dirigindo-se à inteligência das crianças), mas para moralizar e manter as crianças na fé. O ensino na idade da vocação era portanto, essencialmente, um trabalho moral consistindo em agir profundamente na alma das crianças, a discipliná-la, guiá-la, monitorá-la, controlá-la. A instrução (ler, escrever, contar) existia, mas estava subordinada à moralização e, de forma mais ampla, à religião.

No que se refere à pedagogia da época, ela se baseava na religião, nas tradições pedagógicas das comunidades religiosas e, sobretudo, no caráter da professora. A formação era quase inexistente: as mulheres religiosas e leigas aprendiam a ensinar *in loco*, pela experiência e imitando as professoras mais experientes. As “virtudes femininas tradicionais” eram valorizadas e serviam de justificativa à ausência de formação: amor pelas crianças, obediência, devoção, espírito de sacrifício, espírito de servir... As tradições pedagógicas eram principalmente orientadas para o controle das crianças, sobretudo o controle do corpo: elas deviam permanecer sentadas na classe, não se mexerem, respeitar as instruções, seus deslocamentos eram controlados, sua postura, sua elocução, seus gestos, entre outros comportamentos. Se necessário, as crianças podiam ser severamente punidas e castigos físicos eram comuns.

Quais eram as condições de trabalho das professoras na idade da vocação? Como o ensino era uma vocação, as condições materiais (salário, estatuto, tarefas, entre outros) ficavam em segundo plano: para as mulheres professoras, pouco importavam as condições materiais, mesmo as mais miseráveis eram obrigadas a desempenhar suas funções. A este respeito, é preciso lembrar que, durante muito tempo, as professoras religiosas trabalhavam de graça e, mais tarde, no século XIX, as professoras leigas sofrerão a concorrência delas e serão por um longo tempo também mal remuneradas. De maneira geral, o trabalho das professoras leigas era instável, precário, cíclico. Elas ensinavam muitas vezes antes de se casarem e abandonavam o trabalho assim que se casavam.

Além disso, foi durante a idade da vocação que foram estabelecidas as hierarquias internas no trabalho moderno de ensino: dominação dos homens sobre as

mulheres, dos religiosos sobre os leigos, dos professores do secundário (os colégios) sobre os professores do primário (as pequenas escolas), dos professores das cidades sobre os professores rurais, entre outras. Essas hierarquias tomaram formas e colorações específicas dependendo dos países, das culturas. Eram frequentemente redobradas de hierarquias étnicas, linguísticas, culturais, entre outras, próprias a cada sociedade. Enfim, a idade da vocação se caracterizava pela baixa autonomia das professoras que estavam sujeitas a várias formas de controle externas, pelos religiosos, pelos homens, pelos pais, por seus superiores, pelos que as pagavam, entre outros. Portanto, a proteção de que dispunham era fraca.

Apesar de suas bases sociais e religiosas terem desaparecido com a modernização das sociedades, essa visão vocacional teve, entretanto, um impacto profundo e durável sobre as concepções posteriores do ensino e do trabalho das professoras e perdura até hoje. Na realidade, em muitos países e regiões do mundo, podemos afirmar que a idade da vocação ainda não está completamente terminada e que alguns desses elementos permanecem. Por exemplo, por todo o mundo, algumas mulheres ainda se tornam professoras por vocação, ainda que o conteúdo religioso tenha desaparecido ou tenha sido substituído pelo amor às crianças. Ainda hoje, a dimensão moral (ou normativa) continua bastante presente: a professora deve ser um modelo, uma mulher virtuosa. Constatamos ainda a persistência de numerosas hierarquias e a perpetuação do domínio masculino: as professoras ainda são muitas vezes mal ou menos pagas que os homens. Enfim, as condições de trabalho das professoras são muitas vezes difíceis e elas são pouco valorizadas socialmente, o que ocorre na maioria dos países da América Latina e no Brasil. Em suma, mesmo sendo antiga, a idade da vocação continua ainda a marcar, em parte, em todo o mundo, o trabalho das professoras bem como seu status.

O ensino na idade do ofício

A idade do trabalho surge no século XIX no quadro do processo de secularização e de desconfessionalização das sociedades ocidentais. Decorre da ascenção dos Estados nações e de sua lenta separação das Igrejas nos séculos XIX e XX. Em qualquer parte do Ocidente, esse processo se traduz pela criação das primeiras redes escolares públicas e laicas a partir dos séculos XVIII e XIX (para o primário) e do século XX para o secundário. Simultaneamente à criação dessas redes, os Estados impõem a obrigação da presença das crianças na escola: a educação pública torna-se, portanto, pouco a pouco obrigatória.

Neste novo contexto social, a profissão de docente é gradualmente integrada a estruturas do Estado (nacional, federal, provincial, estatal, municipal, entre outras). Assim, a relação das professoras com o trabalho deixa gradualmente de

ser vocacional, torna-se contratual e salarial. As professoras trabalham para construir uma carreira e obter um salário, ainda que a “mentalidade de serviço” continue presente. A idade do trabalho está, portanto, ligada não somente à estatização da educação, mas também ao impulso da sociedade salarial a partir do século XIX, que se caracteriza pelo surgimento das massas de trabalhadores que exercem um trabalho num quadro de uma relação salarial com um empregador junto a indústrias ou a serviços públicos.

As professoras levarão tempo para tirar proveito da idade do ofício. Elas ficarão atrás dos homens em todos os aspectos. Entretanto, ao longo do século XX, elas conquistarão gradualmente ganhos significativos. A partir da Segunda Guerra Mundial, em muitos países ocidentais, o ensino se torna um trabalho laico, no qual as mulheres podem fazer carreira num emprego estável, com um salário decente e condições de trabalho mais igualitárias comparativamente aos homens. Como trabalho, o ensino oferece ainda às mulheres ganhos a longo termo: aposentadoria, proteção, segurança, permanência no emprego, entre outros.

Em contrapartida, a idade do ofício exige das mulheres um investimento inicial pesado, pois elas devem se formar. Assim é que, a partir do século XIX, as escolas normais se espalham e tornam-se pouco a pouco obrigatorias no século XX, ao passo que a formação se alonga progressivamente, passando do nível secundário ao nível terciário. Entretanto, como em qualquer profissão, a experiência concreta do trabalho permanece o cerne do saber ensinar. Nas escolas normais, o aprendizado da profissão passa pela prática, pela imitação e pelo domínio das rotinas estabelecidas nas escolas pelas professoras experientes, bem como pelo respeito às regras escolares.

No Ocidente, o ensino como ofício atingiu seu apogeu após a Segunda Guerra Mundial, como parte de um processo de democratização escolar sem precedente que vê nascer vastos sistemas escolares estabelecidos sob a direção dos Estados. Na maioria dos países ocidentais, a edificação desse sistema de ensino estatal permite que os professores sejam integrados à função pública com o estatuto de funcionário público. Esse estatuto lhes garante certa autonomia pedagógica e uma proteção contra os antigos controles externos, tais como o dos pais, dos sacerdotes ou dos notáveis. Enfim, estabelece-se uma relação de confiança entre o Estado e as professoras, pois ele lhes delega certa autoridade pedagógica e reconhece sua competência em administrar as aulas. Em princípio, as professoras são responsáveis por suas classes, pela gestão dos alunos, pelas escolhas pedagógicas relacionadas à matéria, pelas atividades de aprendizagem, pela disciplina, entre outros aspectos.

E em nossos dias, o que acontece com a idade do ofício? Permanece inacabada, pois não evoluiu no mesmo ritmo por toda parte, inclusive dentro de um mesmo

país. Por exemplo, na América Latina, o processo de separação entre Estado e Igreja, entre o público e o privado permanece inacabado em várias sociedades. Observa-se também um acentuado renascimento da privatização da educação em diversos países, inclusive para a escola primária. Além disso, ao longo do século XX, vemos que o trabalho tem sofrido periodicamente o impacto das crises econômicas e políticas que, às vezes, impeliram as professoras a condições de trabalho vigentes na idade da vocação.

Em suma, a idade do ofício continua seu curso. Devemos até mesmo nos perguntar se, no Brasil e, de forma mais ampla, na América Latina, o ensino atingiu plenamente a idade do ofício. Por exemplo, será que o corpo docente brasileiro da escola básica obrigatória (do 1^a série à 9^a série) constitui um corpo de trabalho com condições de trabalho unificadas, uma identidade comum, igualdade de tratamento entre os níveis (primário e secundário), entre os sexos (homens e mulheres), entre as regiões (urbanas e rurais), entre o privado e o público, entre os diversos estados e municipalidades? As professoras brasileiras recebem uma remuneração digna por um trabalho que exige uma formação terciária ou universitária? Podem elas seguir uma carreira no ensino de maneira estável e contínua com benefícios a longo prazo? Podem elas contar com certa autoridade pedagógica delegada pelos estados que lhes reconhece a competência para administrar as aulas ou formam um corpo de executantes? O que dizer das dominações masculinas que pesam sobre as professoras brasileiras? Essas questões deveriam despertar grande interesse nos pesquisadores brasileiros que se interessam pelo ensino em seu próprio país.

O ensino na idade da profissão

Antes de discutir a idade da profissão, começemos definindo a noção de profissão. No sentido norte-americano, uma profissão (medicina, direito, engenharia, por exemplo) oficialmente reconhecida pelas autoridades estatais se caracteriza pelos seguintes elementos principais (Martineau, 1999):

- a existência de uma base de conhecimentos científicos que sustenta e legitima os julgamentos e os atos profissionais; essa base de conhecimento é adquirida através de uma formação universitária de alto nível intelectual; que exige atualizações frequentes, a fim de incorporar os resultados das pesquisas mais recentes; na prática isso significa que formação contínua e aperfeiçoamento são considerados como obrigações profissionais;
- a presença de uma corporação profissional reconhecida pelo Estado (ou por órgãos subordinados ao Estado), reunindo membros devidamente qualificados e socializados numa corporação profissional; essa corporação

defende os direitos do público (e não os de seus membros como um sindicato); sendo ela composta exclusivamente por profissionais, essa corporação exerce sua atividade disciplinar com base no mecanismo do julgamento entre os pares (um médico é avaliado por outros médicos);

- uma ética profissional orientada para o respeito aos clientes; essa ética não se reduz a grandes valores educacionais humanistas, mas concentra-se em atos profissionais específicos: ela corresponde, portanto, ao que chamamos de código deontológico;
- a autonomia profissional, ou seja, o reconhecimento tanto jurídico quanto social de que o profissional é o melhor indicado para decidir como deve agir;
- finalmente, a responsabilidade profissional decorrente da autonomia: um profissional pode ser avaliado pela corporação, ou até mesmo acusado de erro profissional, pois ele é responsável por sua atividade, sobretudo pelas medidas que toma.

Assim definida, constatamos que o que podemos chamar de idade da profissão não se limita apenas ao ensino. De fato, observa-se ao longo do século XX o crescimento de grupos de especialistas, os quais chamamos de profissionais e que, em todas as áreas (saúde, educação, serviços sociais, justiça, indústria, bancos, etc.), estão cada vez mais envolvidos na gestão das instituições, práticas e problemas humanos e sociais. Esses grupos profissionais criam e controlam o conhecimento teórico e prático necessário às decisões, às inovações, à planificação das mudanças sociais e à gestão do crescimento econômico e tecnológico. Sua existência é em grande parte devida ao desenvolvimento das universidades modernas que, a partir do século XIX, têm cada vez mais a missão de formar profissionais cuja prática se baseia nos conhecimentos derivados da pesquisa científica. A profissionalização está, portanto, intimamente ligada à universitarização, inclusive para o ensino. Além disso, na América do Norte, a universitarização da formação dos professores começa nos anos de 1930 e 1940 com a abolição das escolas normais e conclui-se nos anos de 1960: a universitarização da formação dos professores precede, portanto, de algumas décadas a profissionalização e constitui uma condição necessária para que esta se estabeleça. Desse ponto de vista, podemos sustentar que a profissionalização do ensino representa uma tendência que atravessa todo o século XX.

Dito isso, para os professores, essa tendência histórica se cristaliza num verdadeiro movimento social a partir dos anos de 1980, quando as autoridades políticas e educacionais lançam oficialmente nos Estados Unidos o projeto de profissionalização do ensino. Este projeto tem três objetivos principais:

1) Melhorar o desempenho do sistema educativo

Como mostrado nos famosos relatórios *A nation at risk: the imperative for educational reform* (1983) da *National Commission for Excellence in Teacher Education*; *Tomorrow's Teachers* (1986) do Holmes Group e *A nation prepared: teachers for the 21st century* (1986) da Carnegie Task Force on Teaching as Profession, a profissionalização está ela mesma ligada a pressões econômicas e políticas para aumentar o desempenho dos professores e o rendimento dos sistemas de ensino. De onde provêm essas pressões?

Entre 1950 e 1980, a maioria das sociedades desenvolvidas se empenhou, em nome da democratização escolar, na edificação de grandes sistemas escolares de massa amplamente estatizados e burocratizados. No entanto, na década de 1960 e, especialmente, na de 1970, constata-se que esses sistemas não conseguem manter suas promessas: a acessibilidade não se traduz pelo sucesso acadêmico da maior parte dos alunos. Em suma, a escola democratizada acarreta o fracasso escolar em grande escala. Nos anos de 1980, os reformadores da escola americana (que não apresenta bons resultados nas primeiras pesquisas comparativas internacionais) consideram, frente a essa constatação de fracasso, que a partir de então deverão ser implantadas políticas eficazes que conduzam à descentralização dos sistemas escolares.

O objetivo declarado é o de reduzir o peso da burocracia e os custos da educação, para transferir uma parte dos recursos e das responsabilidades para as "unidades" de base, especialmente os estabelecimentos escolares, aumentando ao mesmo tempo o poder das comunidades e dos atores locais e, mais particularmente, dos funcionários da escola e dos pais. No espírito dos reformadores, aproximar-se dos lugares de poder e de tomadas de decisão deveria traduzir-se por mais eficiácia, mas também por democracia direta. Essas ideias reformistas se inscrevem diretamente no âmbito da corrente política neoliberal que toma força com o presidente Reagan nos Estados Unidos e com a primeira ministra Margareth Thatcher na Inglaterra. No entanto, essas reformas são acompanhadas imediatamente pela rápida implementação de novos mecanismos de controle, que recebem os nomes de imputabilidade e de prestação de contas, de obrigação de resultados e de contrato de competência, de concorrência e de comparação, ou até mesmo a busca de figurar entre os laureados.

Assim, há 30 anos, a profissionalização foi acompanhada também de mudanças nas organizações escolares e universitárias. Por exemplo, na maioria dos países da *Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico* (OCDE), as autoridades educacionais buscam reduzir a burocracia desde os anos de 1980, dando mais poder às escolas locais e aos professores. Elas tentam ainda aumentar a autonomia

dos professores e incentivar sua participação na gestão coletiva das escolas. Querem também aproximar as universidades e as escolas, os pesquisadores e os professores. Pretendem instaurar no ensino novos modelos de carreira: recompensas, reconhecimento, promoção, diversificação, entre outros, tudo a fim de valorizar o ensino, aumentar seu prestígio para assim recrutar melhores elementos para a renovação da profissão.

2) Passar do ofício à profissão

O objetivo principal do movimento de profissionalização é fazer com que o ensino passe do estatuto de ofício para o de profissão em sua integralidade. Como? Trata-se de oferecer aos futuros professores uma formação universitária de alto nível intelectual. O que se quer é desenvolver competências profissionais baseadas em conhecimentos científicos. As autoridades educativas desejam ainda fazer com que ensino e professores passem: 1) de uma visão rotineira da pedagogia a uma concepção inovadora; 2) do respeito às regras e rotinas escolares a uma ética profissional a serviço dos alunos e de seu aprendizado, 3) enfim, do papel de funcionário ao de profissional autônomo, mas também imputável de suas escolhas, o que pede uma avaliação do ensino.

Em última análise, a profissionalização leva a considerar os professores como especialistas da pedagogia e da aprendizagem, que baseiam suas práticas profissionais em conhecimentos científicos. Nessa perspectiva, o antigo saber de experiência sobre o qual se fundava a formação nas escolas normais deve dar lugar ao conhecimento especializado, baseado na pesquisa universitária. Entretanto, como em medicina ou em engenharia, a pesquisa não se limita a produzir conhecimentos teóricos ou básicos: ela deve estar a serviço da ação profissional e resulta em um aumento das competências práticas dos professores. Finalmente, a profissionalização do ensino induz a uma visão reflexiva do ato de ensinar: o ensino não é mais uma atividade que se executa, mas uma prática na qual devemos pensar, que devemos problematizar, objetivar, criticar, melhorar.

3) Construir uma base de conhecimento (knowledge base) para o ensino

Finalmente, o terceiro objetivo do movimento de profissionalização consiste em construir uma “base de conhecimento científico” para o ensino. De fato, uma atividade, para que seja declarada de natureza profissional, deve ser baseada em conhecimentos científicos procedentes da pesquisa. Como mencionado anteriormente, esses conhecimentos devem ter, para os profissionais, uma eficácia prática. Como ocorre, por exemplo, com o conhecimento em medicina e em engenharia.

Assim, desde o lançamento do movimento de profissionalização na década de 1980, desenvolveu-se um vasto campo internacional de pesquisa visando definir a natureza dos conhecimentos que sustentam o ato de ensinar, bem como promover aqueles que são úteis e eficazes para a prática do ensino. Se nos refirmos à base de dados bibliográficos Eric, a mais importante no mundo anglo-saxão em educação, há trinta anos, mais de 100 mil trabalhos de pesquisa foram consagrados a essa questão. Se nos centrarmos apenas na noção de *Knowledge base* (ideia que serve de ponta de lança às pesquisas norte-americanas – Gauthier, 1997), mais de 20 mil pesquisas estão listadas no Eric. O volume das pesquisas sobre esse tema cresce a cada década: 4.400 para os anos de 1980-1990, 6 mil para os anos de 1990-2000, mais de 10 mil para os anos de 2000-2010.

Em última análise, portanto, vemos que, em comparação à vocação e ao ofício, a idade da profissão é muito recente para os professores: ainda que se encontre enraizada na história de grupos profissionais do século XX, é realmente a partir da década de 1980 que ela começa. Nesse sentido, pode-se afirmar que a idade da profissão ainda está em gestação. Contudo, essa gestação não ocorre no vácuo, pois ela se opõe às velhas formas, à vocação e ao ofício que permanecem, especialmente na América Latina, onde continuam muito presentes em diversos países. Resulta daí uma questão de grande importância: entre a vocação, o ofício e a profissão, para onde se dirige o ensino contemporâneo? A segunda parte deste texto é consagrada a essa questão.

Tensões e desafios: para onde vai a educação contemporânea?

Nos últimos trinta anos, o movimento de profissionalização do ensino fez progressos significativos? Estaríamos definitivamente deixando para trás a idade da vocação e a idade do ofício? Em outros termos, estaríamos realmente nos dirigindo para a idade da profissão? Será que já se constata uma consolidação do movimento profissional? Esse movimento encontra-se realmente difundido, enraizado e desenvolvido na América Latina e no Brasil? Esses objetivos foram alcançados?

Segundo numerosas pesquisas realizadas em diversos países, parece que a profissionalização do ensino confronta-se desde os anos de 1980 com diversos fatores que bloqueiam seu desenvolvimento. Apresentaremos, de forma bastante sucinta, alguns deles.

Rumo à degradação da condição da profissão de docente?

Baseando-se no modelo da profissão médica, um dos principais objetivos da profissionalização seria o de elevar o status dos professores, de valorizar seu trabalho junto à opinião pública, de aumentar sua autonomia, mas também de melhorar

suas condições de trabalho – especialmente a remuneração – para aproximá-los das profissões melhor estabelecidas. E qual o estado desse objetivo trinta anos mais tarde?

Primeiramente uma observação: na maioria dos países da OCDE, o salário dos professores não aumentou desde a década de 1990, pois os aumentos salariais ficaram abaixo da inflação. O ensino permanece em grande parte um trabalho de classe média e não uma profissão aparentada às profissões liberais. Dos anos de 1980 a 2010, época em que se assiste a um processo de redução dos Estados providência, cortes orçamentários reduziram os serviços para professores. Observa-se ainda um enfraquecimento do sindicalismo entre os professores e, portanto, do poder de defesa dos mesmos. O que se traduz, em muitas sociedades, por uma vulnerabilidade significativa: atualmente, na América do Norte e na América Latina, dezenas de milhares de professores não têm empregos estáveis e permanentes. Em vez disso, trabalham por dia, por meio dia, ou até mesmo por aula ou por hora. Além disso, a igualdade salarial dos professores, que foi uma das conquistas mais importantes do sindicalismo dos professores durante a idade do ofício, foi substituída pelos salários por mérito, ela própria função do desempenho que é levado em consideração para fixar o salário. Isso já aconteceu em muitos países: na Dinamarca, na Alemanha, na Itália, na Lituânia, em Malta, na Polônia, na Eslováquia, no Reino Unido, na Islândia e na Romênia, nos Estados Unidos (OCDE, 2010).

Além disso, vemos especialmente na América do Norte, mas também em vários países da América Latina (sobretudo no México), a contratação de técnicos, que se faz cada vez mais significativa, que possuem formação de nível médio ou pré-universitário e que vêm para substituir parcialmente professores em certas funções, tais como supervisão dos alunos, assistência aos alunos com necessidades especiais, na disciplina dentro da escola, entre outras. Nos Estados Unidos, somente um em cada dois agentes escolares é professor. Na Europa, numerosos estudos sobre “o mal estar do professor” e o “o sofrimento dos professores” também destacam as dificuldades do trabalho docente.

Finalmente, no âmbito da OCDE, todos os estudos e pesquisas destacam uma tendência muito nítida à prostração, à diversificação e à complexificação do trabalho docente. Os pesquisadores falam de uma intensificação do trabalho dos professores. Essa intensificação é caracterizada: 1) pela obrigação dos professores de fazerem mais com menos recursos, 2) por uma diminuição do tempo gasto com os alunos, 3) pela diversificação de seus papéis (professores, psicólogos, policiais, pais, motivadores, entre outros), 4) pela obrigação do trabalho coletivo e da participação na vida escolar, 5) pela gestão cada vez mais pesada de alunos do ensino público em dificuldade, 6) finalmente, por exigências crescentes das autoridades políticas e públicas face aos professores que devem se comportar como trabalhadores da indústria, ou seja, agir como uma mão de obra flexível, eficiente e barata.

Em suma, o mínimo que podemos dizer é que a profissionalização do professor não trouxe, de forma alguma, os resultados prometidos no ponto de partida. Longe de verem seu estatuto elevado, os professores estão enfrentando agora deteriorização de suas condições de trabalho: comparada à idade do trabalho, a idade da profissão parece colocar o trabalho do professor num regime de insegurança e de instabilidade, ligando-se assim a certas características da idade da vocação. Assim, não é de se estranhar que a profissão de docente experimente por toda parte graves problemas de atração e de retenção. Nos Estados Unidos, um em cada dois professores deixa a profissão nos cinco primeiros anos da carreira. No Canadá, um em cada quatro. O mesmo fenômeno é encontrado em muitos países (OCDE, 2005). Hoje em dia, o ensino tornou-se um trabalho muito menos atraente do que podia ser nos anos de 1960 na maioria das sociedades ocidentais.

A profissão docente sob controle: o New Public Management

Como mencionamos anteriormente, a profissionalização é um movimento político que visa aumentar a eficácia da escola e dos professores. Assim, desde os anos de 1980, não se pode isolar a profissionalização das outras grandes políticas e reformas educacionais que foram iniciadas na maioria das sociedades ocidentais. No entanto, essas extraem muito da mesma ideologia que chamamos de *New Public Management* (NPM). Ideologia esta que propõe uma nova concepção do papel do Estado na gestão dos serviços públicos e especialmente do sistema escolar. Ela defende a transformação da educação pública em um quase mercado escolar regido pela concorrência entre as instituições, pela sistematização da avaliação padronizada dos componentes do sistema educativo (resultados, organizações, funcionamento, funcionários, etc.), pela definição de objetivos curriculares normatizados e comparáveis, pela defesa da livre escolha dos pais, pela autonomia das instituições escolares em um ambiente institucional descentralizado. O objetivo final é integrar a educação no novo mercado educacional global, pois ela representa um potencial econômico gigantesco, uma vez que as despesas educacionais incorridas no mundo pelos Estados são estimadas em cerca de 1.800 bilhões de dólares americanos. Três quartos destas despesas são feitos nos países desenvolvidos.

O que propõe o NPM? Essencialmente, defende uma “Gestão Baseada em Resultados” (GAR): em vez de gerir os serviços públicos (educação, saúde, etc.) no início pela imposição de regras e procedimentos previamente estabelecidos por uma autoridade legítima (que corresponde ao modelo clássico de organização do trabalho dos funcionários públicos durante a idade do ofício), trata-se de conferir às instituições escolares e aos professores uma maior autonomia e avaliar os resultados a jasante mensuráveis e, portanto, quantificáveis de suas atividades. A autonomia profissional tal como concebida pela GAR é, portanto, sinônimo de imputabilidade,

ou mesmo de obrigação de resultado. Para os professores, em particular, isso significa que agora eles serão considerados como agentes responsáveis por seus atos e avaliados com base em seus resultados, ou seja, o sucesso escolar de seus alunos, também ele mesurável por meio de testes padronizados e de comparações com outros professores e outras instituições a nível nacional e internacional – *Programme for International Student Assessment* (Pisa).

Na educação, os impactos do NPM e do GAR são proteiformes. Por exemplo, em vários países, observa-se desde a década de 1990 a introdução de novos modos de financiamento da educação que, por um lado, transferem uma parte significativa dos custos para os utilizadores (pais, alunos) e, por outro lado, dependem de financiamentos privados: empresas, fundações, etc. Esses novos modos de financiamento também se refletem na crescente presença de representantes da comunidade empresarial na gestão escolar através da composição de conselhos de administração, dos comissários de escola, dos conselhos municipais ou locais, entre outros. Outro impacto decorre da nova ideologia da livre escolha da escola pelos pais: a escola não é mais considerada aqui como um bem público, coletivo e comum, mas como um bem privado oferecido no mercado escolar regido por uma lógica de competição entre as instituições e uma lógica de consumidor para os pais e os alunos; em suma, uma oferta e uma demanda. Em todos os países onde ela foi implantada, essa mercantilização levou a uma diferenciação das instituições que buscam distinguir-se entre si (por exemplo, por pedagogias particulares, valores próprios, recursos específicos, bons professores, etc.), pela proliferação de instituições privadas e por uma polarização entre as “boas” e as “máis escolas”, sendo estas últimas públicas e localizadas em zonas pobres ou em regiões remotas. Esses fenômenos também assumem a boa e velha forma da conquista capitalista do mercado, com intervenções diretas de grandes companhias privadas nos conteúdos e tecnologias da formação escolar. Por exemplo, oferece-se às escolas e aos professores cursos já pré-fabricados, manuais, computadores, ferramentas pedagógicas com abordagens, estratégias e objetivos de aprendizagem.

Em última análise, esses diferentes fenômenos levantam a questão de saber para quem os professores trabalham em nossos dias: eles trabalham ainda, como ocorria na idade do trabalho, para a sociedade em função de um bem comum (embora seja objeto de debates, mas também de consenso político) ou para setores, grupos, organizações, ou até mesmo indivíduos que pretendem impor, dentro das práticas pedagógicas, seus interesses, por definição privados?

Seja como for com relação a essa questão, o NPM manifesta-se claramente há trinta anos reduzindo a autonomia profissional dos professores, que se encontram cada vez mais submetidos a diversas formas de controle inspiradas no GAR: controle de suas práticas por normas de boa prática, a exigência do trabalho em equipe,

programas escolares excessivamente detalhados, avaliação externa de seus alunos, contratos de desempenho e de novas regras de prestação de contas, a exigência de formação continuada, a avaliação de suas competências, a criação de associações profissionais ou de instâncias que desempenham papel similar. Em suma, os professores atualmente são mais geridos e controlados do que eram na idade do ofício.

Estamos, portanto, muito longe do ideal de autonomia profissional. Em vez disso, todos esses controles sugerem a existência de uma quebra da confiança que existia entre os professores e o Estado durante a idade do ofício. Ao mesmo tempo, observa-se que os professores são muitas vezes apresentados pelos defensores do NPM como trabalhadores que resistem à mudança, trabalhadores presos a suas velhas rotinas e hábitos, que têm dificuldade para seguir as novas correntes educativas, para aderir às novas tendências pedagógicas e questionar suas antigas práticas. Em suma, a implantação do NPM é acompanhada de um processo de culpabilização dos professores, aos quais muitas vezes se atribui o fracasso das reformas ou o dos alunos. Se os alunos fracassam, seria em razão da ineficácia dos professores, ou em função de seu rendimento insuficiente ou, ainda, por não utilizarem suficientemente as “*best practices*”.

Rumo a uma escola dividida

Outro fenômeno que bloqueia a profissionalização é seguramente a evolução dos sistemas escolares para sistemas em dois ritmos desiguais: escolas públicas e privadas, instituições de elite e instituições situadas em zonas difíceis (pobres, imigrantes, operárias, populares, regionais, etc.). Essa evolução é claramente visível na América do Norte e na América Latina e, em menor medida, na Europa ocidental. Ela estabelece um nítido contraste com o processo de democratização escolar implantado nos anos de 1950 em todo o Ocidente para criar uma escola mais igualitária e inclusiva. O princípio por trás da democratização escolar é o seguinte: todos os alunos são iguais perante a escola. No entanto, se o princípio permanece na retórica estatal e internacional, a realidade é bem outra: os alunos pobres, os alunos vindos de minorias étnicas ou imigrantes, as crianças de bairros populares e operários, as crianças das áreas distantes e rurais, os alunos com dificuldade de aprendizagem ou de comportamento estão cada vez mais confinados a estabelecimentos que oferecem serviços educacionais de qualidade inferior.

Entretanto, como foi tão bem mostrado por Darling-Hammond para os Estados Unidos, um sistema escolar de dois níveis conduz necessariamente a uma fragmentação da profissão docente, ou até mesmo à divisão em duas categorias de professores: os que trabalham em zonas difíceis, onde se instalaram as escolas públicas, e os que trabalham em instituições de qualidade superior, instituições privadas,

entre outras. Em vários países, uma parte desses profissionais trabalha, portanto, em condições extremamente difíceis, pois enfrenta a pobreza, a violência diária em torno das escolas, o fracasso endêmico das crianças e a falta de envolvimento das famílias.

Em um contexto social como esse, não é nada surpreendente, portanto, observar em vários países um desgaste moral dos professores que trabalham em escolas localizadas em áreas pobres, um sentimento de impotência ou de fracasso, acompanhado de uma falta de reconhecimento ou até mesmo de uma desvalorização profissional que conduz a um desânimo face a sua tarefa e uma impressão de inutilidade social.

A pesquisa sobre o conhecimento dos professores²

Trinta anos mais tarde, o que resta da profissionalização e da vontade política de construir uma *Knowledge base*? Após milhares de pesquisas sobre a questão, conhecemos melhor agora o que é o conhecimento dos professores? Responder a essas questões não é nada fácil. Por um lado, parece bastante óbvio que o campo internacional da pesquisa sobre o conhecimento dos professores passa atualmente por certa estagnação científica, o que ocorre por três razões importantes.

Primeiramente, trata-se de um campo que continua altamente fragmentado em disciplinas e teorias múltiplas que nunca chegaram a se unir em torno de uma visão comum do conhecimento profissional próprio aos professores. É por isso que, de acordo com várias vertentes de pesquisa, o conhecimento dos professores pode corresponder a representações mentais, a crenças pessoais, a regras tácitas de ação, a argumentos práticos, a competências, a conhecimentos de ação, etc. Resumindo, há tantas concepções e definições sobre o conhecimento dos professores quanto correntes de pesquisa sobre a questão (MUNBY; RUSSEL; MARTIN, 2001).

Em segundo lugar, é muito difícil isolar a questão do conhecimento dos professores das outras dimensões do trabalho docente: formação, desenvolvimento profissional, identidade, carreira, condições de trabalho, tensões e problemas socioeducativos que marcam a profissão, características das instituições escolares onde trabalham os professores, conteúdos dos programas escolares, entre outras dimensões. Desse ponto de vista, o conhecimento dos professores dificilmente pode ser estudado e compreendido em si mesmo, pois apela constantemente à pesquisa para uma expansão a outros aspectos da profissão (COCHRAN-SMITH; ZEICHNER, 2005).

Finalmente, em terceiro lugar, é muito difícil, ou mesmo impossível separar completamente as questões normativas das questões epistemológicas: na verdade,

dizer a um professor “que ele sabe ensinar” é, antes de tudo, um julgamento normativo com base em determinados valores sociais e educativos. Nesse sentido, os conhecimentos dos professores não são a soma de “saberes” ou de “competências” que poderiam ser descritos e encerrados num livro ou num catálogo de competências. São saberes integrados às práticas diárias de ensino que são, em grande parte, sobredeterminados por questões normativas ou até mesmo éticas e políticas (TARDIF, 2009).

Por outro lado e apesar destas reservas, pode-se sustentar que a pesquisa internacional sobre os conhecimentos dos professores nos ensina, e há mais de trinta anos, certas coisas importantes. Podemos aqui citar quatro:

- Os conhecimentos dos professores não são saberes teóricos; são conhecimentos enraizados no trabalho e em suas experiências como professores; portanto, eles provêm de uma epistemologia da prática (SCHON, 1983, 1987) mais do que do conhecimento teórico (DURAND, 1996). Isso significa que é preciso abordar esses conhecimentos a partir do que os professores fazem, ou seja, a partir de seu trabalho real (BLACKLER, 1995)
- Os conhecimentos dos professores parecem em grande parte determinados pelo contexto das interações com os alunos. Desse ponto de vista, podemos dizer que são conhecimentos que não se relacionam com objetos ou procedimentos técnicos (como os conhecimentos dos engenheiros, por exemplo), mas sim que se voltam para outros assuntos. Em suma, são conhecimentos articulados a interações humanas e que carregam forçosamente as marcas destas interações. Por exemplo, um professor não deve apenas saber como ensinar, ele deve também saber fazer reconhecer e aceitar sua própria competência por seus alunos. O reconhecimento social parece, portanto, o cerne da problemática dos saberes dos professores (TARDIF; LESSARD, 1999).
- Para os professores, seus conhecimentos estão profundamente ancorados em sua experiência de vida no trabalho. Isso não quer dizer que os professores não utilizem conhecimentos externos provenientes, por exemplo, de sua formação, da pesquisa, dos programas ou de outras fontes de conhecimento. Isso quer dizer, no entanto, que esses conhecimentos externos são reinterpretados em função das necessidades específicas a seu trabalho.

Finalmente, os conhecimentos dos professores parecem também profundamente marcados pelo contexto socioeducacional e institucional no qual hoje exercem sua profissão. No entanto, esse contexto é caracterizado, há cinquenta anos,

por profundas mudanças nas bases tradicionais da educação escolar. O que a escola deve ensinar às crianças e como deve ensinar não é apenas uma questão pedagógica: trata-se de uma verdadeira questão cultural e política. Nesse sentido, os conhecimentos dos professores são saberes em debate, como fica evidenciado em numerosas controvérsias sociais e políticas sobre a escola e o aprendizado escolar.

Em última análise, os conhecimentos dos professores continuam constituindo atualmente um desafio central, não somente para a pesquisa, mas também, e talvez principalmente, para a própria profissão de docente. Até o momento, essa profissão não conseguiu ver reconhecidos seus conhecimentos, por falta de conhecê-los realmente.

Conclusão

Esse texto teve por objetivo refletir sobre a evolução atual do ensino em uma perspectiva internacional. Procurou-se mostrar que essa evolução não é nem um pouco linear, que ela conjuga ainda, neste começo do século XXI, formas antigas, a vocação e o ofício, a esta forma recente que chamamos de profissionalização. A primeira parte do texto descreve brevemente essas formas mais antigas, ressaltando sua persistência, especialmente na América Latina e no Brasil. Assim, longe de terem sido extintas, a vocação e o ofício continuam sendo atualmente referências importantes para pensar o ensino, o estatuto dos professores e suas condições de trabalho. Na verdade, essas referências parecem centrais na América Latina, pois a maioria do corpo docente das sociedades latino-americanas trabalha em condições que continuam muito semelhantes àquelas que vigoravam na idade do ofício, ou mesmo na da vocação. Pode-se mesmo questionar se a idade do ofício foi realmente realizada na América Latina e no Brasil.

Quanto à idade da profissão, é importante lembrar que a profissionalização da docência origina-se de um ideal tipicamente americano, uma espécie de mito estadunidense que se exporta para todo o planeta há trinta anos. Na América Latina e no Brasil, não deveríamos começar a desconfiar deste mito e a criticá-lo? Na realidade, há três décadas, muitos professores sentem que os ganhos obtidos durante a idade do ofício (carreira, proteção, estabilidade de emprego, aposentadoria, entre outros) estão atualmente ameaçados e sendo substituídos por uma profissionalização que rima com concorrência, prestação de contas, salário segundo o mérito, a insegurança no emprego e no estatuto. Na verdade, a profissionalização parece combinar hoje com uma proletarização de uma parte dos professores. É por isso que a transição entre a idade do ofício e a idade da profissão suscita resistência significante entre os professores da maioria dos países.

Notas

1. As primeiras escolas modernas servem antes de tudo para propagar a fé protestante ou católica entre uma população ainda bastante analfabeta. O protestantismo, especialmente, exige dos crentes que saibam ler por si próprios a bíblia; eis por que é preciso instruir as crianças abrindo escolas para o povo. Os católicos, por sua vez, reagem a esta expansão escolar abrindo também escolas. Em suma, a escola moderna nasce antes de tudo como produto de uma luta religiosa, ela própria também se apoia numa mutação tecnológica: a invenção da imprensa. Sobre esse assunto, ler: Gauthier e Tardif (2012).
2. Para uma visão geral dessa questão complexa do conhecimento profissional, pode-se consultar Tardif (2010).

Referências

- BLACKLER, F. Knowledge, knowledge work and organizations: an overview and interpretation. *Organization Studies*, Berlin, v. 16, n. 6, p. 1021-1046, 1995.
- CARNEGIE FORUM ON EDUCATION AND THE ECONOMY. *A nation prepared: teachers for the 21st century*. New York: Carnegie, 1986.
- COCHRAN-SMITH, M.; ZEICHNER, K. *Studying teacher education; the Report of the AERA Panel on Research and Teacher Education*. New York: Routledge, 2005.
- CUBAN, L. *How teachers taught: constancy and change in American classrooms, 1890-1990*. 2. ed. New York: Teachers College; Columbia University, 1993.
- DURAND, M. *L'enseignement en milieu scolaire*. Paris: PUF, 1996.
- DUTERCCQ, Y. *Les professeurs*. Paris: Hachette, 1993.
- GAUTHIER, C. et al. *Pour une théorie de la pédagogie: recherches contemporaines sur le savoir des enseignants*. Sainte-Foy: Université Laval; Bruxelles: De Boeck, 1997.
- GAUTHIER, C.; TARDIF, M. *La pédagogie: théorie et pratique de l'Antiquité à nos jours*. Montréal: Chenelière Éducation, 2012.
- HOLMES GROUP. *Tomorrow's teachers: a report of the Holmes Group*. East Lansing, MI: Holmes Group, 1986.
- ISAMBERT-JAMATI, V. *Les savoirs scolaires: enjeux sociaux des contenus d'enseignement et de leurs réformes*. Paris: Éditions Universitaires, 1990.
- LESSARD, C. *Évolution du métier d'enseignant et nouvelle régulation de l'éducation*. Paris: Institut National de Recherche Pédagogique, 2000. (Recherche et formation pour les professions de l'éducation. Formes et dispositifs de la professionnalisation, n. 35). p. 91-116.

MARTINEAU, S. Un champ particulier de la sociologie: les professions. In: TARDIF, M.; GAUTHIER, C. (Ed.). *Pour ou contre un ordre professionnel des enseignantes et des enseignants au Québec*. Québec: Université Laval, 1999.

MUNBY, H.; RUSSEL, T.; MARTIN, A.K. Teachers' knowledge and how it develops. In: RICHARDSON, V. (Dir.). *Handbook of research on teaching*. Washington, DC: American Educational Research Association, 2001.

NATIONAL COMMISSION ON EXCELLENCE IN EDUCATION. *A nation at risk: the imperative for educational reform*. Washington, DC: U.S. Government, 2001.

OCDE. *Le rôle crucial des enseignants: attirer, former et retenir des enseignants de qualité*. Paris: OCDE, 2005. (Collection Politiques d'Éducation et de Formation).

OCDE. Building a high-quality teaching profession. Lessons from around the world. In: *Background Report for the International Summit on the Teaching Profession*. Paris: OCDE, 2010.

SCHON, D. *The reflective practitioner: how professionals think in action*. New York: Basic Books, 1983.

SCHON, D. *Educating the reflective practitioner: toward a new design for teaching and learning in the professions*. San Francisco: Jossey-Bass, 1987.

TARDIF, M. *Saberes docentes e formação profissional*. 12. ed. São Paulo: Vozes, 2009. 325p.

TARDIF, M. *Los conocimientos y la formación docente*. 4. ed. Barcelone: Narcea, 2010.

TARDIF, M.; LESSARD, C. *Le travail enseignant au quotidien: contribution à l'étude du travail dans les métiers et les professions d'interactions humaines*. Belgique: De Boeck, 1999.

TARDIF, M.; LESSARD, C.; GAUTHIER, C. Introduction. In: TARDIF, M.; LESSARD, C.; GAUTHIER, C. (Ed.). *Formation des maîtres et contextes sociaux*. Paris: PUF, 1998. p. 7-70.

TYACK D.; CUBAN, L. *Tinkering toward utopia, a century of public school reform*. Cambridge, Mass.: Harvard University, 1995.

Recebido em 15 de janeiro de 2013.

Aprovado em 22 de março de 2013.

Educação como convivência democrática

Elie Ghanem¹

São recorrentes e geralmente aceitas afirmações tais como “o homem é um ser social” ou “o homem é um ser político”. Também está assegurado, na opinião pública, o lugar positivo atribuído à cidadania. Marcadamente no Brasil, essas idéias estão consagradas, sobretudo em ambientes educativos, tanto nas práticas quanto nos discursos. Basta lembrar que o primeiro artigo do capítulo sobre educação na Constituição da República (artigo 205) atribui três objetivos gerais à educação brasileira: “pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para a cidadania e sua qualificação para o trabalho”.

Contradictoriamente, em toda parte, a vida social infelicitá porque é caracterizada pela desigualdade e a atividade política não é atraente porque traz muito desgosto, uma vez que os políticos profissionais, seus partidos e coligações não representam claramente os grupos sociais e seus diferentes interesses em confronto ou concorrência. Dedicam-se, em sua maioria, a ampliar seu próprio poder. É possível que esse seja o principal motivo pelo qual a política veio adquirindo uma conotação negativa na opinião pública, ao passo que a cidadania é associada a um valor positivo, à idéia de afirmação de direitos e à de responsabilidade pelo bem comum, embora originalmente o mundo da política e o da cidadania sejam exatamente a mesma coisa.

A desigualdade e o desinteresse pelo governo são dois sinais da falta de democracia, considerando-se a igualdade e a cidadania (solidariedade que se expressa em co-responsabilidade) como dois dos três elementos constitutivos

¹ Professor da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo.

da democracia (ver Touraine, 1996). O terceiro é a liberdade, que pode ser entendida como luta contra poderes que tendem ao absoluto, especialmente pelas leis, que limitam o poder do Estado ou de particulares.

Assim sendo, como entender as possíveis relações entre educação e convivência democrática? Convém, para isso, extrair algumas consequências dessa conceituação de democracia e detalhar algumas relações entre educação e democracia.

Entendida como constituída por aqueles três elementos, a democracia é, portanto, um sistema político no qual governantes podem ser substituídos periodicamente segundo regras, principalmente eleitorais, que incluem o princípio da maioria. Essa é a noção mais difundida da democracia, é própria da concepção liberal e, embora seja indispensável, não é de maneira nenhuma suficiente. A compreensão da democracia unicamente por essa noção explica porque muitas pessoas chegam a rejeitar a democracia, uma vez que facilmente constatam que o sentido das decisões políticas comumente permanece favorecendo os mesmos grupos ainda que haja alternância de governantes, de modo que as eleições se passam como um ritual vazio e repetitivo, um mero simulacro.

Mas, além de ser um sistema político, a democracia é uma luta constante contra poderes que tendem ao absoluto. Nessa luta, algumas pessoas chegam a se dispor a morrer, porém, ninguém ou muito poucos dariam a vida apenas para “manter as regras do jogo”. A democracia é também luta pela igualdade, condição inclusiva para dar sentido a um sistema político baseado na alternância de governantes e na opinião da maioria. Pois, sem a igualdade na distribuição dos recursos, o jogo político se mantém como um jogo viciado, o poder econômico se impõe e são sempre os mesmos que vencem.

Democracia é um sistema político e uma luta permanente por liberdade e igualdade. Mas, é preciso ser entendida também como uma cultura, significando um campo de valores e disposições orientadas à solidariedade, ou

seja, à co-responsabilidade para com uma coletividade constituída como conjunto sócio-político. A democracia é uma definição da vida pública e, pois, uma definição de governo. De nada valeria se ninguém se interessasse pelo governo.

É possível distinguir em cada ser humano uma dimensão privada e uma dimensão pública. A dimensão privada abarca aspectos econômicos, afetivos e parentais. A dimensão pública abrange estritamente o indivíduo como cidadã(o). No entanto, o conceito de democracia aqui apresentado atinge, incontornavelmente, tanto a dimensão privada quanto a pública. Obriga a admitir que o sistema político democrático, que é um espaço público, atue ao mesmo tempo sobre as dimensões pública e privada de cada indivíduo. Por exemplo, quando a lei proíbe a agressão e quando programas governamentais são criados para enfrentar a violência de homens sobre mulheres ou a de pessoas adultas sobre crianças.

Com o que já foi dito, pode-se passar às variações da relação entre educação e democracia. Seja qual for a noção de educação que se tenha, a educação poderá relacionar-se com a democracia basicamente de cinco modos. A educação pode atuar contra a democracia, ou ser vista como um meio para se chegar à democracia, ou será resultante da democracia, ou ainda poderá ser independente da democracia. A educação poderá finalmente (talvez o modo mais difícil de entender) ser tomada como democracia, ou seja, como convivência democrática.

A educação atuará contra a democracia se, como é muito comum, for praticada em desrespeito aos direitos fundamentais e, com isso, favorecer poderes sem controle, sejam os do Estado sejam os do mercado, sejam também os que se exercem no âmbito doméstico. Da mesma forma, será contrária à democracia se suas práticas ratificarem a desigualdade ou contribuírem para gerá-la. Atuará contra a democracia também se acentuar a distância entre os indivíduos e o espaço público, se suas práticas forem em si mesmas avessas ao sistema político e forem condição para que as pessoas se fechem no universo de sua vida privada e de seus negócios particulares.

A educação como meio de chegar à democracia adota a visão típica e comum de educação como preparo, como processo que cria ou visa criar condições – geralmente em termos de imposição de valores, apresentação de saberes e exigência de assimilação destes – para a atuação como cidadã(o) num sistema político democrático ou, em algumas situações, para a luta por liberdade, ou seja, pelo controle dos poderes em defesa dos direitos humanos. Às vezes, essa luta ocorre na vigência de um sistema político aberto, outras vezes, trata-se exatamente de um sistema político fechado a tal ponto que engendra processos revolucionários. Nesse caso, não de luta dentro de uma ordem sócio-política, mas de luta pela destruição dessa ordem.

Pelas características definidoras da democracia aqui apresentadas, não basta haver um regime não autoritário para que haja democracia. O fim do regime militar no Brasil, em meados dos anos 1980, significou apenas o fim do autoritarismo do Estado, não a democracia. Nesse caso, a educação como meio para chegar à democracia se realizou mais fora da escola instituída (pública ou particular). Participantes de grupos de reivindicação – salarial, por serviços públicos urbanos ou por terra - se educaram por sua própria atuação, confrontando-se com os agentes do Estado (às vezes, com seus gestores, às vezes, com seus aparelhos repressivos), informando-se sobre sua condição adversa, criticando as razões que a produziram e indignando-se com estas.

A educação pode ser resultante da democracia, pois, quanto mais conquistas democráticas se obtêm, as práticas educacionais poderão orientar-se mais para a afirmação da liberdade, para o alcance de maior igualdade e para o engajamento no espaço público, ou seja, para a coesão e a responsabilidade com a coletividade que coincidem com a cidadania. A luta contra poderes que desrespeitam os direitos humanos consegue leis que os consagram, que detalham medidas para efetivá-los e que chegam a se materializar em programas governamentais. Esses processos democráticos influíram nas temáticas priorizadas pelas práticas educacionais escolares e não escolares, nos enfoques dessas temáticas, nas informações que se buscaram e circularam e até em mobilizações de docentes e estudantes.

A educação poderá ainda ser independente da democracia, mantendo-se eqüidistante dos três elementos constitutivos da democracia. Esse é o caso exatamente da educação escolar brasileira (ver Ghanem, 2004). Seu modelo é baseado no ensino. Todo ensino é uma forma de educação, mas, o inverso não é verdadeiro. Na educação escolar que se faz como ensino o ponto de partida de sua concepção e práticas é um conjunto de saberes a transmitir, que se oferecem como resposta a necessidades presumidas. Por isso, conserva-se como uma cultura escolar fechada, como um sistema seqüencial de certificação e com uma missão preparatória. Não apenas os saberes de que parte supõem que todas as pessoas os necessitam, nos momentos em que são oferecidos e nas formas com que são oferecidos, mas, em sua missão preparatória, está subjacente que tais saberes estarão disponíveis em cada indivíduo quando estes necessitarem, sempre num futuro indefinido. Assim fazendo, não se comprehende que identificar necessidades, num trabalho conjunto de docentes, estudantes e familiares, seja uma prática educativa e, mais ainda, aquela que deve anteceder todas as demais.

Com isso, a educação escolar brasileira não se constitui ela mesma em processo de fortalecimento de atores sociais, condição indispensável para a representatividade dos atores políticos, quer dizer, para que os partidos sejam a identificável representação dos diferentes grupos sociais e seus interesses. Dessa maneira, a educação escolar, ao ignorar as necessidades de indivíduos e grupos, omite-se da tarefa de apoiar a constituição de cada indivíduo como sujeito e de fortalecer grupos, o que é indispensável para defender a liberdade, ou seja, defender os direitos humanos frente a poderes absolutos.

Ao desprezar a exigência de situar e priorizar necessidades a enfrentar, a educação escolar vira as costas também à desigualdade, ingrediente de muitas necessidades de estudantes, de docentes e das populações às quais pertencem. Seu apego ao ensino limita extremamente as dimensões da aprendizagem que valoriza, ao mesmo tempo em que seu descompromisso com a igualdade e a liberdade a dissocia de qualquer empenho solidário, de qualquer co-responsabilidade manifesta no espaço público. Com tais

características, a educação escolar brasileira é, sobretudo, indiferente à democracia.

Porém, além das variações mencionadas acima, a educação pode também ser tomada como democracia, ou seja, como convivência democrática. Isso requer, em primeiro lugar, não ignorar, não apenas suspeitar ou dar por conhecidas as necessidades das pessoas. As necessidades podem ser de tipos e escalas muito variadas. Podem ter caráter íntimo, mas podem também ir além do mundo privado ou comunitário e ser de amplitude nacional ou global. Todo o tempo estamos desafiando a nós mesmos(as) a reconhecer nossas necessidades, ou fugindo de as admitir, ou incapazes de, com os meios de que dispomos, situá-las e priorizá-las. Por isso, não será suficiente perguntar a alguém o que necessita, uma vez que todas e todos precisam de apoio mútuo para estabelecer suas necessidades individuais e grupais. Ademais, com alguns elementos de regularidade, as necessidades são, contudo, mutantes. Diferem conforme o momento de cada biografia, alteram-se com a dinâmica da economia e da cultura e com as inúmeras formas com que se dão as interações pessoais, as movimentações dos grupos sociais e as disputas entre forças políticas.

A educação como convivência democrática precisará partir da identificação de necessidades entre as pessoas implicadas nas práticas educacionais, refazendo continuamente essa tarefa. Isso não teria sentido se a educação se acomodasse em uma missão preparatória, normalmente concebida como aprendizagem para uso aleatório futuro. A educação como convivência democrática é, antes de tudo, ação em resposta a necessidades. Aprende-se pensando na ação que se pretende realizar e pensando na ação realizada. A ação é o critério para buscar informação. A finalidade não é apreender informação, esta é um meio para ações refletidas. Por isso, obter conhecimento não é o objetivo da educação como convivência democrática, é um meio para atingir seu objetivo. O ensino assume posição secundária e a aprendizagem é um subproduto dessa educação.

Assim sendo, na escola ou fora dela e principalmente, na conjugação de agentes educacionais escolares e não escolares, a educação será a própria convivência democrática se se mostrar como resposta às necessidades de indivíduos e grupos, tornando-se ação de fortalecimento de atores sociais e políticos, combatendo a desigualdade, agindo refletidamente em co-responsabilidade para com o conjunto sócio-político, em suma, uma educação que se faça simultaneamente como exercício de cidadania.

Resta salientar que a educação como democracia, ou como convivência democrática, pode manter-se totalmente compatível com os objetivos constitucionais postos para a educação brasileira, porque, assim definida, será a própria busca do pleno desenvolvimento da pessoa, do seu preparo para o exercício da cidadania e de sua qualificação para o trabalho.

Referências bibliográficas:

GHANEM, Elie. *Educação escolar e democracia no Brasil*. Belo Horizonte: Autêntica; São Paulo: Ação Educativa, 2004.

TOURAIN, Alain. *O que é a democracia?* Tradução de Guilherme João de Freitas Teixeira. Petrópolis: Vozes, 1996.

LIVRO VII

SÓCRATES — Agora imagina a maneira como segue o es-
tado da nossa natureza relativamente à instrução e à ignorância.
Imagina homens numa morada subterrânea, em forma de ca-
verna, com uma entrada aberta à luz; esses homens estão aí
desde a infância, de pernas e pescoço acorrentadas, de modo
que não podem mexer-se nem ver senão o que está diante deles,
pois as correntes os impedem de voltar a cabeça; a luz chega-lhes
de uma fogueira acesa numa colina que se ergue por detrás
deles; entre o fogo e os prisioneiros passa uma estrada ascen-
dente. Imagina que ao longo dessa estrada está construída um
pequeno muro, semelhante às divisórias que os apresentadores
de títeres armam diante de si e por cima das quais exibem as
suas maravilhas.

Glauco — Estou vendo.

Sócrates — Imagina agora, ao longo desse pequeno muro,
homens que transportam objetos de toda espécie, que o trans-
põem: estatuetas de homens e animais, de pedra, madeira e
toda espécie de matéria; naturalmente, entre esses transporta-
dores, uns falam e outros seguem em silêncio.

Glauco — Um quadra estranho e estranhas prisioneiros.

Sócrates — Assemelham-se a nós. E, para começar, achas que, numa tal condição, eles tenham alguma vez visto, de si mesmos e dos seus companheiros, mais da que as sombras projetadas pelo fogo na parede da caverna que lhes fica defronte?

Glauco — Como, se são obrigados a ficar de cabeça imóvel durante toda a vida?

Sócrates — E com as coisas que desfiam? Não se passa o mesmo?

Glauco — Sem dúvida.

Sócrates — Portanto, se pudessem se comunicar uns com as outros, não achas que tomariam por objetos reais as sombras que veriam?

Glauco — É bem possível.

Sócrates — E se a parede do fundo da prisão provocasse eco, sempre que um dos transportadores falasse, não julgariam ouvir a sombra que passasse diante deles?

Glauco — Sim, por Zeus!

Sócrates — Dessa forma, tais homens não atribuirão realidade senão às sombras dos objetos fabricados.

Glauco — Assim terá de ser.

Sócrates — Considera agora o que lhes acontecerá, naturalmente, se forem libertados das suas cadeias e curadas da sua ignorância. Que se liberte um desses prisioneiros, que seja ele obrigado a endireitar-se imediatamente, a voltar o pescoço, a caminhar, a erguer os olhos para a luz: ao fazer todos estes movimentos sofrerá, e o deslumbramento impedi-lo-á de distinguir os abjetos de que antes via as sombras. Que achas que responderá se alguém lhe vier dizer que não viu até então senão fantasmas, mas que agora, mais perto da realidade e voltado

para objetos mais reais, vê com mais justeza? Se, enfim, mostrando-lhe cada uma das coisas que passam, o obrigar, à força de perguntas, a dizer o que é? Não achas que ficará embaraçada e que as sombras que via outrora lhe parecerão mais verdadeiras do que as objetos que lhe mostram agora?

Glauco — Muito mais verdadeiras.

Sócrates — E se a forçarem a fixar a luz, os seus olhos não ficarão magoados? Não desviará ele a vista para voltar às coisas que pode fitar e não acreditará que estas são realmente mais distintas do que as que se lhe mostram?

Glauco — Com toda a certeza.

Sócrates — E se o arrancarem à força da sua caverna, o obrigarem a subir a encosta rude e escarpada e não o largarem antes de o terem arrastado até a luz do Sol, não sofrerá vivamente e não se queixará de tais violências? E, quando tiver chegado à luz, poderá, com os olhos ofuscados pelo seu brilho, distinguir uma só das coisas que ora denominamos verdadeiras?

Glauco — Não o conseguirá, pelo menos de Inicio.

Sócrates — Terá, creio eu, necessidade de se habituar a ver os objetos da região superior. Começará por distinguir mais facilmente as sombras; em seguida, as imagens dos homem e dos outros objetos que se refletem nas águas; por último, os próprios objetos. Depois disso, poderá, enfrentando a claridade dos astros e da Lua, contemplar mais facilmente, durante a noite, os corpos celestes e o próprio céu da que, durante o dia, o Sol e a sua luz.

Glauco — Sem dúvida.

Sócrates — Por fim, suponho eu, será o Sol, e não as suas imagens refletidas nas águas ou em qualquer outra coisa, mas o próprio Sol, no seu verdadeiro lugar, que poderá ver e con-

templar tal como e.

Glauco — Necessariamente.

Sócrates — Depois disso, poderá concluir, a respeito do Sol, que é ele que faz as estações e os anos, que governa tudo no mundo visível e que, de certa maneira, é a causa de tudo o que ele via com os seus companheiros, na caverna.

Glauco — E evidente que chegará a essa conclusão.

Sócrates — Ora, lembrando-se da sua primeira morada, da sabedoria que aí se professa e daqueles que aí foram seus companheiros de cativeiro, não achas que se alegrará com a mudança e lamentará os que lá ficaram?

Glauco — Sim, com certeza, Sócrates.

Sócrates — E se então distribuissem honras e louvares, se tivessem recompensas para aquele que se apercebesse, com o olhar mais vivo, da passagem das sombras, que melhor se recordasse das que costumavam chegar em primeiro ou em última lugar, ou virem juntas, e que por isso era o mais hábil em adivinhar a sua aparição, e que provocasse a inveja daqueles que, entre os prisioneiros, são venerados e poderosos? Ou então, como o herói de Homero, não preferirá mil vezes ser um simples criado de charrua, a serviço de um pobre lavrador, e sofrer tudo no mundo, a voltar às antigas ilusões e viver como vivia?

Glauco — Sou da tua opinião. Preferirá sofrer tudo a ter de viver dessa maneira.

Sócrates — Imagina ainda que esse homem volta à caverna e vai sentar-se no seu antigo lugar: não ficará com os olhos cegos pelas trevas ao se afastar bruscamente da luz do Sol?

Glauco — Por certo que sim.

Sócrates — E se tiver de entrar de nova em competição

com os prisioneiros que não se libertaram de suas correntes, para julgar essas sombras, estando ainda sua vista confusa e antes que os seus olhos se tenham recomposto, pois habituar-se à escuridão exigirá um tempo bastante longo, não fará que os outros se riam à sua custa e digam que, tendo ido lá acima, voltou com a vista estragada, pelo que não vale a pena tentar subir até lá? E se a alguém tentar libertar e conduzir para o alto, esse alguém não o mataria, se pudesse fazê-lo?

Glauco — Sem nenhuma dúvida.

Sócrates — Agora, meu caro Glauco, é preciso aplicar, ponto por ponto, esta imagem ao que dissemos atrás e comparar o mundo que nos cerca com a vida da prisão na caverna, e a luz da fogo que a ilumina com a força do Sol. Quanto à subida à região superior e à contemplação dos seus objetos, se a considerares como a ascensão da alma para a mansão inteligível, não te enganarás quanto à minha idéia, visto que também tu desejas conhecê-la. Só Deus sabe se ela é verdadeira. Quanto a mim, a minha opinião é esta: no mundo inteligível, a idéia do bem é a última a ser apreendida, e com dificuldade, mas não se pode apreendê-la sem concluir que ela é a causa de tudo o que de reto e belo existe em todas as coisas; na mundo visível, ela engendrou a luz e o soberana da luz; no mundo inteligível, é ela que é soberana e dispensa a verdade e a inteligência; e é preciso vê-la para se comportar com sabedoria na vida particular e na vida pública.

Glauco — Concordo com a tua opinião, até onde posso compreendê-la.

Sócrates — Pois bem! Compartilha-a também neste ponto e não te admires se aqueles que se elevaram a tais alturas de-

TRISTE CENA

Acena passa-se na escola, naqueles dias de março em que se efetua a matrícula das crianças. Uma senhora de boa aparência aproxima-se da mesa da professora e dá todas as informações exigidas para que o seu filho possa frequentar a escola. Depois dessa formalidade, ensaiando um sorriso expressivo, de quem deseja fazer boas relações com a professora, faz a seguinte observação.

- Minha senhora, o meu pequeno é muito malcriado. Muito vadio. Não gosta de estudar. Não imagina o tormento que passo para fazer vir à escola. Fica no caminho. Perde os livros. Já há dois anos que está na mesma classe. Primeiro, pensamos que era a professora. Então, mudamo-lo de escola. Mas na outra foi a mesma coisa. A senhora sabe que nós, as mães, sempre temos mais paciência. Mas o pai, que não gosta de graças, prometeu dar cabo do pequeno, se este ano ele não for para outra classe. Ele é um garoto insubordinado. Todos se queixam dele. Por isso, eu lhe queria pedir um favor...

(Não é necessário dizer que, durante todo esse tempo, o pequeno esteve cabendo baixo, ouvindo todas essas amabilidades a seu respeito... pouco a pouco as orelhas iam-lhe passando por todas as tonalidades do vermelho, desde o róseo até o púrpura. E, olhando-se bem, pareciam que cresciam também...)

- Queria pedir-lhe um favor: puxe-me pelo pequeno. Puxe-me por ele. Não o deixe ir ao recreio. Não o deixe fazer ginástica. Ponha-o na sala com o livro na mão, até que ele fique sabendo as lições. Não tenha pena, minha senhora. Ele com bons modos não vai. Isso de lhe fazer festas, de o tratar bem, não adianta nada. Ele só anda com pancada. E olhe: eu sei que na escola não querem bater nas crianças, mas tem a senhora a liberdade para fazer com este o que entender...

(O pequeno vai baixando mais a cabeça. Agora a vermelhidão avança por todo o rosto. Que está pensando esse pobre pequeno que nem a família encontra a compreensão suficiente para que a sua vida se desenvolva com alegria? A tristeza da solidão moral, que costuma ser o naufrágio da mocidade, já desceu sobre essa infância angustiada. Que será o estado interior dessa pobre criatura, ouvindo decompor a sua personalidade em fragmentos de maldade e injustiça?)

O resto da cena não se conta, para cada pessoa que se interessa pelo assunto ter oportunidade de construir um fim capaz de reabilitar os três personagens em questão.

Conto de Escola, Machado de Assis

Fonte:

ASSIS, Machado de. Obra Completa. Rio de Janeiro : Nova Aguilar 1994. v. II.

Texto proveniente de:

A Biblioteca Virtual do Estudante Brasileiro <<http://www.bibvirt.futuro.usp.br>>

A Escola do Futuro da Universidade de São Paulo

Permitido o uso apenas para fins educacionais.

Texto-base digitalizado por:

Núcleo de Pesquisas em Informática, Literatura e Lingüística
(<http://www.cce.ufsc.br/~nupill/literatura/literat.html>)

Este material pode ser redistribuído livremente, desde que não seja alterado, e que as informações acima sejam mantidas. Para maiores informações, escreva para <bibvirt@futuro.usp.br>.

*Estamos em busca de patrocinadores e voluntários para nos ajudar a manter este projeto.
Se você quer ajudar de alguma forma, mande um e-mail para <bibvirt@futuro.usp.br> e saiba como isso é possível.*

Conto de Escola

A ESCOLA era na Rua do Costa, um sobradinho de grade de pau. O ano era de 1840. Naquele dia — uma segunda-feira, do mês de maio — deixei-me estar alguns instantes na Rua da Princesa a ver onde iria brincar a manhã. Hesitava entre o morro de S. Diogo e o Campo de Sant'Ana, que não era então esse parque atual, construção de *gentleman*, mas um espaço rústico, mais ou menos infinito, alastrado de lavadeiras, capim e burros soltos. Morro ou campo? Tal era o problema. De repente disse comigo que o melhor era a escola. E guiei para a escola. Aqui vai a razão.

Na semana anterior tinha feito dous suetos, e, descoberto o caso, recebi o pagamento das mãos de meu pai, que me deu uma sova de vara de marmeiro. As sovas de meu pai doíam por muito tempo. Era um velho empregado do Arsenal de Guerra, ríspido e intolerante. Sonhava para mim uma grande posição comercial, e tinha ânsia de me ver com os elementos mercantis, ler, escrever e contar, para me meter de caixeiro. Citava-me nomes de capitalistas que tinham começado ao balcão. Ora, foi a lembrança do último castigo que me levou naquela manhã para o colégio. Não era um menino de virtudes.

Subi a escada com cautela, para não ser ouvido do mestre, e cheguei a

tempo; ele entrou na sala três ou quatro minutos depois. Entrou com o andar manso do costume, em chinelas de cordovão, com a jaqueta de brim lavada e desbotada, calça branca e tesa e grande colarinho caído. Chamava-se Policarpo e tinha perto de cinqüenta anos ou mais. Uma vez sentado, extraiu da jaqueta a boceta de rapé e o lenço vermelho, pô-los na gaveta; depois relanceou os olhos pela sala. Os meninos, que se conservaram de pé durante a entrada dele, tornaram a sentar-se. Tudo estava em ordem; começaram os trabalhos.

— *Seu* Pilar, eu preciso falar com você, disse-me baixinho o filho do mestre.

Chamava-se Raimundo este pequeno, e era mole, aplicado, inteligência tarda. Raimundo gastava duas horas em reter aquilo que a outros levava apenas trinta ou cinqüenta minutos; vencia com o tempo o que não podia fazer logo com o cérebro. Reunia a isso um grande medo ao pai. Era uma criança fina, pálida, cara doente; raramente estava alegre. Entrava na escola depois do pai e retirava-se antes. O mestre era mais severo com ele do que conosco.

— O que é que você quer?

— Logo, respondeu ele com voz trêmula.

Começou a lição de escrita. Custa-me dizer que eu era dos mais adiantados da escola; mas era. Não digo também que era dos mais inteligentes, por um escrúpulo fácil de entender e de excelente efeito no estilo, mas não tenho outra convicção. Note-se que não era pálido nem mofino: tinha boas cores e músculos de ferro. Na lição de escrita, por exemplo, acabava sempre antes de todos, mas deixava-me estar a recortar narizes no papel ou na tábua, ocupação sem nobreza nem espiritualidade, mas em todo caso ingênua. Naquele dia foi a mesma coisa; tão depressa acabei, como entrei a reproduzir o nariz do mestre, dando-lhe cinco ou seis atitudes diferentes, das quais recordo a interrogativa, a admirativa, a dubitativa e a cogitativa. Não lhes punha esses nomes, pobre estudante de primeiras letras que era; mas, instintivamente, dava-lhes essas expressões. Os outros foram acabando; não tive remédio senão acabar também, entregar a escrita, e voltar para o meu lugar.

Com franqueza, estava arrependido de ter vindo. Agora que ficava preso, ardia por andar lá fora, e recapitulava o campo e o morro, pensava nos outros meninos vadíos, o Chico Telha, o Américo, o Carlos das Escadinhas, a fina flor do bairro e do gênero humano. Para cúmulo de desespero, vi através das vidraças da escola, no claro azul do céu, por cima do morro do Livramento, um papagaio de papel, alto e largo, preso de uma corda imensa, que bojava no ar, uma cousa soberba. E eu na escola, sentado, pernas unidas, com o livro de leitura e a gramática nos joelhos.

— Fui um bobo em vir, disse eu ao Raimundo.

— Não diga isso, murmurou ele.

Olhei para ele; estava mais pálido. Então lembrou-me outra vez que queria pedir-me alguma cousa, e perguntei-lhe o que era. Raimundo estremeceu de novo, e, rápido, disse-me que esperasse um pouco; era uma coisa particular.

— *Seu Pilar...* murmurou ele daí a alguns minutos.

— Que é?

— Você...

— Você quê?

Ele deitou os olhos ao pai, e depois a alguns outros meninos. Um destes, o Curvelo, olhava para ele, desconfiado, e o Raimundo, notando-me essa circunstância, pediu alguns minutos mais de espera. Confesso que começava a arder de curiosidade. Olhei para o Curvelo, e vi que parecia atento; podia ser uma simples curiosidade vaga, natural indiscrição; mas podia ser também alguma causa entre eles. Esse Curvelo era um pouco levado do diabo. Tinha onze anos, era mais velho que nós.

Que me quereria o Raimundo? Continuei inquieto, remexendo-me muito, falando-lhe baixo, com instância, que me dissesse o que era, que ninguém cuidava dele nem de mim. Ou então, de tarde...

— De tarde, não, interrompeu-me ele; não pode ser de tarde.

— Então agora...

— Papai está olhando.

Na verdade, o mestre fitava-nos. Como era mais severo para o filho, buscava-o muitas vezes com os olhos, para trazê-lo mais aperreado. Mas nós também éramos finos; metemos o nariz no livro, e continuamos a ler. Afinal cansou e tomou as folhas do dia, três ou quatro, que ele lia devagar, mastigando as idéias e as paixões. Não esqueçam que estávamos então no fim da Regência, e que era grande a agitação pública. Policarpo tinha decerto algum partido, mas nunca pude averiguar esse ponto. O pior que ele podia ter, para nós, era a palmatória. E essa lá estava, pendurada do portal da janela, à direita, com os seus cinco olhos do diabo. Era só levantar a mão, despendurá-la e brandi-la, com a força do costume, que não era pouca. E daí, pode ser que alguma vez as paixões políticas dominassem nele a ponto de poupar-nos uma ou outra correção. Naquele dia, ao menos, pareceu-me que lia as folhas com muito interesse; levantava os olhos de quando em quando, ou tomava uma pitada, mas tornava logo aos jornais, e lia a valer.

No fim de algum tempo — dez ou doze minutos — Raimundo meteu a mão no bolso das calças e olhou para mim.

— Sabe o que tenho aqui?

— Não.

— Uma pratinha que mamãe me deu.

— Hoje?

— Não, no outro dia, quando fiz anos...

— Pratinha de verdade?

— De verdade.

Tirou-a vagarosamente, e mostrou-me de longe. Era uma moeda do tempo do rei, cuido que doze vinténs ou dous tostões, não me lembro; mas era uma moeda, e tal moeda que me fez pular o sangue no coração. Raimundo revolveu em mim o olhar pálido; depois perguntou-me se a queria para mim. Respondi-lhe que estava caçoando, mas ele jurou que não.

— Mas então você fica sem ela?

— Mamãe depois me arranja outra. Ela tem muitas que vovô lhe deixou,

numa caixinha; algumas são de ouro. Você quer esta?

Minha resposta foi estender-lhe a mão disfarçadamente, depois de olhar para a mesa do mestre. Raimundo recuou a mão dele e deu à boca um gesto amarelo, que queria sorrir. Em seguida propôs-me um negócio, uma troca de serviços; ele me daria a moeda, eu lhe explicaria um ponto da lição de sintaxe. Não conseguira reter nada do livro, e estava com medo do pai. E concluía a proposta esfregando a pratinha nos joelhos...

Tive uma sensação esquisita. Não é que eu possuísse da virtude uma idéia antes própria de homem; não é também que não fosse fácil em empregar uma ou outra mentira de criança. Sabíamos ambos enganar ao mestre. A novidade estava nos termos da proposta, na troca de lição e dinheiro, compra franca, positiva, toma lá, dá cá; tal foi a causa da sensação. Fiquei a olhar para ele, à toa, sem poder dizer nada.

Compreende-se que o ponto da lição era difícil, e que o Raimundo, não o tendo aprendido, recorria a um meio que lhe pareceu útil para escapar ao castigo do pai. Se me tem pedido a cousa por favor, alcançá-la-ia do mesmo modo, como de outras vezes, mas parece que era lembrança das outras vezes, o medo de achar a minha vontade frouxa ou cansada, e não aprender como queria, — e pode ser mesmo que em alguma ocasião lhe tivesse ensinado mal, — parece que tal foi a causa da proposta. O pobre-diabo contava com o favor, — mas queria assegurar-lhe a eficácia, e daí recorreu à moeda que a mãe lhe dera e que ele guardava como relíquia ou brinquedo; pegou dela e veio esfregá-la nos joelhos, à minha vista, como uma tentação... Realmente, era bonita, fina, branca, muito branca; e para mim, que só trazia cobre no bolso, quando trazia alguma cousa, um cobre feio, grosso, azinhavrado...

Não queria recebê-la, e custava-me recusá-la. Olhei para o mestre, que continuava a ler, com tal interesse, que lhe pingava o rapé do nariz. — Ande, tome, dizia-me baixinho o filho. E a pratinha fuzilava-lhe entre os dedos, como se fora diamante... Em verdade, se o mestre não visse nada, que mal havia? E ele não podia ver nada, estava agarrado aos jornais, lendo com fogo, com indignação...

— Tome, tome...

Relancei os olhos pela sala, e dei com os do Curvelo em nós; disse ao Raimundo que esperasse. Pareceu-me que o outro nos observava, então dissimulei; mas daí a pouco deitei-lhe outra vez o olho, e — tanto se ilude a vontade! — não lhe vi mais nada. Então cobrei ânimo.

— Dê cá...

Raimundo deu-me a pratinha, sorrateiramente; eu meti-a na algibeira das calças, com um alvoroço que não posso definir. Cá estava ela comigo, pegadinha à perna. Restava prestar o serviço, ensinar a lição e não me demorei em fazê-lo, nem o fiz mal, ao menos conscientemente; passava-lhe a explicação em um retalho de papel que ele recebeu com cautela e cheio de atenção. Sentia-se que despendia um esforço cinco ou seis vezes maior para aprender um nada; mas contanto que ele escapasse ao castigo, tudo iria bem.

De repente, olhei para o Curvelo e estremeci; tinha os olhos em nós, com

um riso que me pareceu mau. Disfarcei; mas daí a pouco, voltando-me outra vez para ele, achei-o do mesmo modo, com o mesmo ar, acrescendo que entrava a remexer-se no banco, impaciente. Sorri para ele e ele não sorriu; ao contrário, franziu a testa, o que lhe deu um aspecto ameaçador. O coração bateu-me muito.

— Precisamos muito cuidado, disse eu ao Raimundo.

— Diga-me isto só, murmurou ele.

Fiz-lhe sinal que se calasse; mas ele instava, e a moeda, cá no bolso, lembrava-me o contrato feito. Ensinei-lhe o que era, disfarçando muito; depois, tornei a olhar para o Curvelo, que me pareceu ainda mais inquieto, e o riso, dantes mau, estava agora pior. Não é preciso dizer que também eu ficara em brasas, ansioso que a aula acabasse; mas nem o relógio andava como das outras vezes, nem o mestre fazia caso da escola; este lia os jornais, artigo por artigo, pontuando-os com exclamações, com gestos de ombros, com uma ou duas pancadinhas na mesa. E lá fora, no céu azul, por cima do morro, o mesmo eterno papagaio, guinando a um lado e outro, como se me chamasse a ir ter com ele. Imaginei-me ali, com os livros e a pedra embaixo da mangueira, e a pratinha no bolso das calças, que eu não daria a ninguém, nem que me serrasse; guardá-la-ia em casa, dizendo a mamãe que a tinha achado na rua. Para que me não fugisse, ia-a apalpando, roçando-lhe os dedos pelo cunho, quase lendo pelo tato a inscrição, com uma grande vontade de espiá-la.

— Oh! *seu* Pilar! bradou o mestre com voz de trovão.

Estremeci como se acordasse de um sonho, e levantei-me às pressas. Dei com o mestre, olhando para mim, cara fechada, jornais dispersos, e ao pé da mesa, em pé, o Curvelo. Pareceu-me adivinhar tudo.

— Venha cá! bradou o mestre.

Fui e parei diante dele. Ele enterrou-me pela consciência dentro um par de olhos pontudos; depois chamou o filho. Toda a escola tinha parado; ninguém mais lia, ninguém fazia um só movimento. Eu, conquanto não tirasse os olhos do mestre, sentia no ar a curiosidade e o pavor de todos.

— Então o senhor recebe dinheiro para ensinar as lições aos outros? disse-me o Policarpo.

— Eu...

— Dê cá a moeda que este seu colega lhe deu! clamou.

Não obedeci logo, mas não pude negar nada. Continuei a tremer muito. Policarpo bradou de novo que lhe desse a moeda, e eu não resisti mais, meti a mão no bolso, vagarosamente, saquei-a e entreguei-lha. Ele examinou-a de um e outro lado, bufando de raiva; depois estendeu o braço e atirou-a à rua. E então disse-nos uma porção de cousas duras, que tanto o filho como eu acabávamos de praticar uma ação feia, indigna, baixa, uma vilania, e para emenda e exemplo íamos ser castigados.

Aqui pegou da palmatória.

— Perdão, *seu* mestre... solucei eu.

— Não há perdão! Dê cá a mão! Dê cá! Vamos! Sem-vergonha! Dê cá a mão!

— Mas, *seu* mestre...

— Olhe que é pior!

Estendi-lhe a mão direita, depois a esquerda, e fui recebendo os bolos uns por cima dos outros, até completar doze, que me deixaram as palmas vermelhas e inchadas. Chegou a vez do filho, e foi a mesma cousa; não lhe poupou nada, dois, quatro, oito, doze bolos. Acabou, pregou-nos outro sermão. Chamou-nos sem-vergonhas, desaforados, e jurou que se repetíssemos o negócio apanharíamos tal castigo que nos havia de lembrar para todo o sempre. E exclamava: Porcalhões! tratantes! faltos de brio!

Eu, por mim, tinha a cara no chão. Não ousava fitar ninguém, sentia todos os olhos em nós. Recolhi-me ao banco, soluçando, fustigado pelos impropérios do mestre. Na sala arquejava o terror; posso dizer que naquele dia ninguém faria igual negócio. Creio que o próprio Curvelo enfiara de medo. Não olhei logo para ele, cá dentro de mim jurava quebrar-lhe a cara, na rua, logo que saíssemos, tão certo como três e doux serem cinco.

Daí a algum tempo olhei para ele; ele também olhava para mim, mas desviou a cara, e penso que empalideceu. Compôs-se e entrou a ler em voz alta; estava com medo. Começou a variar de atitude, agitando-se à toa, coçando os joelhos, o nariz. Pode ser até que se arrependesse de nos ter denunciado; e na verdade, por que denunciar-nos? Em que é que lhe tirávamos alguma cousa?

"Tu me pagas! tão duro como osso!" dizia eu comigo.

Veio a hora de sair, e saímos; ele foi adiante, apressado, e eu não queria brigar ali mesmo, na Rua do Costa, perto do colégio; havia de ser na Rua larga São Joaquim. Quando, porém, cheguei à esquina, já o não vi; provavelmente escondera-se em algum corredor ou loja; entrei numa botica, espiei em outras casas, perguntei por ele a algumas pessoas, ninguém me deu notícia. De tarde faltou à escola.

Em casa não contei nada, é claro; mas para explicar as mãos inchadas, menti a minha mãe, disse-lhe que não tinha sabido a lição. Dormi nessa noite, mandando ao diabo os doux meninos, tanto o da denúncia como o da moeda. E sonhei com a moeda; sonhei que, ao tornar à escola, no dia seguinte, dera com ela na rua, e a apanhara, sem medo nem escrúulos...

De manhã, acordei cedo. A idéia de ir procurar a moeda fez-me vestir depressa. O dia estava esplêndido, um dia de maio, sol magnífico, ar brando, sem contar as calças novas que minha mãe me deu, por sinal que eram amarelas. Tudo isso, e a pratinha... Saí de casa, como se fosse trepar ao trono de Jerusalém. Piquei o passo para que ninguém chegasse antes de mim à escola; ainda assim não andei tão depressa que amarrotasse as calças. Não, que elas eram bonitas! Mirava-as, fugia aos encontros, ao lixo da rua...

Na rua encontrei uma companhia do batalhão de fuzileiros, tambor à frente, rufando. Não podia ouvir isto quieto. Os soldados vinham batendo o pé rápido, igual, direita, esquerda, ao som do rufo; vinham, passaram por mim, e foram andando. Eu senti uma comichão nos pés, e tive ímpeto de ir atrás deles. Já lhes disse: o dia estava lindo, e depois o tambor... Olhei para um e outro lado; afinal, não sei como foi, entrei a marchar também ao som do rufo, creio que cantarolando alguma cousa:

Rato na casaca... Não fui à escola, acompanhei os fuzileiros, depois enfiei pela Saúde, e acabei a manhã na Praia da Gamboa. Voltei para casa com as calças enxoalhadas, sem pratinha no bolso nem ressentimento na alma. E contudo a pratinha era bonita e foram eles, Raimundo e Curvelo, que me deram o primeiro conhecimento, um da corrupção, outro da delação; mas o diabo do tambor...

FIM

Todos os direitos desta edição reservados à
Editora Contexto (Editora Pinsky Ltda.)

Título: A educação da infância como rito de iniciação

Tiago Almeida

Carlota Boto

Este capítulo propõe uma reflexão sobre a educação de infância e seu papel como rito de iniciação. O texto questiona se a educação de infância é realmente um rito de passagem para a vida adulta ou se pode ser vista como uma experiência em si mesma, que contribui para a formação da subjetividade das crianças. Partindo de uma perspectiva histórica e filosófica, propõe uma abordagem da infância como um estado de devir, em que as crianças estão em constante transformação e não podem ser compreendidas apenas como futuros adultos. À partir dessa perspectiva, é questionada a ênfase da educação de infância na disciplina e na preparação para a vida adulta e proposta uma abordagem mais sensível e flexível, que leve em conta as multiplicidades constituintes da infância.

À educação de infância tem assumido uma crescente relevância nos países do norte e sul globais, consubstanciando-se, cada vez mais, como um campo de saber autônomo e específico que se dedica ao estudo da educação das crianças de 0 a 6 anos (Sarmento e Pinto, 2009). O destaque e a relevância atribuídos à educação de infância têm contribuído para a proliferação de diversas teorias fundadas nos mais distintos campos disciplinares. O papel que a educação de infância assume na formação das subjetividades infantis, na sua introdução às normas e valores sociais e no seu desenvolvimento e aprendizagem tem

sido discutido em disciplinas tão distintas como a Psicologia, a História, a Filosofia, a Antropologia, a Geografia, a Sociologia, entre outras. Ora, o que este capítulo procura problematizar são precisamente os pontos de vista que consagram à educação de infância um período de preparação para o adulto por vir, entendida aqui como um rito de iniciação para a vida adulta (DeLoache e Gottlieb, 2000; Almeida e Boto, 2022). Por rito de iniciação, entende-se aqui um conjunto de práticas que iniciam alguém na vida social, designadamente: como ser e estar, valores culturais, costumes e tradições (Pereira, 1998). Nesse sentido, este ensaio propõe problematizar a educação infantil como um rito de iniciação, que tende a impor expectativas e normas preestabelecidas sobre o que significa ser uma criança e como ela deve se comportar e se desenvolver. Em vez disso, sugere-se que a educação infantil pode ser vista como um espaço para a experimentação, de descoberta de si e uma experiência contínua de transformação. Para tanto, recorreremos ao conceito de “devir” (Deleuze e Guattari, 2007), referindo-nos à ideia de que a existência é um processo de constante mudança e transformação, e que a educação deve acompanhar e incentivar esse processo, em lugar de simplesmente preparar as crianças de forma universal e normalizadora para uma vida adulta estática e imutável,

estabelecida a partir de uma ideia de futuro desejável.

O objetivo deste capítulo é, então, discutir a educação de infância como um rito de iniciação, analisando-a a partir dos contributos de Michel Foucault e Gilles Deleuze. Ambos os filósofos enfatizam a relação entre poder e conhecimento, bem como a importância da diferença e da multiplicidade na constituição de si. Gostaríamos, portanto, de questionar o nosso entendimento de educação da(s) infância(s) e, ainda, como é que a sua construção histórica se associa a uma visão particular de criança, e, vice-versa, como é que a visão de criança informa as práticas e os discursos associados à sua educação. Problematizar este eixo de análise é problematizar o nosso fazer e a nossa relação com as pessoas de pouca idade e, com isso, questionar as nossas próprias práticas e abrirmo-nos à possibilidade de fazer diferente. Através desta análise, propõe-se uma reflexão crítica sobre a educação infantil, assumindo uma abordagem da educação enquanto devir, que valoriza a experimentação, a multiplicidade e a oportunidade para experimentar e explorar o mundo de forma estética e apessoada.

90

EDUCAÇÃO: A educação

de poucos:
como um 2%
documentar:
sugerem «uma
lidades su
na vida é sem
a Convess
for Eariy <a
at a Glam:
“facilitar
adulta a:
identidadas:
valores dita
fazê-lo
a aprern no

colabora:
definições
atividade
rias, mu

o deserto:
O com

genas c 1
process:
uma soci
do gruz:
e a reina

(2011
que mars
vidiu ess
À primemed

anterior *

A educação da infância como rito de iniciação

EDUCAÇÃO DE INFÂNCIA COMO RITO DE INICIAÇÃO

A educação de infância refere-se à educação formal e informal de pessoas de pouca idade desde o nascimento até os 6 anos de idade. Considerado como um direito das crianças, os objetivos que são expressos na maioria dos documentos oficiais que norteiam as orientações para a educação de infância sugerem que este deve contribuir para que as crianças desenvolvam habilidades sociais, emocionais, cognitivas e físicas necessárias para ter sucesso na vida e prepará-las para a educação formal posterior. Documentos como a Convenção sobre os direitos da criança (Unicef, 1989), o NAEYC Standards for Early Childhood Professional Preparation (NAEYC, 2009) ou o Education at a Glance da OCDE (2006) atribuem à educação de infância o papel de “facilitar o desenvolvimento integral”, de “preparar a criança para uma vida adulta ativa numa sociedade livre e inculcar o respeito pelos pais, pela sua identidade, pela sua língua e valores culturais, bem como pelas culturas e valores diferentes dos seus” (Unicef, 1989: 25). Mais, especificam que deve fazê-lo “envolvendo uma ampla variedade de experiências, incluindo o jogo, a aprendizagem e a interação social” (NAEYC, 2009: 14), numa estreita colaboração com a comunidade (OCDE, 2006). No fundo, para além da definição de um propósito, estes documentos acabam por especificar que as atividades de educação de infância, que incluem brincadeiras, jogos, histórias, música, arte e outras atividades lúdicas, devem incentivar e promover o desenvolvimento integral e a aprendizagem holística das crianças.

O conceito de rito de iniciação é comumente associado a culturas indígenas e tribais. Segundo Arnold van Gennep (2011), os ritos de iniciação são processos pelos quais os indivíduos passam para se tornar membros plenos de uma sociedade. Esses ritos envolvem uma série de etapas, como a separação do grupo social de origem, a passagem por um período de liminaridade e a reintegração ao grupo com uma nova identidade social. Van Gennep (2011) argumentou que todas as sociedades possuem rituais de passagem que marcam as transições importantes na vida de seus membros. Ele dividiu esses rituais em três fases distintas: separação, limiar e incorporação. A primeira fase, separação, envolve a retirada do indivíduo do seu papel anterior na sociedade. A segunda fase, limiar, é o período de transição em

que o indivíduo não pertence mais à sua posição anterior, mas ainda não foi completamente incorporado à sua nova posição. É um momento de incerteza e ambiguidade, no qual o indivíduo pode ser submetido a testes ou provações para provar sua capacidade de lidar com sua nova posição. A

terceira e última fase, incorporação, é quando o indivíduo é reintegrado à sociedade em sua nova posição e assume as responsabilidades e privilégios associados a ela. O autor da obra Ritos de passagem (2011) também argumentou que esses rituais servem para reforçar a coesão social e a identidade cultural de uma sociedade, ao mesmo tempo que ajudam o indivíduo a se tornar parte integrante da comunidade.

É precisamente pensando e problematizando a partir deste eixo de análise que nos interessa olhar para a educação de infância como um rito de iniciação, uma vez que podemos entender as práticas aí ocorridas como iniciáticas na transição da infância para a idade adulta. Assim, a educação de infância pode ser vista como um rito de iniciação no qual as crianças são submetidas a um processo de subjeticação que visa moldar modos de ser criança (Almeida, 2018), de acordo com as normas e os valores sociais dominantes que se assumem preparatórios para uma certa visão de futuro. Ora, recorrendo ao contributo de Van Gennep (2011), podemos considerar que esse processo envolve uma série de etapas, como a separação do grupo social de origem (a família), a passagem por um período de liminaridade (a educação de infância, a educação básica, entre outras) e a reintegração ao grupo com uma nova identidade social (a idade adulta).

Embora sem se debruçar sobre a educação de infância, a problematização da educação como um rito de iniciação, ou de passagem, nas sociedades ocidentais (em concreto, na sociedade portuguesa) foi já estudado por Carlota Boto (2012). Na sua obra À escola primária como rito de passagem: ler, escrever, contar e se comportar, a autora evidenciou como a educação escolar se constituiu, historicamente, como uma passagem para o mundo adulto, impondo um tempo de “sacrifício” em nome de uma felicidade que virá depois. Compreender a escola como um rito significaria também compreender o minucioso exercício de gradual separação entre a criança e a família, afastamento esse proporcional à aproximação entre criança e o resto do mundo, especialmente o mundo projetado como futuro (Boto, 2012).

Se
cação
se ini
especí
proce:
probl
gover
como
é imp
de pe
e de.
autor
absol
liberc
ciad
a edu
que c
a div

agir.

cons
a

infâ
natt
de a
exte
com

A educação da infância como rito de iniciação

Seguindo essa linha de raciocínio, podemos argumentar que a educação de infância se configura como um tempo e um espaço em que se iniciam um conjunto de práticas alinhadas com as normas e valores específicos de cada país e cultura. O problema teórico de considerar esse processo e essas práticas como iniciáticas de um certo modo de ser pode problematizar-se como aquilo que Michel Foucault denominou formas de governo (Foucault, 2010). Essas formas de governo podem ser entendidas como os modos mediante os quais a construção da individualidade nos é imposta através de práticas de subjetivação, que ocorrem numa “lógica de pertença orgânica ao laço social e do laço social à forma de autoridade e de governo” (Foucault, 2010: 379). Trata-se da constituição de uma autoridade do próprio para consigo, construída a partir dum a relação absolutamente individualizada com os outros e onde “a autonomia e a liberdade estão cada vez mais presentes” no modo como se produzem cidadãos totalmente “normalizados” (Ó, 2006: 31 e 63). Nesse sentido, a educação de infância pode ser entendida como um tempo e um espaço que configuram uma etapa “pré-escolar”, onde as crianças são submetidas a diversas normas e valores sociais que influenciam a sua forma de pensar e agir. O mesmo é dizer que essas práticas podem aqui ser entendidas como constituintes do que Michel Foucault denominou de subjetivação. A este propósito diz-nos Jorge Ramos do Ó:

O termo subjetivação remete-nos á para um regime de práticas e de técnicas em absoluto heterogêneo e contingente, ainda que na atualidade essas mesmas atividades possam passar aos nossos olhos por manifestações do que é evidente e incontornável, do que não se pode pôr jamais em causa. (Ó, 2006: 133)

Tentaremos, então, evidenciar como no interior da educação de infância ocorrem um conjunto de práticas, totalmente normalizadas e naturalizadas, que contribuem para a iniciação das pessoas de pouca idade a um conjunto de valores, normas e modos de ser regulados por uma exterioridade que visa produzir a conformidade e obediência alinhados com uma visão de futuro.

Para Foucault (2013), um dispositivo disciplinar é um conjunto de técnicas, procedimentos e práticas que são utilizados para controlar, normalizar e disciplinar os corpos e as mentes dos indivíduos numa uma sociedade. O filósofo e historiador francês argumenta que esses dispositivos são uma forma de exercer poder sobre os indivíduos de uma maneira mais sutil e eficiente do que a repressão ou a violência direta (2017a: 299). Como o próprio destaca (2017b: 901), o poder não é exercido apenas através da repressão, mas também através da produção de conhecimento e de práticas que estabelecem um conjunto de normas e valores (que se estabelecem como dominantes), condicionando a forma como os indivíduos se constituem. Nesse sentido, os dispositivos disciplinares operam em diferentes níveis da sociedade, desde as instituições sociais até as relações interpessoais, moldando e regulando o comportamento dos indivíduos, de forma a torná-los mais dóceis, obedientes e produtivos (Foucault, 2013). Foucault (2010) identifica a emergência e proveniência dos dispositivos disciplinares na modernidade, junto com a ascensão das sociedades capitalistas e do Estado moderno, sugerindo que eles estão presentes em diversas instituições sociais, como escolas, prisões, hospitais, fábricas, quartéis, entre outras. Os dispositivos baseiam-se numa série de técnicas, como, por exemplo, a vigilância constante, a normalização, a hierarquização e a individualização, que operam no sentido de vigiar e orientar a partir de dentro a conduta de cada um. Dessa forma, podemos considerá-los uma forma de exercício de poder que visa controlar e condicionar os indivíduos de uma maneira mais sutil e eficiente, tornando-os mais obedientes e produtivos, ou, de certo modo, enquadrados com o que se espera que venham a ser (Foucault, 2013).

Ora, é precisamente nesse sentido que a educação de infância pode ser compreendida como um dispositivo disciplinar, ou seja, uma estrutura institucional e prática social que tem como objetivo produzir sujeitos dóceis e disciplinados, adequados às demandas da sociedade em que estão inseridos. Num certo sentido, podemos problematizar as práticas exercidas no contexto da educação infantil como um meio de controle e regulação do comportamento das crianças, produzindo subjetividades submissas às normas e às hierarquias estabelecidas, tornando os indivíduos dóceis e previsíveis.

94

Olhando
várias estr
é disciplir
vidades, e
que outra
ao tempo
estabeleci
possam ex
em que as
a realizare
presentes.

UM DIÁLI
O TEMPO
COMO EL

Gosta

ferrament
texto “Ni
acontecim
criança. T
dos dispos
de nós qui

Na p
emergênci
disputa er
então, on

ainda nat
e que ganl
denomino
ia dizer qt
mas que a
Montesso!

de téc-
malizar
a de. O
-ma de
o que
2017b:
através
="unto

«ando
“tivos

"uiçÕões
«mento
“utivos

“ia dos
dades
uversas

entre
«mplo,
iiização,
“e cada
«er que
ciente,
“rados

de ser
“ra ins-

ceis e
«ridos.
con-

com-
rmas
veis.

A educação da infância como rito de iniciação

Olhando para o problema em apreço sob esse ponto de vista, encontramos várias estratégias e práticas utilizadas na educação de infância cujo objetivo é disciplinar as crianças. Uma das mais evidentes é a hierarquização das atividades, em que algumas são consideradas mais importantes ou valiosas do que outras. Além disso, as crianças são controladas e reguladas em relação ao tempo, ao espaço e aos materiais, sendo orientadas a seguir uma rotina estabelecida, independentemente dos níveis de participação infantil que possam existir. A uniformização dos alunos também é uma prática comum, em que as crianças são incentivadas a vivenciarem as mesmas experiências e a realizarem os mesmos produtos. Como veremos, todas essas práticas estão presentes no que consideramos ser papel iniciático da educação de infância.

UM DIÁLOGO COM A HISTÓRIA: O TEMPO, O ESPAÇO E OS MATERIAIS COMO ELEMENTOS INICIÁTICOS

Gostaríamos de destacar que esta deriva histórica se constitui como uma ferramenta metodológica, para, como nos propõe Foucault (2016) no seu texto “Nietzsche, a genealogia, a história” captar as tensões, as dobras dos acontecimentos que nos ajudam a problematizar a constituição do sujeito criança. Trata-se de fazer uma história do presente através de uma análise dos dispositivos que, de certo modo, são tão inquestionáveis, tão próximos de nós que se incorporaram e ainda hoje nos constituem.

Na perspetiva de Michel Foucault (2016), a genealogia procura a emergência e proveniência de um acontecimento, de uma tensão, uma disputa entre valores distintos ainda não estabelecidos. Nesse caso, seria, então, o momento em que a ideia de uma educação da infância não estaria ainda naturalizada e assumida como inevitável nas sociedades europeias e que ganhou relevo na modernidade e no interior do que Philippe Ariès denominou como “novo sentimento de infância”. Grosso modo, poder-se-ia dizer que a consolidação da educação da infância se dá no século XIX, mas que a sua expressão máxima se dá sob e a partir do reinado de Maria Montessori, nomeadamente, enquanto saber disciplinar. Quando olhamos

Cultura digital e educação

para este período, desde o século XVIII até ao início do século XX, entre outros, claro, podemos destacar três grandes teóricos e uma teórica cujo pensamento sobre a educação da infância se difundiu amplamente, influenciando práticas e discursos um pouco por todo o mundo. Refirimo-nos a Rousseau, Pestalozzi e Froebel, cujas obras constituem o arquivo de análise.

À partir desses autores, tivemos oportunidade de problematizar o “novo sentimento de infância” como um agenciamento que incorpora três movi-

mentos delimitadores de modos de ser criança totalmente normalizados em direção a um por vir ideal (Almeida e Boto, 2022). Ao analisarmos os seus escritos e os estudamos num trabalho anterior, procurando compreender, através das suas diferenças, o que os une, chegamos a um entendimento do que denominamos os três movimentos da educação de infância.

O primeiro é o que atribui às pessoas de pouca idade um processo de essencialização, isto é, a atribuição de um conjunto de características psicológicas e espirituais que a antecedem. Identifica-se o princípio fundamental de se dirigir à infância como um período demarcado que representa uma certa pureza da condição humana, ou como nos diria Affrica Taylor (2013) a partir da sua leitura de Rousseau, emerge e consolida-se uma nature-child, um sujeito filho da natureza. Há aqui um gesto de olhar para este sujeito que chega como alguém que necessita ser cuidado e protegido para seguir a ordem natural do seu desenvolvimento, visto e entendido como progresso e evolução, e não mais como apenas mudança. Encontramos, com frequência nos textos dessa época a referência à natureza da criança como livre, ativa, dócil, pura e facilmente corruptível. O mesmo é dizer que ele, o sujeito que chega pela primeira vez ao mundo, carrega um conjunto de características prévias que o constituem desde o preciso momento em que nasce, um conjunto de características que fazem dele o que ele é, uma criança, mas também que começam a orientar o que deve ser. Não se nega a especificidade de um sujeito recém-nascido, tampouco a necessidade de cuidado e a dependência de uma pessoa de pouca idade durante largos períodos da sua vida, mas gostaríamos de destacar essa atribuição psicológica e espiritual que configura uma visão particular de natureza e diferencia as crianças dos adultos. Uma natureza que necessita ser, por um lado, protegida e, por outro, conduzida sem coação, sem constrangimentos, ao seu “desenvolvimento natural” e em perfeita harmonia com a

96

natureza. No parecem alte, hoje, quandc criativa. Ou: uma condiçã

Entramo visão, esse po orienta o mo. forma como c a criança prec de forma a n (2001). A cri no círculo int educador(a) g “interesses”, a: (p. 72). Pesta pela natureza, acrescentando promova a “fc Nesse método tempo (o mo

pessoal); o esp
e conhecer o r
suas experiênc

O que se
plica, de form
criança deve s;
de acordo con
em todas as cc
da sociedade”.
humana” (Pest
se aperfeiçoe «
aprender o goi
natureza livre

entre
: cujo
“uen-
-nos a
inálise.
novo
movi-

“os em
: seus
ender,
«o do

«so de
coló-

«tal de
ma certa

partir
sjeito

“como
o seu

“2 mais

«epoca
“mente

ra VEZ
“tuem
is que

=entar
scido,
e Pou-

neTacular

ar de
ra Ser,

sstrand-
E om à

A educação da infância como rito de iniciação

natureza. Note-se, porém, que essas características têm um devir histórico, isto é, parecem alterar-se em/nas relações com o tempo sócio-histórico. Diríamos que hoje, quando uma criança nasce, ela já é curiosa, exploradora, participativa, criativa. Ou seja, tem uma condição natural que a define enquanto criança, uma condição que lhe é atribuída pelo exterior, pelos outros que acolhem.

Entramos, então, no segundo movimento: o método. É precisamente essa visão, esse ponto de vista sobre a condição natural de estar-a-ser criança que orienta o modo como esses autores e outros, diríamos ainda hoje, orientam a forma como conduzem a alma das crianças e o seu espírito. Embora livre e ativa, a criança precisa que o seu espírito seja conduzido, sem coação ou prescrição, de forma a não corromper a sua natureza e os seus talentos naturais Froebel (2001). A criança deve ser introduzida “em seu mais tenro desenvolvimento no círculo inteiro da natureza que a rodeia” (Pestalozzi, 1894: 67). Cabe ao(a) educador(a) guiar as forças espirituais imanentes na criança, respeitando os seus “interesses”, as suas “necessidades” e o “seu ritmo natural de desenvolvimento” (p. 72). Pestalozzi e Froebel, tal como Rousseau, escrevem sobre o respeito pela natureza, pelas necessidades e pelo “ritmo natural de desenvolvimento”, acrescentando a ideia, tão próxima de nós, de que é necessário um método que promova a “força autônoma” da criança “dentro do contexto da sociedade”. Nesse método, consolidaram-se historicamente quatro grandes elementos: o tempo (o modo como governamos o tempo das crianças — institucional vs. pessoal); o espaço (o modo como governamos as oportunidades de explorar e conhecer o mundo à sua volta); os materiais (o modo como governamos as suas experiências); e a relação (o modo como regulamos a alteridade).

O que se pretende expressar é que o “desenvolvimento natural”? implica, de forma definitiva a partir de Pestalozzi e Froebel, um método. A criança deve ser conduzida, governada, até ser capaz de se autogovernar, seja de acordo com a “vontade geral”, a compressão do “espírito divino” em si e em todas as coisas, ou o domínio da força autônoma “dentro do contexto da sociedade”. O caminho foi feito através da “psicologização” da “instrução humana” (Pestalozzi, 1894: 199), com a grande demanda de que a criança se aperfeiçoe ao ponto de fazer do que deve o que quer fazer. Trata-se de aprender o governo de si a partir de métodos e materiais que conduzam a natureza livre e ativa da infância em direção à conformidade.

acordo com um elemento exterior, o sujeito necessário e útil. Por exemplo, a criança autônoma, autorregulada, curiosa, social, participativa, colaborativa. Enfim, a criança que, tornada adulto, servirá ao futuro. No entanto, este futuro é em si uma incógnita, uma impossibilidade de conhecer. A educação, o como conduzir a alma infantil, expressa em diferentes métodos, situa-se entre tempos, a escola é o presente eterno da infância. Se, por um lado, deve respeitar a condição natural, ativa e autônoma da criança, por outro, deve conduzi-la em direção a uma certa representação de homem do futuro.

Seja o homem novo de Rousseau, o homem integral de Pestalozzi ou o homem divino de Froebel, todos eles engendram a infância na direção de um futuro mais ou menos conforme. Embora cada arquétipo tenha suas particularidades, podem destacar-se três ideias transversais a estes autores: i) a criação de uma figura que expressa uma visão de homem; ii) sintonia entre essa visão de homem e o que a polis do futuro necessita para se regenerar; iii) o desenvolvimento da “consciência de si” e da “futura reflexão de si mesmo” (Froebel, 2001: 51) como forma de autogoverno em total conformidade com a “vontade geral” (Rousseau, 1979: 419).

No fundo, é como se pudéssemos considerar que a educação da infância, quando não refletida, ou problematizada, consagrassse uma grande máquina de iniciação das pessoas de pouca idade, das pessoas que são apresentadas às regras e ao mundo adulto que, por um lado, a precedem e, por outro, antecipamos como útil e necessário enquanto futuro. Entre passado e futuro, consubstancia-se no presente da infância a educação e a escola, onde se foi tecendo uma noção, subjacente no trabalho de todos esses autores, de progresso e de desenvolvimento enquanto processo e fim.

O que se procura expressar através destes três movimentos é que a “ideia” de criança moderna surgiu associada a um conjunto de técnicas (como, por exemplo, a rotina, os materiais e métodos) que produzem “modos de ser criança” (por exemplo, “criança autônoma”, “criança ativa”, “criança livre”, “criança autogovernada”, entre outras). Modos de ser totalmente subordinados a determinados arquétipos: criar o nobre, produzir o bom cristão, engendrar o sujeito útil ao Estado, entre outros. Esses três

- as suas

=ores: 1)

“ia entre

“erar; iii)

mesmo”

-midade

afância,

máquina

entadas

- outro,

o e futu-

ande se

«ores, de

é que a

“ técnicas

“-oduzem

Má curou”,

1: ser to-

= sroduzir

cses três

A educação da infância como rito de iniciação

movimentos sugerem um gesto que captura e determina a alma infantil, instaurando um regime discursivo que estabelece essa etapa como um rito de iniciação que assim define e circunscreve modos de ser criança normal (Almeida, 2018a; 2018b; 2019).

ENTRE O PASSADO E O FUTURO: UM DIÁLOGO COM A CAPTURA DO PRESENTE

À revisitação histórica desses autores, muito inspirada no trabalho do Jorge Ramos do Ó, permite-nos engendrar e problematizar um dispositivo, um modo de fazer, um modo de estar na relação com as pessoas de pouca idade que está em atualização permanente: é necessário avaliar e monitorizar a infância para “produzir” melhores adultos. E por “melhores” entendam-se adultos mais próximos do que se imagina ser necessário para o tempo por vir (por exemplo, é essa atitude que nos permite continuar a questionar os modos de ser que se nos oferecem como naturalizados e inevitáveis: neste caso, as infâncias empreendedoras, flexíveis, criativas, sociáveis, comunicativas, digitais, mas também obedientes, sociais, democráticas e participativas.

Então, podemos considerar que esse saber produzido ao redor da infância está a serviço do “como” governar nesta ou naquela direção, produzindo

e produzindo-se a partir da “ciência” que legitima e concretiza a produção de indivíduos totalmente governados a partir das máximas de liberdade e da autonomia. Assumimos a liberdade e a autonomia de escolher entre “modos de ser”, que, na verdade, são impostos, mais do que propostos às pessoas de pouca idade.

Sob esse ponto de vista, a educação de infância, com os contributos dos saberes disciplinares produzidos sobre as pessoas de pouca idade, oferece-se, então como um rito de iniciação que outorga modos de ser criança, em total relação com um ideal que as transcende e com um projeto político que as antecede (porque é impossível ser todas essas coisas, corresponder a todas essas categorias que lhes pedimos que sejam e porque não estamos abertos, num certo sentido, a outros modos possíveis de existência).

99

Cultura digital e educação

O que procuramos expressar é que o mecanismo que opera é sempre o mesmo, o de produzir tipos de pessoas (Popkewitz, 2002), “modos de ser” (Hacking, 2001) totalmente normalizados e integrados às demandas de um futuro que antecipamos como possível ou provável. O mecanismo opera no sentido de nos governar a todos desde o princípio universal da individualidade humana, da individualidade de cada um (Rose, 2011). As pessoas de pouca idade são governadas e subjetivadas em categorias, que não assumimos como impostas, a partir das ideias e taxonomias que circulam e que nos constituem integralmente.

PARA UMA EDUCAÇÃO DO DEVIR

Qual o espaço que deixamos em aberto para a novidade, para o espaço? É importante lembrar que a educação de infância também pode ser um espaço de resistência e subversão, em que as crianças podem experimentar e construir novas formas de subjetividade. Portanto, é importante refletir sobre como a educação de infância pode ser transformada em um espaço mais inclusivo e diverso, que permita o desenvolvimento pleno e livre das crianças. Gilles Deleuze e Félix Guattari (2007) argumentam que a subjetividade é construída a partir da diferença e da multiplicidade de experiências e vivências, e não a partir da uniformização e homogeneização dos sujeitos. Nesse sentido, a educação de infância pode, também, ser um espaço de experimentação e de construção de novas subjetividades, em que as crianças podem subverter as normas e valores estabelecidos. No fundo, podemos nos abrir à possibilidade de a educação de infância constituir-se um tempo e um espaço que valorizam as diferenças e múltiplas potencialidades do estar-a-ser.

Tal ideia sugere uma ética pedagógica que se abra à possibilidade dos encontros entre crianças e entre crianças e adultos serem considerados um acontecimento com a potência de colocar pessoas de pouca idade e pessoas de mais idade, lado a lado, a viver e a experientiar uma situação de não saber, de desconhecido ou, mesmo dizendo, de uma oportunidade de genuína alteridade (Almeida e Ó, 2020). Tomando as palavras de Deleuze (2005; 2008), talvez possamos pensar a constituição de si como

espan-
e ser UM

entar

&: refletir
E espaço

A educação da infância como rito de iniciação

acontecimento em que se dão sucessivas redistribuições de potências no sentido de devir. Devir que representa o “ato pelo qual algo ou alguém não para de devir-outro (continuando a ser o que é)” (Deleuze e Guattari, 1992: 229) para uma cada vez maior individuação que renuncia, totalmente, à ideia de um futuro conforme e imposto. É preciso, talvez, que sejamos capazes de pensar e viver esse encontro com a disponibilidade para uma pedagogia da atenção (Ingold, 2017), isto é, para nos disponibilizarmos, como sugere Brownie Davies, a ouvir sem saber (2014).

O ato de educar o novo, o que chega, configura um paradoxo que todos nós experimentamos: por um lado, a educação como oportunidade de cada um se desenvolver de acordo com os seus interesses, por outro lado, a educação enquanto preparação para o mundo. Os dois projetos nem sempre estão alinhados, como tão bem David Olson expressa no seu trabalho (2003). Então, o desafio é como abrir a educação de infância ao novo e aos novos, ao desconhecido e ao imprevisto. Sobre isto, Walter Kohan (2013) sugere que uma educação de infância aberta aos novos, que não procura mitigar, reduzir ou adornar a sua força, a sua novidade, já tem em si o potencial transformador. Por outro lado, uma educação que captura os novos — independentemente do método — já é conservadora, na medida em que se fecha à potência da novidade. Não é por isso o método uma prática técnica que abre a educação de infância aos novos e à novidade, mas antes uma transformação no interior de cada um de nós no sentido de uma maior atenção a si, à sua ética pedagógica, ao seu modo de ser educador e à consciência do seu projeto político.

EDUCAÇÃO DA INFÂNCIA COMO ESPAÇO DE TRANSFORMAÇÃO

A ideia de que a educação de infância seria um rito de iniciação pode ser considerada controversa e pouco comum. No entanto, o que aqui se pretende discutir e argumentar é que existem elementos, constituídos historicamente, da educação de infância que se assemelham ou podem se assemelhar a um rito de iniciação. Como vimos anteriormente, os documentos oficiais assinalam que a entrada na educação de infância marca uma transição significativa na vida de uma criança, em que elas aprendem e desenvolvem

Cultura digital e educação

um conjunto de habilidades e conhecimentos que são importantes para a sua vida futura com o objetivo de preparar para a vida adulta. Tais práticas

expressas no método (tempo, espaço, materiais e relação) e entendidas como disciplinares manifestam-se de diversas formas, como, por exemplo, através do estabelecimento de horários e rotinas, da imposição de regras e normas, da avaliação e classificação das crianças, da delimitação de espaços associados a atividades específicas, de materiais industrializados pensados para desenvolver competências, entre outros. Num certo sentido, essas práticas podem ser vistas como uma forma dupla de iniciação. Por um lado, ao processo formal de escolarização e, por outro, a um certo modo de se relacionar com a atividade infantil (os limites do que se pode e do que não se pode fazer) e o mundo que rodeia as crianças, iniciando-se na cultura e nos valores da sociedade de que fazem parte, aprendendo e apropriando-se de modos de ser conformes, disciplinados e obedientes. O rito de iniciação funciona, então, como uma espécie de ritual de passagem que marca o início do longo período de transição da infância para a vida adulta.

Nesse sentido, pensar uma educação de infância para além de um rito de iniciação, como um tempo e um espaço de transformação, é pensar uma

. educação que transforma o que pensamos, o que somos, o que fazemos, numa relação aberta e eticamente situada com a novidade dos novos, valorizando as suas diferenças e as suas múltiplas potencialidades (Deleuze, 2016). Trata-se de problematizar historicamente a nossa relação com as pessoas de pouca idade e imaginarmos uma educação que aumenta as possibilidades de escolher, escolher outros modos de existência (Deleuze, 1999).

Bibliografia

ALMEIDA, Tiago. O governo da infância: o brincar como técnica de si. Arquivos Brasileiros de Psicologia, 70,

spe, 2018a, pp. 152-66.

. Currículos e agenciamentos do devir: trânsitos ao redor de Deleuze na delimitação da infância a partir

de Emílio de Rousseau, FRACTAL Revista de Psicologia, v. 30, n. 3, 2018b, pp. 302-9.

. Psicologia do desenvolvimento e a delimitação de modos de ser criança. Devir-adulto, devir-sujeito

e a educação de infância. In: LEMOS, E; NASCIMENTO, M. L. (orgs.). Biopolítica e tanatopolítica: a agonística dos processos de subjetivação contemporâneos. Paraná: Editora CRV, pp. 229-49, 2019.

ALMEIDA, Tiago; BOTO, Carlota. Agenciamento criança-arquétipo e o problema do por vir. Para um diálogo

no interior do “novo sentimento da infância”. In: BARZOTTO, Valdir Heitor et al. (orgs.). Quando a pesquisa conta: X Simpósio de Pós-Doutorado da FEUSP São Paulo: Universidade de São Paulo, 2022.

m lado,
lo de se
que não
ultura e
ando-se
ticiação
o início

um rito
sar uma
izemos,
, valori-
2016).
;soas de
lidades

ologia, 70,

cia a partir

vir-sujeito
apolítica: a
019.

m diálogo
Quando a
o, 2022.

A educação da infância como rito de iniciação

ALMEIDA, Tiago; Ó, Jorge R. A vida como acontecimento e a potência do indeterminado em tempos de pandemia para pensar a relação com a infância. *Revista Sociedad e Infancias*, 4, 2020, pp. 185-8.

BOTO, Carlota. À escola primária como rito de passagem: ler, escrever, contar e se comportar. Coimbra: Edições Universidade Coimbra, 2012.

DAVIES, Bronwyn. *Listening to Children. Being and Becoming*. New York: Routledge, 2014.
DELEUZE, Gilles. O ato de criação (1987). Trad. José Marcos Macedo. Folha de S.Paulo, São Paulo, 17 jun.

1999, Caderno Mais!, 1999, pp. 4-5.
. Diferença e repetição. Lisboa: Relógio de Água, 2005.
. Conversações (1972-1990). São Paulo: Editora 34, 2008.
. Dois regimes de loucos: textos e entrevistas (1975-1995). São Paulo: Editora 34, 2016.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. O que é a filosofia? São Paulo: Editora 34, 1992.
- Mil Planaltos: capitalismo e esquizofrenia. 2. ed. Lisboa: Assírio Alvim, 2007.

DeLOACHE, Judy; GOTTLIEB, Alma. *4 World of Babies. Imagined Childcare Guides for Seven Societies*. Cambridge: Cambridge University Press, 2000.

FOUCAULT, Michel. A hermenêutica do sujeito. São Paulo: Martins Fontes, 2006.

- . O nascimento da biopolítica. Lisboa: Edições 70, 2010.
- « Vigiar e punir: o nascimento da prisão. Lisboa: Edições 70, 2013.
- Microfísica do poder. São Paulo: Paz & Guerra, 2016. [1. ed. 1971.]
- . Dits et écrits T. Paris: Gallimard, 2017a.
- . Dits et écrits II. Paris: Gallimard, 2017b.

FROEBEL, J. H. 4 educação do homem. Passo Fundo: UPF Editora, 2001. [1. ed. 1826.]

HACKING, Ian. Ontologia histórica. Lisboa: Edições 70, 2001.

INGOLD, Tim. Antropologia elcomo educação. São Paulo: Autêntica, 2017.

KOHAN, Walter. Infância entre filosofia e educação. Belo Horizonte: Autêntica, 2013.

NATIONAL ASSOCIATION FOR THE EDUCATION OF YOUNG CHILDREN. NAEYC Standards

for Early Childhood Professional Preparation, 2009. Disponível em: https://www.naeyc.org/sites/default/files/globally-shared/downloads/PDFs/resources/position-statements/2009%20Professional%20Prep%20stdsRevised%204_12.pdf. Acessado em: 15 jan. 2023.

Ó, Jorge Ramos do. O governo de si mesmo. Modernidade pedagógica e encenações disciplinares do aluno liceal

“(último quartel do século XIX - meados do século XX). [s.1.]: Educa, 2006.

OCDE. Education at a Glance: OECD Indicators Paris: OECD Publishing, 2006. Disponível em: <https://doi.org/10.1787/eag-2006-en>. Acessado em: 15 jan. 2023.

OLSON, David. Psychological Theory and Educational Reform: How School Remakes Mind and Society. New

York: Cambridge University Press, 2003.

PEREIRA, Edgar Nasi. Mitos, feitiços e gente de Moçambique. Lisboa: Caminhos, 1998.

PESTALOZZI, J. H. How Gertrude teaches her children and an account of the Method. London: Butler and

Tanner, 1894. [1. ed. 1801.]

. Letters on Early Education. London: Sherwood, Gilbert, And Piper, 1827. [1. ed. 1818.]

POPKEWITZ, T. S. How the Alchemy Makes Enquiry, Evidence and Exclusion. Journal of Teacher Education,

v. 53, n. 3, mai./jun. 2002, pp. 262-7.

ROSE, Nikolas. Inventando o nosso self: psicologia, poder e subjetividade. Petrópolis: Vozes, 2011.

ROUSSEAU, J. J. Emílio, ou da educação. São Paulo: Difel, 1979. [1. ed. 1762.]

SARMENTO, M. J.; PINTO, M. O campo da educação de infância: conhecimento, profissionalização e inter-

venção pública. Educação e Pesquisa, v. 35, n. 2, 2009, pp. 293-308.

TAYLOR, Africa. Reconfiguring the Natures of Childhood. New York: Routledge, 2013.

UNICEF Convenção sobre os direitos da criança. Artigo 29: Objetivos da Educação, 1989. Disponível em: http://www.unicef.pt/media/2766/unicef_convenc-a-o_dos_direitos_da_crianca.pdf. Acessado em: 15 jan. 2023.

VAN GENNEL Arnold. Os ritos de passagem. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2011.

Maria Luiza Marcilio

HISTÓRIA DA ALFABETIZAÇÃO
NO BRASIL

Copyright € 2016 by Mara Luiza Marcilio

Ficha catalográfica elaborada pelo Departamento Técnico do Sistema Integrado de Bibliotecas da usp. Adaptada conforme normas da Edusp.
Marcio, Maria Luiza.

História da Alfabetização no Brasil / Maria Luiza Marciho. - São Paulo, Editora da Universidade de São Paulo, 2016.

528 p.; 25,5 cm.

Inclui bibliografia.

ISBN 978-85-314-1586-9

1. História da educação - Brasil.
2. Alfabetização.
3. Escolas.
4. Ensino e aprendizagem.
1. Título.

cDD-37(81)

Direitos reservados à

Edusp - Editora da Universidade de São Paulo
Rua da Praça do Relógio, 109-A, Cidade Universitária
05508-050 - São Paulo - sp - Brasil
Divisão Comercial: Tel. (11) 3091-4008 / 3091-4150
www.edusp.com.br - e-mail: eduspusp.br

Printedin Brazil 2016

Foi feito o depósito legal

O Ensino de Ler, Escrever e Contar

Formas Atuais de Alfabetização no Brasil

Apenas algumas dezenas de anos atrás, a cartilha e o livro escolar na escola eram praticamente os únicos meios de alfabetização que as crianças brasileiras das categorias mais carentes do curso primário tinham em casa. Sem televisão, poucos alunos tinham então acesso ao rádio e menos ainda aos livros impressos.

Hoje, nesse mundo novo, o velho instrumento de alfabetização, a cartilha, foi praticamente banido da escola brasileira. Isso ocorreu a partir dos anos 1980, quando foi sendo introduzido o sistema construtivista de alfabetização, que se tornaria oficial com os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), publicados pelo Ministério da Educação (MEC) em 1997. Mais de 60% das escolas públicas e particulares brasileiras se identificam como adeptas do construtivismo.

A professora Maria do Rosário Mortatti explica:

Além da reorganização da estrutura curricular em um ciclo de alfabetização compreendendo as duas primeiras séries de ensino de primeiro grau, da sistemática de avaliação preventivo remanejamento de alunos e acompanhamento contínuo de seu rendimento e dificuldades e do aumento da carga horária para a alfabetização - mediante a posterior criação da jornada única de seis horas-aula diárias, em 1988 — a proposta do ciclo básico incorporou numa “nova” teoria, como base para as opções didático-pedagógicas: o construtivismo. Desse teoria derivou uma retumbante proposta de mudança na compreensão do processo de alfabetização, que passou a ser divulgada sistematicamente no Brasil, a partir de meados da década de 1980 e que se encontra nos resultados das pesquisas de Emilia Ferreiro e colaboradores, a respeito da psicogênese da língua escrita. Com base, predominantemente na psicologia genética de Jean Piaget e na psicolinguística de Noam Chomsky, essa pesquisadora

)

TE IN" ALFABETIZAÇÃO NA ERA DA GLOBALIZAÇÃO (1971-2014) 471

escolar, são as causas do fracasso escolar. Daí adotarem a proposta da organização do ensino fundamental em ciclos, para se contrapor à pressão por tempo “que é inerente à instituição escolar, tornando possível distribuir os conteúdos de forma mais adequada à natureza do processo de aprendizagem”, afirma o mesmo MEC.

Com a adoção dos ciclos. veio junto a “progressão continuada” (sem reprovação), que, na realidade, prolongou a possibilidade de alfabetização da criança por mais tempo. Ora, o processo de alfabetização deve ser o mais curto possível. O código alfabético, a boa leitura e escrita e a aritmética básica devem ser ensinados em seis meses, período compatível com essas tarefas quando bem executado o processo de alfabetização. Só então o procedimento psicogenético pode ser eventualmente aplicado, quando o aluno individualmente pode descobrir seu próprio mundo, de acordo com seus conhecimentos e capacidades.

A partir de então, se iniciou praticamente uma guerra entre Os métodos de alfabetização. A polarização se deu, de um lado, com os defensores dos métodos fônicos, também conhecidos como fonéticos. Partem das letras (grafemas) e dos sons (fonemas) para formar, com eles, sílabas, palavras e frases. São vários os modelos do método fônico. As cartilhas de ABC eram o principal material didático e contavam com a presença forte do professor alfabetizador. Pela repetição, o aluno

logo chegaria ao mundo da leitura. Do outro lado, o construtivismo, também chamado de método analítico ou global, da alfabetização em leitura. Parte-se das frases ou de palavras e, por um processo de dedução, O aluno vai encontrando palavras idênticas, sílabas parecidas. A

A teoria construtivista, que predomina na educação brasileira, não tem sido comprovada pelos estudos científicos feitos em diversos países ao longo dos últimos vinte anos. As pesquisas científicas mostram que, para uma alfabetização rápida e eficaz, é essencial o desenvolvimento da consciência fonológica (perceber como as palavras se dividem em diferentes sons) e da capacidade de relacionar as letras aos sons correspondentes, o que ocorre muito mais fácil e rapidamente quando há orientações explícitas do professor. Os alunos submetidos ao processo construtivista de alfabetização têm se saído pior que os que são ensinados pelo sistema tradicional. Os estudos também mostram que a maioria das crianças não passa pelas fases previstas pela teoria construtivista. Essas foram algumas das conclusões de três seminários internacionais realizados no Brasil sobre o tema, em maio de 2011.

A superioridade dos métodos fônicos [...] para a alfabetização regular [...] foi reafirmada por diversos pesquisadores que participaram desses seminários [...] entre os quais estavam membros de comitês de cientistas, criados nos últimos 15 anos pelos governos da França, Es-

HISTÓRIA DA ALFABETIZAÇÃO NO BRASIL

argentina propõe uma “revolução conceitual” em alfabetização, a fim de se alcançarem [...] os objetivos educativos colocados para o final do século xx".

É muito difícil definir o que seja construtivismo, dizem os especialistas. O sistema recomenda mudanças na alfabetização, mas não explica como fazer a boa alfabetização. Procede pela negativa, o que não se deve fazer, ou aborda o problema de forma generalizada, deixando o professor confuso, sem saber como deve proceder.

O construtivismo não se propõe como novo método de alfabetização. Seus

DP) resultados teóricos são três: 1) a construção do conhecimento é um processo individual, 2) a possibilidade de ensinar: “ninguém ensina nada a ninguém; o

Apaluno constrói o seu próprio conhecimento”; 3) não se pode ensinar às crianças / 20! | a correspondência entre letras e sons - essa conquista da humanidade que tem

mais de 20 mil anos - pois há o uso extenuante da memorização de milhares de símbolos; os alunos é que, sozinhos, devem refazer essa complexa multimilenar caminhada da humanidade. As ideias centrais são de Emilia Ferreiro, em Cultura Escrita e Educação, de 1986, e, depois, desta mesma autora em conjunto com Ana Teberosky, em Psicogênese da Língua Escrita, de 1989, e derivam da cha-

mada whole language, dos países de língua inglesa. As crianças é que elaboram hipóteses sobre o valor fonético dos grafemas. Dessa forma, incidentalmente, as crianças acabam por dominar o código alfabético. Os PCN afirmam que o E construtivismo não é um método, mas uma filosofia, um sistema sobre como as E

crianças aprendem a ler e escrever. As crianças aprendem sobre o código alfa- q É bético estabelecendo elas mesmas hipóteses sobre as relações entre letras, sons e E significados. Essas relações devem surgir espontaneamente, por descobertas das próprias crianças. E

Os pcN surgem, em 1997, segundo o MEc, “como necessidade de um referencial comum para a formação escolar no Brasil, capaz de indicar aquilo que deve ser garantido a todos, numa realidade com características tão diferenciadas, sem promo-

A ("7 ima uniformização que descaracterize e desvalorize peculiaridades culturais e Jp | -<cionais”? , As propostas foram de tal forma avassaladoras nos meios oficiais e nas Í

4, “ “+ iversidades que se tornaram “dogmas” na alfabetização das crianças. Ninguém “ rede contestá-las sem ser taxado de tradicionalista. i

, Ea 44 Ns pen foram elaborados também para evitar a grande chaga do ensino que]

PA A "+! alta reprovação, sobretudo na primeira série, e que, em grande parte, foi a À 4 »:sponsável por outra grave chaga, a evasão escolar. Ambas, reprovação e evasão é

1. Maria do R. L. Mortatti, Educação e Letramento, 2004, p. 74.
2. Brasil, Parâmetros Curriculares Nacionais, 1997, p. 36.

HISTÓRIA DA ALFABETIZAÇÃO NO BRASIL

tados Unidos, Inglaterra, Brasil e Portugal para analisar evidências científicas sobre a eficácia dos diferentes métodos e estratégias de alfabetização”.

Os países que adotaram essa orientação de forma pioneira começaram gradativamente a abandoná-la.

Uma das experiências apresentadas para enfrentar o ensino na escola popular, depois de apuradas pesquisas e teorias, foi realizada nos Estados Unidos. A discussão sobre a superioridade do método fônico (que havia sido aplicado até a década de 1970 naquele país) tornou-se preponderante durante o governo Bush. Naquela década, o método fônico foi substituído pelo lá chamado whole language (método global), aqui conhecido como construtivismo. Constatada nesse país uma tendência de atraso do ensino e da alfabetização, verificou-se, depois de inúmeras avaliações de escolas, de professores e de métodos de ensino nas primeiras séries do curso fundamental, que era o método whole language o que acarretava esse fracasso. Em meados da década de 1990, o Congresso dos Estados Unidos convocou uma comissão, formada por renomados especialistas em leitura, para examinar os métodos de alfabetização, a fim de descobrir as causas do fracasso em leitura da população escolar. Após rever toda a bibliografia publicada desde 1920, essa comissão, em seu relatório final, mostrou a superioridade do método fônico de alfabetização para leitura e escrita. Propôs a volta da alfabetização de acordo com

o método fônico, sem desprezar, no entanto, os avanços conquistados pela psicogênese, pela sociolinguística e pelos campos da sociologia e da psicologia no geral. Hoje, o método fônico é aplicado oficialmente em vários estados e recomendado na maioria deles.

Vale a pena fazer aqui um parêntese para analisar a mudança realizada nos Estados Unidos em sua política de alfabetização, quando abandonou o movimento do "whole language". Os ideais e as práticas de alfabetização atrelados a esse movimento foram disseminados nesse país na década de 1970, crescendo enormemente a partir de então na década de 1980. As cartilhas e materiais didáticos fo-

ram sendo relegados a segundo plano. Livros com leituras e "atividades" variadas substituíram os tradicionais métodos estruturados de alfabetização. O ensino da decodificação, ortografia, gramática e vocabulário foi praticamente pesadas. Ao mesmo tempo que alguns estados implementavam essas novas ideias, o governo federal, no exercício de suas responsabilidades de acompanhamento e controle,

3. "Cientistas Poem na Berlinda Práticas de Alfabetização do Brasil", 2011.

4. Ver National Institute of Child Health

5. A exposição que se segue tem como b
and Human Development, "National Reading Panel Publications", 2015

ase: Brasil, Relatório Final do Grupo de Trabalho, 2003, pp: 97 ss.

PARTE IV; ALFABETIZAÇÃO NA ERA DA GLOBALIZAÇÃO (1971-2014)

Começou a detectar um aumento na quantidade de crianças com dificuldades de leitura. No final da década de 1980, havia menos de 20% de casos identificados em relação a 1970. O Congresso estadunidense estabeleceu como prioridade entender e estancar essa tendência, em caráter de urgência, e aprovou algumas medidas para mudar a situação. Enquanto isso, crescia um sentimento de que muitas crianças não estavam lendo tão bem quanto deveriam. Esse sentimento foi confirmado com os resultados apresentados em 1992 pela Avaliação Nacional do Progresso Educacional (National Assessment of Educational Progress - Naep), o sistema estadunidense de avaliação de desempenho escolar. Esse sistema, que serviu de inspiração para o Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb) brasileiro, foi iniciado na década de 1960 e aplica avaliações aos estudantes que estão no final da quarta, oitava e décima primeira séries, para as disciplinas de língua e matemática. Em 1992, o Naep indicava que quase metade dos alunos da quarta série não havia atingido os níveis considerados mínimos para leitura e compreensão de textos. Esses resultados foram considerados alarmantes para o país. Em 1994, o Naep foi aplicado novamente, em caráter excepcional, e os resultados encontrados foram ainda piores.

Dado o risco envolvido no esforço despendido até então, o Congresso estadunidense solicitou que o Instituto Nacional de Saúde da Criança e Desenvolvimento Humano (National Institute of Child Health and Human Development -

NICH), em articulação com o Ministério da Educação local, convocasse um painel nacional para avaliar o estado da arte sobre leitura, ou seja, baseando-se em conhecimentos científicos, fundados em pesquisas reconhecidas como cientificamente rigorosas. Com fundamento nos estudos anteriores, os termos de referência desse painel incluíram os temas de consciência fonêmica, tônica, práticas de leitura oral e silenciosa, desenvolvimento de vocabulário e compreensão. As conclusões a que os especialistas chegaram mostraram que as atividades de consciência fonêmica, e especialmente as atividades planejadas de forma sistemática e explícita, para ensinar as crianças a manipular fonemas e letras, têm um impacto significativo e duradouro no crescimento da capacidade de ler e soletrar.

O governo dos Estados Unidos promulgou então nova legislação. O novo plano inclui um subprograma, Early Reading First [Leitura Precoce Primeiro], voltado para o atendimento de crianças carentes antes de seu ingresso no sistema formal de ensino. Esse programa enfatiza o desenvolvimento da linguagem e de habilidades que as evidências científicas consideram fundamentais para preparar o aluno para o processo de alfabetização. O plano também oferece um instrumento de financiamento para estimular a melhoria da qualidade dos professores, nomeado Teacher

473

474 HISTÓRIA DA ALFABETIZAÇÃO NO BRASIL

Quality State Grants [Fundo Estatal para Qualificação do Professorado]. Esse fundo oferece recursos e incentivos para as escolas e sistemas de ensino recrutarem e premiarem professores mais qualificados e professores cujos alunos apresentam significativas melhorias no seu desempenho. Finalmente, o plano inclui um mecanismo de prestação de contas e responsabilização, combinando o estímulo ao estabelecimento de elevados padrões de desempenho com avaliação anual dos alunos de terceira a oitava séries, em língua e matemática. Os resultados do Naep de 2002 são encorajadores e, pela primeira vez em duas décadas, indicaram melhorias significativas na capacidade de leitura dos alunos.

A França e a Inglaterra passaram por movimentos similares. Constatado que o fracasso da alfabetização devia-se mais ao radical sistema adotado da aplicação dos ensinamentos da neurolinguística e da psicologia da aprendizagem, fundamentados em J. Piaget, embora sem abandonar esses ensinamentos, voltaram ao milenar sistema fonético de ensino da aprendizagem do código alfabético. As cartilhas, base inicial do trabalho com esse código, voltaram a ser indicadas.

Em 1996, a Inglaterra tinha 45% das crianças abaixo do nível mínimo admissível para a leitura porque usava o mesmo método que é admitido no Brasil. Constatado o atraso na alfabetização, em 1997, passou a usar de novo o método fônico. Com ele, a porcentagem de crianças mal alfabetizadas caiu para 20%.

Vale a pena reproduzir o que os especialistas franceses escreveram sobre o conceito mais atualizado da alfabetização, elaborado pela França, ou seja, o conceito de alfabetização pelos documentos oficiais do Ministério da Juventude, Educação e Pesquisa francês, na versão atualizada do ano de 2002. Reproduzimos alguns de seus trechos:

Do ponto de vista prático, a alfabetização, isto é, o processo de ensinar as crianças a ler

e escrever, está focalizado nos alunos de 6 anos [...] Jean Hebard, inspetor-geral da Educação na França, redigiu o comunicado de imprensa dos novos programas nos seguintes termos: “Os programas [...] caracterizam-se por um esforço de incorporar os conhecimentos científicos acumulados nos últimos anos sobre como as crianças aprendem a ler e soletrar. Os programas rejeitam a tentação dos métodos inspirados no movimento do 'whole word [construtivista] e requerem que os professores ajudem todos os alunos a compreender o que é o código alfabético e como ele é usado para ler com eficiência. Em paralelo, os programas enfatizam não apenas a compreensão de textos escritos, mas a compreensão da língua falada em geral. E, por fim, eles requerem um esforço de escrita”*.

6. Ministère de la Jeunesse, de "Education et de la Recherche, Report, Paris, 2002, apud Brasil, Relatório Final
do Grupo de Trabalho, 2003, pp. 84-85.

Ar
ra

es

at ge

Eh
VE

ES

M
i
r

da
=

fi
s

T
n

bit

E
f

pe
ey

5,
t
a

e:

ciso =-

0) EN aii

uma cr: .

crítica sz

Challer:z.

We Need .:

No Bra

de primeir

7. Idem, p. 86

8. João B. 4 «

“mal

PARTE IV: ALFABETIZAÇÃO NA ERA DA GLOBALIZAÇÃO (1971-2014)

E prossegue:

A estrutura curricular do programa de ensino pressupõe que o aluno já está preparado para iniciar a aprendizagem da leitura por volta de 5 a 6 anos, quando deve possuir as seguintes competências: um vocabulário receptivo de pelo menos 10 mil palavras e um vocabulário produtivo de pelo menos 5 mil palavras - o que a maioria das crianças possui num país como a França; domínio das estruturas sintáticas mais comuns na língua falada; pensamento operatório, isto é, capacidade de analisar e sintetizar informação, atenção e memória, sufi-

cientemente concentradas para focalizar a recorrência e retenção dos componentes de frases simples. Esses requisitos de “prontidão” para iniciar a aprendizagem da leitura e escrita constam dos currículos das escolas maternais [...] e fazem parte de instrumentos de diagnóstico utilizados na escola, integrando programas de prevenção e identificação precoce de eventuais dificuldades de aprendizagem. O programa para a classe preparatória de alfabetização se concentra no desenvolvimento das seguintes competências: compreender o princípio alfabético; dominar o código ortográfico por meio de correspondências explícitas grafo-fonológicas, especialmente as correspondências grafema-fonema; desenvolver consciência fonológica e fonêmica; familiarizar-se com tipos diferentes de textos; iniciar o aluno no mundo da escrita, por meio da leitura (pelo professor) e interpretação de textos; iniciar o aluno na produção de textos (utilizando técnicas variadas, como invenção, ditado pelos alunos para o professor, cópia subsequente do texto, etc.”).

Assim, nas palavras de João Batista Oliveira, os países desenvolvidos mostraram as contundentes evidências da superioridade dos métodos fônicos em matéria de alfabetização. Ele cita a obra Os Neurônios da Leitura, de Stanislas Dehaene, na qual se afirma: “a conversão grafema-fonema é uma invenção única na história da escrita, que transformou radicalmente o cérebro da criança e sua maneira de ouvir os sons da língua. Ela não se manifesta espontaneamente, portanto, é preciso ensinar”,

O estudante deve ser o centro de toda preocupação do ensino. Vem sendo feita uma crítica sistemática à pedagogia dita, no Brasil, “progressista”. Expoentes dessa crítica são obras como a da pedagoga Jeanne S. Chall, The Academic Achievement Challenge: What Really Works in the Classroom, 2000, e de E. D. Hirsch, The Schools

We Need and why We Don't Have Them, 1999.

No Brasil, como dissemos, os PCN baniram radicalmente a cartilha do ensino de primeiras letras. Para Isabel Frade:

7. Idem, p. 86.

8. João B. A. e Oliveira, “Por que Joãozinho Não Aprende a Ler”, p. AZ, 2010.

475

476

/

(o

bo

HISTÓRIA DA ALFABETIZAÇÃO NO BRASIL

Um critério de exclusão baseava-se em critérios materiais, conceituais e metodológicos, e por ai, vários livros que compunham uma espécie de tradição pedagógica, até aquele momento, saíram do circuito de compra e indicação, especialmente para as escolas públicas [...] Com o processo de divulgação de novos ideários ocorrido na década de 90 do século xx, sobretudo o “construtivista”, negou-se a ideia tradicional de métodos, ou seja, ocorreu certa “desmetodização” do ensino de primeiras letras. Se antes as cartilhas materializavam e davam visibilidade a propostas metodológicas, com o advento da alfabetização construtivista viveu-se o fenômeno da “não cartilha” por tudo que ela representava em termos de métodos e de controle externo da aprendizagem”.

Em nossas pesquisas, verificamos que países da Europa ocidental utilizam cartilhas para alfabetizar suas crianças dentro dos princípios fonéticos. Em geral, existem 4 Tesas cartilhas são elaboradas para atender as diferenças regionais do país.

v

Em escolas de Roma, é adotada a cartilha Abracadabra: 1º Livello - Per Conquista-re i Suoni Difficili della Lingua Italiana nel Primo Ciclo della Scuola Primaria - curiosamente, o mesmo nome de uma cartilha brasileira do Império. Cheia de cores, a cartilha começa a alfabetização com frases de uma historinha, que é seguida de outras. As cartilhas Percorsi di Ita: Italiano per la Prima Elementari e Percorsi di Mate - a primeira para aprendizagem de ler e escrever e a segunda para o percurso de “modo orgânico, completo e gradual” da aritmética - são amplamente adotadas nas escolinhas de Roma também. A primeira está concebida dentro do método que parte do alfabeto, das palavras, para chegar às frases, todo ele repleto de cores, desenhos, tarefas e cópias, sempre nas letras de forma e cursiva, maiúsculas e minúsculas. Há inúmeras outras cartilhas que obedecem às particularidades regionais italianas.

Na Espanha - para citar outro país europeu - é largamente adotada a cartilha Micho: Método de Lectura Castellan, com muitas cores, igualmente com material gráfico de primeira. Em sua apresentação, mostra parte de uma historinha na qual se apresentam todos os fonemas e grafemas da língua castelhana, de tal maneira que as crianças são capazes de aprender a ler de forma lúdica, amena e eficaz. Os textos são simples e o método inclui um CD com canções que correspondem às

“aventuras dos fonemas”.

Os exemplos de cartilhas se multiplicam em países europeus e nos Estados Unidos. Com esses recursos, as crianças têm uma alfabetização rápida, duradoura e eficiente. Em Cuba, a primeira lição de uma cartilha se intitula “La revolución”, palavra que permite ensinar as cinco vogais. Basta olhar os resultados desses países

9. Isabel C. A. da S. Fraide e Francisca I. P. Maciel (orgs.), História da Alfabetização, 2006, p. 18.

e

R
R

Ea
re
ga
di
at
ec
as

e] E
F
A

se

Ra
e

RE

S
E
NET
A

E C
A

u
a

oa

AR
S

EE
A

ad
e

Ed
o

so
be

m;

PARTE IV: ALFABETIZAÇÃO NA ERA DA GLOBALIZAÇÃO (1971-2014)

em avaliações internacionais para verificar a eficácia de seus métodos fonéticos de alfabetização. Paulo Freire, para o constrangimento de construtivistas, usou o método global baseado em palavras-chave.

Portugal é um dos países europeus com as mais baixas avaliações no último Programa Internacional de Avaliação de Alunos (Pisa), da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE). Nesse país, é oficialmente adotado o sistema construtivista de ensino, acerbamente criticado por alguns poucos educadores de ponta no país, como Nuno Crato, e manifestado de forma difusa por uma opinião pública descontente com o estado atual da má educação lusa. Nuno Crato fala da “arrogância construtivista que imagina os alunos capazes de criticar e construir conhecimento a partir do nada. A corrente tem uma inspiração romântica [...] porque se enquadra num movimento filosófico e pedagógico antirracionalista que tem Jean-Jacques Rousseau e outros como precursores”. E mais: “As ideias que criticamos são sempre apresentadas sem estudos empíricos, nem dados científicos, que as sustentem”, nesse sistema construtivista que, em Portugal, é denominado de “eduquês” É uma proposta romântica, segundo Crato, porque “trata-se da versão moderna de um preceito de Rousseau e de outros, que recomendam deixar desenvolver o jovem sem interferência tiranizante do indivíduo adulto”!¹⁰,

Clermont Gauthier analisou os resultados e a eficácia dos métodos pedagógicos de alfabetização ao longo de quatro décadas em vários países. À luz das numerosas investigações empíricas que examinou, reconheceu que as abordagens que chama de “instrucionistas” - em que o professor ensina conteúdos sistematicamente -, têm eficácia superior aquelas que enfatizam a descoberta, o ensino sem orientação do professor. Conclui, após o exame de muitos casos, que

[...] um ensino estruturado tem mais potencial que um ensino por descoberta de modo a assegurar o sucesso dos alunos, seja numa sala de aula ou em uma escola como um todo e, particularmente para ambientes desfavorecidos. No entanto, e paradoxalmente, as atuais reformas educacionais propõem o ensino por descoberta, inspirado na visão construtivista ou socio-construtivista, em especial para auxiliar alunos com problemas ou meios desfavorecidos”.

Ora, os efeitos positivos do construtivismo sobre a aprendizagem da leitura e da aritmética estão longe de serem demonstrados. Muitos de seus defensores fazem carreiras lucrativas sob esses falsos argumentos.

10. Nuno Crato, O “Eduquês” em Discurso Directo, 2010, pp. 13 ss. Nuno Crato foi Ministro da Educação e Ciência em Portugal, e é catedrático do Instituto Superior de Economia e Gestão em Lisboa.

HISTÓRIA DA ALFABETIZAÇÃO NO BRASIL

Os países citados, dos mais avançados, depois de constatados os equívocos que ocorriam na alfabetização das crianças, não tiveram vergonha em corrigir os desvios. “Toda a pesquisa e toda a experiência prática mostram que compreender a relação entre fonema (som) e grafema (letra) é o primeiro passo para a alfabetização e indicam que não há autodescoberta dessas relações, que essa aprendizagem depende de orientações e de exercícios explícitos”, disse José Morais, especialista em desenvolvimento da cognição e psicolinguística da Universidade Livre de Bruxelas. “Não fosse assim, os iletrados que vivem em ambientes letrados aprenderiam a ler espontaneamente”, conclui. Morais fala com a autoridade de um pesquisador que, durante doze anos, integrou no Observatório Nacional da Leitura da França, um grupo de vinte cientistas reunidos pelo governo daquele país para estudar os resultados das pesquisas e práticas na área de alfabetização, com a função de orientar as políticas públicas locais.

Pelas pesquisas desenvolvidas no Brasil para conhecer os resultados de aplicações práticas do construtivismo em sala de aula, João Batista Oliveira, presidente da Instituição Alfa e Beto, concluiu que a teoria e os conceitos do construtivismo aplicados à alfabetização não foram disseminados em sua proposta básica. Normalmente, os professores adotam diversas abordagens e dificilmente se restringem a uma determinada orientação”,

No Brasil a pedagogia construtivista tem produzido estragos indeléveis na alfabetização das crianças. Os resultados das avaliações nacionais e internacionais estão provando esses estragos irremediáveis para a vida das pessoas, particularmente as dos estratos mais pobres da população. Reiteramos: a grande maioria das pessoas com mais de 15 anos são analfabetos funcionais. Para os professores Onaide e Olympio Mendonça, com longa experiência em alfabetização de crianças, o resultado disso é que:

[...] tem-se comprovado, através de pesquisa, que o não ensino da sílaba tem deixado sequelas à escrita dos alunos, pois se constata, em produções de alunos da 4º série, não só de escolas públicas, mas inclusive de particulares, consideradas de alto nível, de conduta construtivista, escritas que revelam a total falta de consciência quanto à separação de sílabas, como: dinh-eiro, nece-ssário, fo-rmiga, etc. [...]. Um outro problema detectado é a criança grafar gasa, gopiar, agabou, agonteceu, quidado, e outros tantos erros ortográficos [...]. É óbvio que é muito mais fácil aprender certo desde o início, do que corrigir um aprendizado incorreto [...]. Nesse sentido, é urgente a adoção de metodologia adequada

12 Apud “Cientistas Põem na Berlinda Práticas de Alfabetização do Brasil”, 2011, p. 1.

13, João B. A. e Oliveira, “Construtivismo e Alfabetização”, p. 181, 2002.

-ux-e-
ama
idor
ança,
ar OS
rien-

plica-
dente
“ismo
Nor-
ngem

na al-
ionais
cêt- RGB
es: diam
-2 Cas pe

ca
sr
eq
nd
e,

:
MA
DE

TA

ae
vo
ia
dp
sp
Ap
e

sd
a

e
s
t
r
a
t
o

a
!

k
bp)
&
A 1d

DATILo o ALEABETIZAÇÃO Na ERA DA GLOBALIZAÇÃO (1971-2014)

para que as crianças seriam alfabetizadas em nosso país, assumindo a definição de alfabetização, em sua especificidade, como conjunto de técnicas para exercer a arte e a ciência da escrita".

O estrago do sistema não se dá apenas na leitura e na escrita, mas igualmente na aritmética. Dos 65 países participantes do Pisa 2009, o Brasil foi o 57º do ranking. Perto de 70% dos alunos brasileiros avaliados obtiveram, nessa prova, as notas mais baixas em matemática. Apenas os problemas mais simples foram resolvidos, e somente pelos melhores alunos. Na escala mundial do Pisa 2012, o Brasil continua entre os piores, ocupando o 58º lugar entre 65 países. Nas três áreas de conhecimento avaliadas, o Brasil ficou em 55º em leitura, em 58º em matemática e em 59º em ciências - todos os níveis abaixo da média da OCDE. As diferenças regionais são marcantes. As escolas rurais não fazem parte da avaliação. Se o fizessem, a classificação brasileira seria ainda pior.

É ainda João Batista Oliveira que lembra, com base nos resultados da última Prova Brasil, que mais da metade dos alunos de quinto ano são analfabetos. Dos 350 mil alunos que, em 2009, se submeteram a um teste do Instituto Alfa e Beto, 70% deles, que cursavam do segundo ao quinto ano, não foram capazes de escrever uma frase sob condições de ditado. João Batista foi enfático:

Se quisermos melhorar a alfabetização temos de ancorar as políticas públicas nas evidências científicas do que melhor funciona. A escola privada alfabetiza aos seis anos, enquanto na pública ouvimos dizer que pode ser aos nove ou mais, que cada um tem seu tempo, que é um processo permanente. Isso penaliza as crianças mais pobres, que dependem da educação pública. Isso prejudica o desempenho escolar e profissional posterior dessas crianças, num mecanismo perverso de reprodução e perpetuação da pobreza.

Um dos pontos que se vem repetindo nos altos escalões do MEC é que não é interessante ensinar uma ortografia ou gramática correta, da língua-padrão. O falar regional, o falar oral, deve ser preservado, prolongando o erro. Segundo o educador português Nuno Crato, em artigo recente:

A prática pedagógica tem mostrado que certa tolerância com erros ortográficos pode ser positiva em dada fase da aprendizagem. Mas essa tolerância tem de ser rapidamente ultrapassada. A criatividade é contraproducente quando se atropela as convenções elementares da

- 14, Onaide S. C. de Mendonça e Olympio C. de Mendonça, Alfabetização, 2007, pp. 69-70.
15. João B. A. e Oliveira, "Cartilhas de Alfabetização", p. 4, 2010.

480 HISTÓRIA DA ALFABETIZAÇÃO NO BRASIL

escrita. As regras gramáticas constituem um padrão que torna possível comunicar claramente ideias. Todo laxismo nesta matéria apenas condena os jovens a um déficit social futuro*.

É coincidente a posição dos educadores franceses:

Uma pedagogia do desenho, da música, da atividade física, da atividade militar, da dança, etc. não se faz sem uma escrita do desenho, uma escrita musical, uma escrita esportiva, uma escrita militar, uma escrita da dança. O modo de socialização escolar é, pois, indissociável da natureza escritural dos saberes a transmitir [...] o objetivo da escola é de ensinar a falar e a escrever segundo regras gramaticais, ortográficas, estilísticas, etc. Ora, é preciso retomar o que se tornou uma evidência cultural: a escola é o lugar de aprendizagem da língua. A criança ao ler um texto e ao copiá-lo cuidadosamente segundo os inúmeros tipos de escrita, diante de um professor [...] aprende a obedecer certas regras que são constitutivas da ordem escolar, que se impõem a todos”.

“Não podemos continuar negando as evidências científicas e acreditar que 50% das crianças brasileiras estejam incapacitadas para aprender a ler em função da pobreza ou do ambiente cultural de onde provêm e que não haja nada de errado com nossos métodos”, disse Cláudia Cardoso Martins, doutora em psicologia e coordenadora do Laboratório de Desenvolvimento Cognitivo e da Linguagem, da Universidade Federal de Minas Gerais (UEMG), durante o Seminário Internacional Alfabetização na Perspectiva da Psicologia Cognitiva da Leitura. Esse evento foi promovido em 2011 pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (puc-sp) e reuniu mais de seiscentos pesquisadores e profissionais da área, que ouviram palestras de quarenta expositores de seis países.

A partir de então, sob critérios conceituais e novos ideários radicais, o “construtivismo” negou a ideia de métodos em alfabetização. Seguiu-se uma fase de objetivos difusos e pouco claros na alfabetização e de demonização da cartilha. Essa orientação desorganizou toda a prática de alfabetização, especialmente nas escolas públicas. O resultado final foi uma bagunça e baixa aprendizagem, levando ao atraso na alfabetização e à desorientação das crianças. O ex-ministro da educação de Portugal, Nuno Crato, afirmou:

O construtivismo hoje é uma interpretação livre da teoria sobre o aprendizado lançada pelo psicólogo Jean Piaget há um século. Para mim, sua vertente mais radical é um equívoco

16. Nuno Crato, op. cit., 2010, p. 2.

17. Guy Vincent, L'école primarre en France, 1980, pp. 17; 31-36.

PARTE IV: ALFABETIZAÇÃO NA ERA DA GLOBALIZAÇÃO (1971-2014)

pedagógico completo. Ela se baseia na ideia de que o professor não passa de um mero “facilitador” do aprendizado - esse termo muito em voga na linha politicamente correta. Soa bonito, mas é prejudicial ao ensino por derrubar pilares fundamentais. Um mestre tem o dever de transmitir a seus alunos os conteúdos nos quais se graduou. E precisa de objetivos bem claros e definidos sobre o que vai ensinar. É ingênuo achar que o estudante vai descobrir tudo por si mesmo e ao seu ritmo e quando julgar interessante!

O construtivismo prega a liberdade de aprender do aluno, que deve, por si só, ir descobrindo as formas e técnicas de ler, escrever e contar. O professor torna-se assim uma mera presença, que não deve interferir diretamente no processo da aprendizagem. As ponderações do filósofo Jacques Maritain a respeito de sua filosofia da educação cabem aqui:

[...] a liberdade da criança é lesada e gasta em aventura, se ela não for ajudada e guiada.

Uma educação que dará à criança a responsabilidade de adquirir as informações sobre o que ela não sabe que é ignorante, que se contentar em contemplar o pleno desenvolvimento dos instintos da criança, e que fizer do mestre um assistente dócil e supérfluo, seria uma simples derrota da educação e da responsabilidade dos adultos para com a juventude. O direito da criança a ser educada requer que o educador tenha sobre ela autoridade moral e esta autoridade não é outra coisa que o dever do adulto para com a liberdade da criança”.

O sistema construtivista condena a memorização, pois ela “prejudica a cor: - preensão”. Cientistas afirmam o contrário, que a memória é essencial ao aprendizado; isso, segundo Nuno Crato,

[...] porque tem o papel de automatizar certos raciocínios, ajudando justamente a fazer pensar melhor sobre questões relevantes e complexas [...] é importante decorar a tabuada, o nome e a localização de certos rios e cidades, as datas mais importantes no curso de história [...]. Não há como o estudante não saber, no mínimo, que a Independência do Brasil aconteceu no século x1x, ou que Aristóteles viveu antes de César. Se ele se recusa a ter esses marcos básicos na cabeça e achar que pode sempre associar os fatos para chegar a uma resposta, está perdido. A experiência deixa claro que uma pessoa passa a fazer conexões cognitivas de muito mais qualidade e valor quando já detém um bom repertório de conhecimentos elementares**.

18. Nuno Crato, “Contra a Demagogia na Escola”, p 20, 2013.

19. Jacques Maritain, “Les fins de l'éducation”, 1988, p. 806.

20. idem, ibidem

481

482

6 E

=

de
Sir

Ss T
a
O

HISTÓRIA DA ALFABETIZAÇÃO NO BRASIL

Afirma também José Sérgio Carvalho, professor da Faculdade de Educação da usp:

[...] creio que o desprezo que certas correntes pedagógicas passaram a nutrir pela memorização (de tabuadas, de lista de verbos irregulares, etc.) e pela automatização de certos procedimentos de uma disciplina escolar é um equívoco [...]. É como se, ao ensinarmos a decorar a tabuada impedíssemos o aluno de raciocinar. Nada mais falso”,

Outra consequência danosa desse sistema à boa formação integral do aluno é a indisciplina em sala de aula. O barulho, a desordem, a bagunça, a falta de con-

“centração caracterizam as classes do sistema construtivista. Um estudo do Pisa mostrou que as salas de aula brasileiras são mais indisciplinadas que a média de outros países: 67% dos alunos entrevistados, na faixa dos 15 anos, nunca ou quase nunca tinham que esperar um longo período até que a classe se acalme, enquanto a média entre os 66 países pesquisados foi de 72%. De acordo com esse estudo, a bagunça tem efeito pernicioso direto sobre o rendimento escolar? Na reflexão de Jacques Maritain, “Para que os mestres não tenham que enfrentar na escola a indisciplina ou a violência é preciso que sua autoridade moral seja reconhecida, é preciso que seja dado um ensino sério, dentro dos princípios morais, fundados sobre a verdade”.

No cotidiano da primeira série, na realidade prática da escola brasileira, a professora continua a alfabetizar pelo método tradicional, do bê-á-bá, ou fonético, porque não sabe e não lhe ensinaram como proceder pelo “construtivista”. Emilia Ferreiro introduziu o sistema construtivista no Brasil nos anos de 1980, que, logo, foi assimilado como revolucionário, “histórico” e associado a posições ideológicas avançadas e de vanguarda. O movimento pretendia integrar a abordagem psicogenética da língua escrita a um viés sociológico e político. Ferreiro procurou mostrar, apoiando-se em Piaget, como todas as crianças dão os primeiros passos no mundo da escrita, construindo por si mesmas o conhecimento. Assim sendo, o professor deveria observar o progresso que vai sendo realizado em cada um de seus alunos e só então dar o ensinamento correto. Não se podem tratar todas as crianças da classe como iguais. O ensino da língua nas séries iniciais pela nova concepção da “pedagogia construtivista”, como já dissemos, e o próprio MEC reconhece, “trouxe sérios problemas ao processo de

21. José S. F de Carvalho, “Memorização e Treinamento”, p. 58, 2010.

22. “Indisciplina de Aluno Brasileiro é Acima da Média”, p. A19, 2011.

23. Jacques Maritain, op. cit., 1988, p. 874.

ERA

oo

ED
it C

r
e
a
)

E
R

E
r

d
e
r

Braço

iucação

Pela me-

je certos

tarmos a

aluno é
de con-
do Pisa
1edia de
1 quase
n quanto
studo, a
reflexão
escola a
nhecida.
alndtos

PARTE IV: ALFABETIZAÇÃO NA ERA DA GLOBALIZAÇÃO (1971-2014)

ensino e aprendizagem, pois desconsidera a função primordial da escola que é ensinar, intervindo para que os alunos aprendam o que, sozinhos, não têm condições de aprender”.

Outra questão que vem sendo debatida entre professores alfabetizadores é saber que forma das letras deve ser ensinada na alfabetização das crianças. Letra impressa (de forma) maiúscula apenas, ou em conjunto com a minúscula? A letra cursiva (de mão) deve ser abolida de vez? Todas as dezenove novas cartilhas do MEC apresentam as letras apenas em maiúsculas e possuem alguma atividade cuja ênfase é treinar a escrita de letras maiúsculas. As letras minúsculas são usadas raramente na apresentação de textos e nunca são exigidas nas atividades. Nenhuma cartilha do mec (com uma única exceção) apresenta orientações ou atividades para o ensino formal da caligrafia. Nas palavras de João Batista de Araujo e Oliveira, que examinou detidamente essas dezenove novas cartilhas do MEC:

O termo “método” de alfabetização aparece raras vezes no Manual do Professor, e, quase sempre, é usado para descharacterizar sua importância. Não há discussão sobre métodos, no máximo, referências ao texto já citado de Madga Soares” que minimiza a questão dos métodos e diz que existem vários métodos para os vários aspectos do processo de alfabetização e letramento. Na prática, a maioria das cartilhas espessa os mesmos princípios - o aluno deve descobrir o princípio alfabético fazendo hipóteses [...]”.

[ez]

O papel secundário atribuído pelos autores das cartilhas aos aspectos da decodificação

decorre de sua orientação teórica, a qual se tornou uma unanimidade nas orientações oficiais e no ensino ministrado nas universidades, de acordo com os princípios apresentados nos PCNs e no próprio corpo do edital [...]. A ideologia prejudica uma análise mais objetiva da realidade [...].

O fato de as crianças não se alfabetizarem também não coloca em questão a ineficácia desse tipo de proposta**.

É preciso lembrar que o domínio do princípio alfabético requer o conhecimento do alfabeto, isto é, reconhecer o nome e a forma das letras em suas diversas variantes (fonte, formato, maiúscula, minúscula, de forma, cursiva). Afirma ainda Oliveira:

24. O texto mencionado é: Magda B. Soares, “Letramento e Alfabetização”, 2004.
25. João B. A. e Oliveira, op. cit., p 698, 2010.
26. Idem, p. 700.

483

484 HISTÓRIA DA ALFABETIZAÇÃO NO BRASIL

A evidência a respeito dos métodos mais eficazes de alfabetização preconiza que os grafemas devam ser apresentados de maneira sistemática e explícita, para que a criança possa abstrair o conceito de fonema a partir de exposições múltiplas. Do total das 19 cartilhas, 18 apresentam o alfabeto e a ordem alfabética, nas páginas iniciais. O treino da ordem alfabética, ausente na maioria das cartilhas, quando aparece limita-se às duas primeiras lições. No que se refere à apresentação dos grafemas, apenas duas das 19 cartilhas apresentam todas as letras do alfabeto de maneira explícita, inclusive com lições dedicadas ao estudo de cada letra. No que se refere aos fonemas, em nenhuma cartilha foi possível identificar, nem atividades relacionadas ao desenvolvimento de consciência fonológica — que tipicamente são atividades orais - nem atividades que, de maneira sistemática ou explícita, orientassem o professor ou o aluno para identificar fonemas correspondentes aos grafemas (letras) apresentados. Algumas cartilhas têm a silaba como unidade. Aquelas que têm a letra como unidade não apresentam atividades que ajudem o aluno a identificar o seu valor sonoro, de maneira explícita e muito menos, de maneira sistemática. Algumas cartilhas apresentam, vez por outra, atividades em que o aluno deve identificar a primeira letra ou a letra comum a várias palavras. Em um caso uma cartilha apresenta um único tipo de atividade em que o aluno deve identificar uma letra (vogal) que torna várias palavras diferentes (lado, lido, lodo). Mas isso também é feito de forma incidental, em uma ou duas lições”.

Constatado o elevado índice de analfabetismo funcional da população que sai das escolas, o governo decidiu estabelecer uma idade limite para as crianças estarem inteiramente alfabetizadas: aos 8 anos, ou seja, quando o aluno completa o terceiro ano da escola elementar. De acordo com essa determinação, o aluno leva três anos inteiros para estar alfabetizado, o que é um novo problema. Todas as experiências mostram que a criança pode ser alfabetizada aos 6 anos, no máximo aos 7. Daí o governo de São Paulo ter estabelecido, em 2013, os 7 anos de idade como meta para que todas as crianças estejam alfabetizadas, Para acompanhar essa meta, a Secretaria da Educação do estado criou uma nova prova para os alunos dessa faixa etária, de língua portuguesa e de matemática, integrada ao Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo (Saresp). Na realidade, se o governo mantiver o sistema construtivista, dificilmente conseguirá alfabetizar até os 7 anos as crianças das camadas mais pobres da população.

27. Idem, pp. 700 ss.

que os Fase de Avaliações
criança

das 19 A escola de primeiras letras no Brasil não faz avaliações individuais dos alunos da nos. Como gostam de dizer, a reprovação é contraproducente, colabora para a evasão e o trauma do aluno reprovado. Daí, associaram-se nas escolas, à falta de arnhas avaliações individuais internas, os ciclos. O aluno só pode ser reprovado no final uicadas de cada ciclo, que varia em tempo: de dois em dois anos ou mais. O mais comum possível é o ciclo que termina na sexta série do novo curso elementar e na nona série, final gica — desse curso.

à ou ex- Tudo o que se sabia sobre a educação brasileira até os anos de 1980 era fruto ates aos dos censos demográficos e de estimativas imprecisas. Apenas algumas poucas f' :elas que pesquisas práticas. Foi a partir de 1990 que o Brasil começou a realizar ava- ER

ieincâr O liações do ensino, quando criou o Saeb, a primeira das provas aplicadas pelo -, . Asgumas MEC para diagnosticar a situação escolar. A partir de então, surgiram centenas ! >rimeira de aferições em nível municipal, estadual e federal, do ensino fundamental ao „,r :m único superior. Até agora, para pouco serviram em termos práticos tantas avaliações. ps

aras pa- São ainda tateantes as poucas pesquisas que visam transformar esses grandes

em uma diagnósticos em planos objetivos para melhorar a qualidade do ensino na sala de aula.

As avaliações passaram a ser coletivas, possibilitando conhecer a capacidade de cão que ensino das escolas e o nível de aprendizado dos seus alunos, e multiplicaram-se as crianças avaliações gerais. No entanto, as provas só têm sentido se os governos utilizarem

no com- seus resultados para melhorar o nível do ensino e a preocupação com o rendimen- ração, O to de cada criança.

roblema. Desde a década de 1990, as avaliações baseadas em indicadores de rendi-

- É anos, mento dos alunos se tornaram, em todo o mundo, importantes referenciais 2013, os para as políticas públicas e instrumentos para mensurar os resultados e a qua- etizadas. lidade do ensino que está sendo ministrado. No Brasil, as avaliações se tor- imava nova naram um modismo, e os vários níveis do governo criaram diversos sistemas

iemática, de avaliação, que se sobrepõem uns aos outros. São aplicados repetidamente o de São testes nacionais e regionais, mas ainda não se conseguiu usá-los para melhorar rutivista, a qualidade da alfabetização. Há muitas variáveis que interferem na aprendiza- =Cas mais gem da alfabetização, desde a infraestrutura, passando pelo envolvimento de

pais e professores, aos métodos de ensino, fatores que nem sempre são fáceis de serem medidos.

Listamos a seguir alguns dos sistemas de avaliação dos primeiros anos da escola elementar vigentes no Brasil, e apenas os de nível nacional. Estados e municípios aplicam outros tantos sistemas de avaliação próprios.

É o Sistema de Avaliação de Educação Básica (Saeb) foi criado em 1990, é amostral, aplicado a cada dois anos, e composto de prova de português e de matemática,

para avaliar o quinto e o nono anos do ensino fundamental e o terceiro ano do Ensino médio. O Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio

Teixeira (Inep), responsável pela aplicação desse teste, não tem mantido o mesmo padrão técnico entre as aplicações, o que dificulta fazer comparações e análises longitudinais. Além do mais, não é transparente na administração da avaliação,

E: impedindo o acompanhamento e a análise do tratamento dos dados por outros pesquisadores.

A Prova Brasil é complementar ao Saeb. Avalia de forma universal o aprendizado de português e matemática no ensino fundamental, apenas na quinta e nona

séries das escolas públicas. Em 2008, o Inep criou uma nova avaliação, a Provinha Brasil, para ser usada pelas escolas em avaliações internas. Deveria ser aplicada no 3º início e no final do ano para alunos da segunda série das escolas públicas. Os alu-

nos se submetem voluntariamente ao exame, cujos resultados não são divulgados. Em 2012, o governo decidiu mudar inteiramente essa avaliação.

Outra avaliação a ser destacada é a Avaliação Brasileira do Final do Ciclo de Alfabetização (Prova aBc), realizada pela onG Todos pela Educação em parceria com a Fundação Cesgranrio, o Instituto Paulo Montenegro e o Inep. Trata-se de uma

É prova aplicada a crianças de 8 anos, das redes pública e privada, que visa avaliar o nível de alfabetização dos alunos do terceiro ano do ensino fundamental, quando se concluiu o chamado ciclo de alfabetização. Foi aplicada pela primeira vez no 1º início de 2011 a 6 mil alunos de 262 escolas municipais, estaduais e particulares

de todas as capitais dos estados. O exame foi composto de questões de leitura e matemática, de múltipla escolha, e de uma proposta de redação, pela qual o aluno deveria escrever uma carta a um amigo comentando as férias. Seus resultados mostraram que: “apenas 44,5% dos alunos dominavam as habilidades esperadas em leitura. Em matemática, a porcentagem cai para 33,3% e em escrita para 30,1%. “É muito pouco; diz Priscila Cruz, diretora executiva do movimento Todos pela

Educação, que ajudou a promover a prova. A alfabetização é a base da aprendizagem dos alunos nas séries seguintes, continua”?

Ao passo que os resultados comprovam mais uma vez a má qualidade do sistema educacional brasileiro, mostrando que mais da metade das crianças que concluíram o

3º terceiro ano do ensino fundamental não aprenderam o mínimo esperado. Além disso, confirmam ainda as desigualdades entre escolas públicas e particulares e

fazem entre regiões mais desenvolvidas (Sul e Sudeste) e menos desenvolvidas (Norte e

28. Iana Chan, "Prova ABC", 2013,

PARTE IV: ALFABETIZAÇÃO NA ERA DA GLOBALIZAÇÃO (1971-2014)

Nordeste). No Norte, apenas 14% das crianças de 8 anos de idade sabem matemática, 23,4% sabem ler e 13,4% sabem escrever. No Nordeste, as percentagens são, respectivamente: 13,8%, 23,7% e 13,2%. No Sudeste, que apresenta, de acordo com essa prova, os melhores índices de qualidade na alfabetização, mesmo assim seus níveis são baixos: 43%, 52,8% e 35,2%>0 Sul vem em segundo lugar: 36,3%, 46,9% e 32,6%. Em situação intermediária está o Centro-Oeste: 26,5%, 41,7% e 30,5%.

Já está mais do que na hora de mudar o sistema de alfabetização no país.

Para o especialista João Batista Oliveira, a Prova Brasil 2012 mostrou - se necessário fosse - que "estamos estagnados. Estamos onde estávamos em 1995. A melhora é pequena, nos anos iniciais da escola" e é difícil levar qualidade a toda rede de escolas "porque no Brasil o que importa é o acessório. O legal é colocar jogo de xadrez na escola, é ensinar teatro [...] ora a gestão é importante. O problema é que as escolas e as secretarias de Educação estão povoadas de pedagogos, e não de gestores"?.

Em 2007, o Inep criou o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb), parte do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE). O Ideb visa medir o rendimento (aprovação e evasão) e o desempenho dos alunos no Saeb e na Prova Brasil. A classificação é feita em uma escala de zero a dez e é realizada a cada dois anos. Se uma escola passar seus alunos de ano sem que eles tenham realmente aprendido, isso ficará claro por meio da análise do seu desempenho no Ideb. O índice permite um mapeamento detalhado da educação brasileira, com dados por escolas, municípios e estados, além de identificar quem são os que mais precisam de investimentos e cobrar resultados. Para os anos iniciais do ensino fundamental (do primeiro ao quinto), os resultados do Ideb foram: 3,8 (2006), 4,2 (2007), 4,6 (2009) e 5,0 (2011). Para uma escola ser considerada de bom nível, ela precisa ter uma nota igual ou maior a 6. Os resultados mostram, portanto, e mais uma vez, uma situação alarmante, Só para citar um exemplo, dos resultados de 2011, a rede municipal de São Paulo teve a quarta pior nota de matemática no primeiro ciclo do fundamental (até a quarta série) entre as 39 cidades da região metropolitana. A média da capital paulista em matemática foi de 197,53, enquanto o que se considera o mínimo adequado nessa fase é 225".

Por ora, os avanços têm se mostrado tímidos. Diante dos péssimos resultados, o então ministro da educação Aloizio Mercadante procurou mudar os critérios e os métodos desse mecanismo de avaliação. Os resultados baixos têm

29. João B. A e Oliveira, "Não Precisamos de Escolas-modelo", p. 20, 2012.

30, Paulo Saldanha. "Rede Municipal de sp Cresce Menos no Ideb que Média do Brasil e Capitais" p. AI8, 2012.

488 HISTÓRIA DA ALFABETIZAÇÃO NO BRASIL

muito a ver com as condições socioeconômicas dos alunos. Daí não ser possível manter uma política isonômica para todas as regiões e todas as escolas. Para as regiões onde vivem as crianças com maior dificuldade de aprendizagem e que entram na primeira série praticamente sem nenhuma noção de leitura,

escrita e aritmética — as zonas rurais, favelas e periferias -, é preciso ter professores mais bem preparadas para os desafios específicos dessas realidades e oferecer escola de tempo integral. O salário desses professores deve ser diferenciado para mais.

Não é o que se verifica. Pelo contrário, alunos de baixa renda recebem menos conteúdo, como ressaltou o jornal O Estado de S. Paulo, com base em dados da Prova Brasil 2007: “Dados de avaliação de escolas públicas mostram que só uma em cada seis escolas públicas com estudantes mais pobres dão 80% da matéria prevista. Já entre as escolas com alunos de melhores condições socioeconômicas conseguem cumprir quase todo o currículo.” Das 47976 escolas que fizeram essa prova, 11 994 têm alunos em condições socioeconômicas precárias. A maior parte dessas escolas se situa nas regiões Norte e Nordeste do país. São justamente as suas crianças que necessitam de maior atenção, porque, normalmente, vêm de famílias em que os pais têm pouca ou nenhuma escolaridade. E são justamente essas as escolas que têm infraestrutura de pior qualidade. Nessas escolas, falta quase tudo e o absenteísmo dos professores é maior. Diz Antonio Batista, coordenador de desenvolvimento de pesquisas realizadas no Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária (Cenpec): “em tese o não cumprimento do currículo significa menos conteúdo e um cerceamento do direito da criança a uma aprendizagem de qualidade” Completa o professor Daniel Cara, coordenador-geral da Campanha Nacional pelo Direito à Educação: “Em vez de dar bônus, o melhor seria investir na melhoria da infraestrutura e dar adicionais aos docentes dentro de uma política de carreira.”

Certamente, os trágicos dados encontrados como resultado da primeira Prova ABC, com os do último censo do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), de 2010, que mostraram que 15,2% das crianças do terceiro ano do ensino fundamental eram analfabetas, levaram ao lançamento pela presidente Dilma Rousseff do Pacto nacional pela alfabetização na idade certa, em 2012. A idade certa, para o governo, são os 8 anos de idade. Esse pacto previa investimentos de 2,7 bilhões de reais, entre 2013 e 2014, para treinar alfabetizadores e distribuir 60 milhões de livros didáticos e de literatura, tanto para alunos como para professores.

31. Mariana Mandelli, “Alunos de Baixa Renda Recebem Menos Conteúdo”, p A18, 2011.
32. Idem, ibidem.

S
a

menos

us da

v uma

*eteria

PARTE IV: ALFABETIZAÇÃO NA ERA DA GLOBALIZAÇÃO (1971-2014)

O governo anunciou que as escolas da rede pública com melhor desempenho na alfabetização, medido por meio de uma nova avaliação a ser aplicada, receberiam prêmios em dinheiro. Com o lançamento apressado do pacto, a nova avaliação se-

quer foi inteiramente definida. O ministro da educação, Aloizio Mercadante, disse que o formato da prova estava sendo estudado pelo Inep e que ela seria aplicada a todos os alunos de 7 e 8 anos das escolas públicas.

Caberia a outra nova prova, criada pelo MEC em 2013 com o nome de Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA), conferir, nesse mesmo ano, a qualidade e a eficiência do ciclo do primeiro ao terceiro ano do ensino fundamental das escolas públicas, de forma censitária.

Todas as avaliações aqui mencionadas são realizações do governo federal, do Ministério da Educação. Indicam que o avanço, quando existe, vai a ritmo muito lento em sala de aula; a qualidade do ensino está ainda muito distante. O governo elabora uma prova de avaliação atrás da outra, gastando fortunas, para comprovar o que já se conhece: o mau desempenho do processo de alfabetização no Brasil. É um caminhar de forma errática com suas políticas de educação. Começa-se aqui, suprime-se ali, decreta-se nova medida, sobreponem-se outras similares. Fica claro que o Brasil continua com altas taxas de analfabetismo, de repetência e de evasão escolar e que as desigualdades regionais são realidade. E continua a malversação e o desvio de verbas públicas para a educação. Isso é que tem gerado efeitos danosos para alunos e professores.

Outro fator de grave consequência para o ensino brasileiro, constatado em centenas de municípios brasileiros analisados pela Controladoria-geral da União (cGu), é a corrupção no uso das verbas do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb) e o desvio de recursos destinados à merenda escolar, aos suprimentos escolares e ao pagamento de professores. A aplicação na base dos recursos do Fundeb nem sempre é fiscalizada.

Essa situação dramática da educação elementar brasileira e dos níveis desastrosos da alfabetização de suas crianças, particularmente das mais carentes e das regiões mais pobres, tem muito a ver também com o predomínio do sistema de latifúndios, de corrupção, de nepotismo. O exemplo mais gritante é o do Maranhão, que já foi, no século xix, um estado próspero e de terras férteis. Desde os anos de 1960, é dominado pelo clã Sarney. O governo Sarney distribuiu, nessa época, grandes extensões de terras a empresas privadas, o que teve por consequência a formação de latifúndios improdutivos, utilizados para exploração madeireira e pecuária, altamente subsidiadas e justamente os setores que mais contribuem para o rápido desmatamento do ecossistema amazônico. Desde

490 HISTÓRIA DA ALFABETIZAÇÃO NO BRASIL

4 então, esse estado ostenta os piores indicadores sociais, não apenas do Brasil, mas do mundo. De acordo com os dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD), o percentual de pessoas maiores de 15 anos analfabetas no estado passou de 19,1% em 2009 para 20,8% em 2012%. É ainda o estado com o maior percentual de miseráveis do país — aquelas com renda mensal de até R\$ 70% —, 12,9%, segundo números da mesma pesquisa, enquanto a média nacional é de 3,5%.

na avaliação da escola. Diane Ravitch, pesquisadora em educação na Universidade de Nova York, autora de vários livros da área e assistente do secretário de educação do governo George W. Bush, foi quem redigiu uma lei em 2002 para disciplinar a avaliação das escolas e ajudou a desenhar o programa Non Child Left Behind (Nenhuma Criança Deixada para Trás), baseado em medição e em

4 mérito, com a finalidade de melhorar a educação. Porém, a própria educadora, depois de anos de aplicação de seus programas, hoje volta atrás ao verificar que o ensino, depois de vários anos, nada melhorou com elas. Para Diane, a legislação que ela própria concebera estava errada porque apostou numa estratégia baseada

E em avaliações e responsabilização que levou as escolas a realizarem alguns tipos q de manobras para driblar o sistema, com o objetivo de não serem mal avaliadas e

unidas até com seu fechamento. A lei é ruim, diz ela, pois pune escolas, diretores si professores que não atingiram as pontuações mínimas estabelecidas. As avalia-/4 ções padronizadas são úteis como informações, mas não devem ser usadas para

PA | recompensas e punições. Educadores acabam encontrando um jeito de aumentar na artificialmente as pontuações; muitos passam horas treinando seus alunos para

1/ +=responderem aos testes, e os alunos acabam se limitando a aprender os mecanismos de sua resposta correta. Em suma, o foco deve ser sempre a melhora da aprendizagem por parte do aluno”.

4) Tomando consciência de que a divisão dos ciclos na escola elementar, permitindo reprovação das crianças apenas em dois momentos (final do quinto e do

À | , “nono anos) só acarretou problemas na sala de aula e no processo de alfabetização “!, ção - pois, em 2011, 38% dos alunos do quarto ano da rede não estavam plena-

/ f 33. Sobre isso, ver “Número de Analfabetos no Maranhão Cresceu no Governo Roseana”, 2014. W 34. “Desde ao menos junho de 2011 o governo usa o valor de R\$ 70 como “linha de miséria! - ganho mensal per

capita abaixo do qual a pessoa é considerada extremamente pobre. Ele foi estabelecido, com base em recomendação do Banco Mundial” João Carlos Magalhães, “Indicador Defasado “Esconde 22 Milhões de Miseráveis do País”, p. A10, 2013.

a 35. Ver Demétrio Weber, “Maranhão é o Estado com a Maior Proporção de Miseráveis do País”, 2014. 36. Ver Diane Ravitch, The Death and Life of the Great American School System, 2011.

Brasil,
istra de
etas no

+ com 0
“ate R\$

acional

entrada
niversi-
tario de
2 para
n Child
ão e em
acadora,
ar que O
-gislação
baseada

ins tipos
aliadas €
diretores
1s avalia-
idas para
umentar
“os para
.» meca-

c. cora da

e permi

“iDetiza-
—: plena-

PARTE IV: ALFABETIZAÇÃO NA ERA DA GLOBALIZAÇÃO (1971-2014)

mente alfabetizados -, a prefeitura de São Paulo partiu para nova reforma. Com essa reforma, que entrou em vigor em 2014, passou-se a permitir reprovação em cinco momentos (terceiro, sexto, sétimo, oitavo e nono anos) e, ao mesmo tempo, criou-se a recuperação de alunos nas férias e a possibilidade de carregar dependência. Passou a haver também o resgate do boletim, da lição de casa e de conceitos de 0 a 10, para facilitar a participação da família. Mais uma reforma feita do alto, sem consulta às bases. A prefeitura mantém o sistema de ensino construtivista do ler e escrever, o que leva a presságio pouco otimista sobre os resultados de mais essa reforma.

Coleção
Educação: Experiência e Sentido

Jacques Rancière

O mestre ignorante
Cinco lições sobre a emancipação intelectual

Tradução

Lílian do Valle

2^a edição
2^a reimpressão

autêntica

"Le Maître Ignorant" de Jacques Rancière
Word copyright © Librairie Arthème Fayard, 1987

Projeto gráfico da capa

Jairo Alvarenga Fonseca

(Sobre *O Notário de Nice* (1919), Amedeo Modigliani)

Coordenadores da coleção

Jorge Larrosa

Walter Kohan

Revisão

Erick Ramalho

Rancière, Jacques

R185m O mestre ignorante – cinco lições sobre a emancipação intelectual/Jacques Rancière ; tradução de Lílian do Valle – 2 ed. – 1^a reimpr. – Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

192p. (Educação: Experiência e Sentido, 1)

ISBN 978-85-7526-045-6

1. Filosofia da educação. I. Valle, Lílian do. II. Título.
III Série.

CDU 37.01

2007

Todos os direitos no Brasil reservados pela Autêntica Editora.

Nenhuma parte desta publicação poderá ser reproduzida, seja por meios mecânicos, eletrônicos, seja via cópia xerográfica sem a autorização prévia da editora.

Belo Horizonte

Rua Aimorés, 981, 8º andar – Funcionários

– 30140-071 – Belo Horizonte-MG

Tel: (55 31) 3222 68 19 – TELEVENDAS: 0800 283 13 22

www.autenticaeditora.com.br

e-mail: autentica@autenticaeditora.com.br

São Paulo

Tel.: 55 (11) 6784 5710

e-mail: autentica-sp1@autenticaeditora.com.br

APRESENTAÇÃO DA COLEÇÃO

A experiência, e não a verdade, é o que dá sentido à escritura. Digamos, com Foucault, que escrevemos para transformar o que sabemos e não para transmitir o já sabido. Se alguma coisa nos anima a escrever é a possibilidade de que esse ato de escritura, essa experiência em palavras, nos permita liberar-nos de certas verdades, de modo a deixarmos de ser o que somos para ser outra coisa, diferentes do que vimos sendo.

Também a experiência, e não a verdade, é o que dá sentido à educação. Educamos para transformar o que sabemos, não para transmitir o já sabido. Se alguma coisa nos anima a educar é a possibilidade de que esse ato de educação, essa experiência em gestos, nos permita liberar-nos de certas verdades, de modo a deixarmos de ser o que somos, para ser outra coisa para além do que vimos sendo.

A coleção *Educação: Experiência e Sentido* propõe-se a testemunhar experiências de escrever na educação, de educar na escritura. Essa coleção não é animada por nenhum propósito revelador, convertedor ou doutrinário: definitivamente, nada a revelar, ninguém a converter, nenhuma doutrina a transmitir. Trata-se de apresentar uma escritura que permita que enfim nos livremos das verdades pelas quais educamos, nas quais nos educamos. Quem sabe assim possamos ampliar nossa liberdade de pensar a educação e de nos pensarmos a nós próprios, como educadores. O leitor poderá concluir que, se a filosofia é um gesto que afirma sem concessões a liberdade do pensar, então esta é uma coleção de filosofia da educação. Quiçá os sentidos que povoam os textos de *Educação: Experiência e Sentido* possam testemunhá-lo.

Jorge Larrosa e Walter Kohan*

Coordenadores da Coleção

* Jorge Larrosa é Professor de Teoria e História da Educação da Universidade de Barcelona e Walter Kohan é Professor Titular de Filosofia da Educação da UERJ.

9 Prefácio à edição brasileira
Jacques Rancière

17 Uma aventura intelectual

A ordem explicadora, 20 – O acaso e a vontade, 26 – O mestre emancipador, 30 – O círculo da potência, 34.

39 A lição do ignorante

A ilha do livro, 40 – Calipso e o serralheiro, 46 – O mestre e Sócrates, 51 – O poder do ignorante, 53 – Os negócios de cada um, 57 – O cego e seu cão, 64 – Tudo está em tudo, 67.

71 A razão dos iguais

Cérebros e folhas, 72 – Um animal atento, 77 – Uma vontade servida por uma inteligência, 83 – O princípio da veracidade, 86 – A razão e a língua, 90 – Eu também sou pintor, 97 – A lição dos poetas, 100 – A comunidade dos iguais, 104.

109 A sociedade do desprezo

As leis da gravidade , 111– A paixão da desigualdade, 115 – A loucura retórica, 119 – Os inferiores superiores, 123 – O rei filósofo e o povo soberano, 127 – Como desrazoar razoavelmente, 130 – A palavra no Aventino, 137.

141 O emancipador e suas imitações

O método emancipador e o método social, 142 – Emancipação dos homens e instrução do povo, 147 – Os homens do progresso, 151 – De carneiros e homens, 157 – O círculo dos progressistas, 162 – Sobre a cabeça do povo, 169 – O triunfo do Velho, 175 – A sociedade pedagogizada, 180 – Os contos da panecástica, 185 – O túmulo da emancipação, 190.

PREFÁCIO À EDIÇÃO BRASILEIRA

Qual o sentido de propor ao leitor brasileiro deste início de terceiro milênio a história de Joseph Jacotot – seja, em aparência, a história de um extravagante pedagogo francês dos inícios do século XIX? Mas haveria, já, qualquer sentido em propô-la, quinze anos mais cedo, aos cidadãos da França – apesar de tudo, supostamente apaixonada por tudo quanto é antigüidade nacional?

A história da pedagogia decerto conhece suas extravagâncias. E, estas, por tanto quanto se devem à própria estranheza da relação pedagógica, foram freqüentemente mais instrutivas do que as proposições mais racionais. No entanto, no caso de Joseph Jacotot, o que está em jogo é bem mais do que apenas um artigo, entre tantos, no grande museu de curiosidades pedagógicas. Pois trata-se, aqui, de uma voz solitária que, em um momento vital da constituição dos ideais, das práticas e das instituições que ainda governam nosso presente, ergueu-se como uma dissonância inaudita – como uma dessas dissonâncias a partir das quais não se pode mais construir qualquer harmonia da instituição pedagógica e que, portanto, é preciso esquecer, para poder continuar a edificar escolas, programas e pedagogias, mas, também, como uma dessas dissonâncias que, em certos momentos, talvez seja preciso escutar ainda, para que o ato de ensinar jamais perca inteiramente a consciência dos paradoxos que lhe fornecem sentido.

Revolucionário na França de 1789, exilado nos Países Baixos quando da restauração da monarquia, Joseph Jacotot foi levado a tomar a palavra no exato momento em que se instala toda uma lógica de pensamento que

poderia ser assim resumida: acabar a revolução, no duplo sentido da palavra: por um termo em suas desordens, realizando a necessária transformação das instituições e mentalidades de que foi a encarnação antecipada e fantasmática; passar da fase das febres igualitárias e das desordens revolucionárias à constituição de uma nova ordem de sociedades e governos que conciliasse o progresso, sem o qual as sociedades perdem o elã, e a ordem, sem a qual elas se precipitam de crise em crise. Quem pretende conciliar **ordem e progresso** encontra naturalmente seu modelo em uma instituição que simboliza sua união: a instituição pedagógica, lugar – material e simbólico – onde o exercício da autoridade e a submissão dos sujeitos não têm outro objetivo além da progressão destes sujeitos, até o limite de suas capacidades; o conhecimento das matérias do programa para a maioria, a capacidade de se tornar mestre, por sua vez, para os melhores.

Nesta perspectiva, o que deveria, portanto, arrematar a era das revoluções era a sociedade da ordem progressiva: a ordem idêntica à autoridade dos que sabem sobre os que ignoram, ordem votada a reduzir *tanto quanto possível* a distância entre os primeiros e os segundos. Na França dos anos 1830, isto é, no país que havia feito a experiência mais radical da Revolução e que, assim, se acreditava chamada por excelência a completar esta revolução, por meio da instituição de uma ordem moderna razoável, a instrução tornava-se uma palavra de ordem central: governo da sociedade pelos cidadãos instruídos e formação das elites, mas também desenvolvimento de formas de instrução destinadas a fornecer aos homens do povo conhecimentos necessários e suficientes para que pudessem, a seu ritmo, superar a distância que os impedia de se integrarem

pacificamente na ordem das sociedades fundadas sobre as luzes da ciência e do bom governo.

Fazendo passar os conhecimentos que possui para o cérebro daqueles que os ignoram, segundo uma sábia progressão adaptada ao nível das inteligências limitadas, o mestre era, ao mesmo tempo, um paradigma filosófico e o agente prático da entrada do povo na sociedade e na ordem governamental modernas. Esse paradigma pode servir para pedagogos mais ou menos rígidos, ou para liberais. Mas estas diferenças não desmerecem em nada a lógica do conjunto do modelo, que atribui ao ensino a tarefa de reduzir tanto quanto possível a desigualdade social, reduzindo a distância entre os ignorantes e o saber. Foi sobre esta questão, exatamente, que Jacotot fez escutar, para seu tempo e para o nosso, sua nota absolutamente dissonante.

Ele preveniu: a distância que a Escola e a sociedade pedagogizada pretendem reduzir é aquela de que vivem e que não cessam de reproduzir. Quem estabelece a igualdade como *objetivo* a ser atingido, a partir da situação de desigualdade, de fato a posterga até o infinito. A igualdade jamais vem após, como resultado a ser atingido. Ela deve sempre ser colocada antes. A própria desigualdade social já a supõe: aquele que obedece a uma ordem deve, primeiramente, compreender a ordem dada e, em seguida, compreender que deve obedecê-la. Deve, portanto, ser já igual a seu mestre, para submeter-se a ele. Não há ignorante que não saiba uma infinidade de coisas, e é sobre este saber, sobre esta capacidade em ato que todo ensino deve se fundar. Instruir pode, portanto, significar duas coisas absolutamente opostas: confirmar uma incapacidade pelo próprio ato que pretende reduzi-la ou,

inversamente, forçar uma capacidade que se ignora ou se denega a se reconhecer e a desenvolver todas as consequências desse reconhecimento. O primeiro ato chama-se embrutecimento e o segundo, emancipação. No alvorecer da marcha triunfal do progresso para a instrução do povo, Jacotot fez ouvir esta declaração estardecedora: esse progresso e essa instrução são a eternização da desigualdade. Os amigos da igualdade não têm que instruir o povo, para aproxima-lo da igualdade, eles têm que emancipar as inteligências, têm que obrigar a quem quer que seja a verificar a igualdade de inteligências.

Não se trata de uma questão de método, no sentido de formas particulares de aprendizagem, trata-se de uma questão propriamente filosófica: saber se o ato mesmo de receber a palavra do mestre – a palavra do outro – é um testemunho de igualdade ou de desigualdade. É uma questão política: saber se o sistema de ensino tem por pressuposto uma desigualdade a ser “reduzida”, ou uma igualdade a ser verificada. É por isto que o discurso de Jacotot é o mais atual possível. Se acreditei dever fazê-lo ouvir ainda na França dos anos 80, é porque me pareceu que ele era o único que poderia libertar a reflexão sobre a Escola do debate interminável entre duas grandes estratégias de “redução das desigualdades”. De um lado, a chegada ao poder do Partido Socialista havia inscrito na ordem do dia as proposições da sociologia progressista que a obra de Pierre Bourdieu, em particular, encarna. Esta obra, como se sabe, instalava no âmago da desigualdade escolar a violência simbólica imposta por todas as regras tácitas do jogo cultural, que asseguram a reprodução dos “herdeiros” e a auto-eliminação dos filhos das classes populares. Mas ela retira dessa

situação, e segundo a própria lógica do progressivismo, duas consequências contraditórias. Por um lado, ela propõe a redução da desigualdade pela explicitação das regras do jogo e pela racionalização das formas de aprendizagem. De outro, ela enuncia implicitamente a vanidade de qualquer reforma, fazendo dessa violência simbólica um processo que reproduz indefinidamente suas próprias condições de existência. Os reformistas governamentais não estão, porém, muito interessados nesta duplicidade própria a toda pedagogia progressista. Da sociologia de Pierre Bourdieu, eles extraíram, portanto, um programa que visava reduzir as desigualdades da Escola, reduzindo a parte que cabia à grande cultura legítima, tornando-a mais convivial, mais adaptada às sociabilidades das crianças das camadas desfavorecidas, – isto é, essencialmente, dos filhos de emigrantes. Este sociologismo restrito não fazia, infelizmente, senão afirmar melhor o pressuposto central do progressivismo, que determina que aquele que sabe se faça “acessível” aos desiguais – confirmado, desta forma, a desigualdade presente, em nome da igualdade futura.

Eis porque ele deveria rapidamente suscitar uma reação contrária. Na França, a ideologia dita republicana reagiu prontamente, denunciando esses métodos que, adaptados aos pobres, não podem ser jamais senão métodos de pobres e que começam por mergulhar os “dominados” na situação de que se tenta retirá-los. Para essa ideologia, o poder da igualdade residia, ao contrário, na universalidade de um saber igualmente distribuído a todos, sem considerações de origem social, em uma Escola bem separada da sociedade. Entretanto, o saber não comporta, por si só, qualquer consequência igualitária.

A lógica da Escola republicana de promoção da igualdade pela distribuição do universal do saber faz-se sempre, ela própria, prisioneira do paradigma pedagógico que reconstitui indefinidamente a desigualdade que pretende suprimir. A pedagogia tradicional da transmissão neutra do saber, tanto quanto as pedagogias modernistas do saber adaptado ao estado da sociedade mantêm-se de um mesmo lado, em relação à alternativa colocada por Jacotot. Todas as duas tomam a igualdade como objetivo, isto é, elas tomam a desigualdade como ponto de partida.

As duas estão, sobretudo, presas no círculo da sociedade pedagogizada. Elas atribuem à Escola o poder fantasmático de realizar a igualdade social ou, ao menos, de reduzir a “fratura social”. Mas este fantasma repousa, ele próprio, sobre uma visão da sociedade em que a desigualdade é assimilada à situação das crianças com *retardo*. As sociedades do tempo de Jacotot confessavam a desigualdade e a divisão de classes. A instrução era, para elas, um meio de instituir algumas mediações entre o alto e o baixo: um meio de conceder aos pobres a possibilidade de melhorar individualmente sua condição e de dar a todos o sentimento de pertencer, *cada um em seu lugar*, a uma mesma comunidade. Nossas sociedades estão muito longe desta franqueza. Elas se representam como sociedades homogêneas, em que o ritmo vivo e comum da multiplicação das mercadorias e das trocas anulou as velhas divisões de classes e fez com que todos participassem das mesmas fruições e liberdades. Não mais proletários, apenas recém-chegados que ainda não entraram no ritmo da modernidade, ou atrasados que, ao contrário, não souberam se adaptar às acelerações desse ritmo. A sociedade se representa, assim, como uma vasta escola que

tem seus *selvagens a civilizar* e seus alunos em dificuldade a recuperar. Nestas condições, a instrução escolar é cada vez mais encarregada da tarefa fantasmática de superar a *distância entre a igualdade de condições proclamada e a desigualdade existente*, cada vez mais instada a reduzir as *desigualdades tidas como residuais*. Mas a tarefa última desse sobre-investimento pedagógico é, finalmente, legitimar a *visão oligárquica* de uma sociedade-escola em que o governo não é mais do que a autoridade dos melhores da turma. A estes “melhores da turma” que nos governam é oferecida então, mais uma vez, a antiga alternativa: uns lhes pedem que se adaptem, através de uma boa pedagogia comunicativa, às inteligências modestas e aos problemas cotidianos dos menos dotados que somos; outros lhes requerem, ao contrário, administrar, a partir da distância indispensável a qualquer boa progressão da classe, os interesses da comunidade.

Era bem isto que Jacotot tinha em mente: a maneira pela qual a Escola e a sociedade infinitamente se simbolizam uma à outra, *reproduzindo assim indefinidamente o pressuposto desigualitário*, em sua própria denegação. Não que ele estivesse animado pela perspectiva de uma revolução social. Sua lição pessimista era, ao contrário, que o axioma igualitário não tem efeitos sobre a ordem social. Mesmo que, em última instância, a igualdade fundasse a desigualdade, ela não podia se atualizar senão individualmente, na emancipação intelectual que deveria devolver a cada um a igualdade que a ordem social lhe havia recusado, e lhe recusaria sempre, por sua própria natureza. Mas esse pessimismo também tinha seu mérito: ele marcava a natureza paradoxal da igualdade, ao mesmo tempo princípio último de toda ordem social e governamental, e

excluída de seu funcionamento “normal”. Colocando a igualdade fora do alcance dos pedagogos do progresso, ele a colocava, também, fora do alcance das mediocridades liberais e dos debates superficiais entre aqueles que a fazem consistir em formas constitucionais e em hábitos da sociedade. A igualdade, ensinava Jacotot, não é nem formal nem real. Ela não consiste nem no ensino uniforme de crianças da república nem na disponibilidade dos produtos de baixo preço nas estantes de supermercados. A igualdade é fundamental e ausente, ela é atual e intempestiva, sempre dependendo da iniciativa de indivíduos e grupos que, contra o curso natural das coisas, assumem o risco de *verificá-la*, de inventar as formas, individuais ou coletivas, de sua verificação. Essa lição, ela também, é mais do que nunca atual.

Jacques Rancière

Maio de 2002

CAPÍTULO PRIMEIRO

Uma aventura intelectual

No ano de 1818, Joseph Jacotot, leitor de literatura francesa na Universidade de Louvain, viveu uma aventura intelectual.

Uma longa e movimentada carreira deveria, no entanto, tê-lo resguardado das surpresas: dezenove anos, comemorados em 1789. Ele, então, ensinava Retórica em Dijon e se preparava para o ofício de advogado. Em 1792, havia servido como artilheiro nas tropas da República. Em seguida, a Convenção o teve, sucessivamente, como instrutor na Seção das Pólvoras, Secretário do Ministro da Guerra e substituto do Diretor da Escola Politécnica. De retorno a Dijon, ele havia ensinado Análise, Ideologia e Línguas Antigas, Matemáticas Puras e Transcendentais e Direito. Em março de 1815, a estima de seus compatriotas o havia tornado, à sua revelia, deputado. A volta dos Bourbons o conduzira ao exílio, onde obtivera da liberalidade do rei dos Países-Baixos o posto de professor em meio período. Joseph Jacotot conhecia as leis da hospitalidade e contava passar, em Louvain, dias tranqüilos.

Mas o acaso decidiu outra coisa. Com efeito, às lições do modesto leitor acorreram rapidamente os estudantes.

E, entre aqueles que se dispuseram a delas beneficiar-se, um bom número ignorava o francês. Joseph Jacotot, por sua vez, ignorava totalmente o holandês. Não existia, portanto, língua na qual pudesse instruí-los naquilo que lhe solicitavam. Apesar disso, ele quis responder às suas expectativas. Para tanto, era preciso estabelecer, entre eles, o laço mínimo de uma coisa comum. Ora, publicara-se em Bruxelas, naquela época, uma edição bilíngüe do *Telêmaco*: estava encontrada a coisa comum e, dessa forma, Telêmaco entrou na vida de Joseph Jacotot. Por meio de um intérprete, ele indicou a obra aos estudantes e lhes solicitou que aprendessem, amparados pela tradução, o texto francês. Quando eles haviam atingido a metade do livro primeiro, mandou dizer-lhes que repetissem sem parar o que haviam aprendido e, quanto ao resto, que se contentassem em lê-lo para poder narrá-lo. Era uma solução de improviso, mas também, em pequena escala, uma experiência filosófica, no gosto daquelas tão apreciadas no Século das Luzes. E Joseph Jacotot, em 1818, permanecia um homem do século passado.

No entanto, a experiência superou suas expectativas. Ele solicitara aos estudantes assim preparados que escrevessem em francês o que pensavam de tudo quanto haviam lido. “Ele estava esperando por terríveis barbarismos ou, mesmo, por uma impotência absoluta. Como, de fato, poderiam todos esses jovens, privados de explicações, compreender e resolver dificuldades de uma língua nova para eles? De toda forma, era preciso verificar até onde esse novo caminho, aberto por acaso, os havia conduzido e quais os resultados desse empirismo desesperado. Mas, qual não foi sua surpresa quando descobriu que seus alunos, abandonados a si mesmos, se haviam

saído tão bem dessa difícil situação quanto o fariam muitos franceses! Não seria, pois, preciso mais do que querer, para poder? Todos os homens seriam, pois, virtualmente capazes de compreender o que outros haviam feito e compreendido?”¹

Tal foi a revolução que essa experiência do acaso provocou em seu espírito. Até ali, ele havia acreditado no que acreditam todos os professores conscientes: que a grande tarefa do mestre é transmitir seus conhecimentos aos alunos, para elevá-los gradativamente à sua própria ciência. Como eles, sabia que não se tratava de ensinar os alunos de conhecimentos, fazendo-os repetir como papagaios, mas, também, que é preciso evitar esses caminhos do acaso, onde se perdem os espíritos ainda incapazes de distinguir o essencial do acessório; e o princípio da consequência. Em suma, o ato essencial do mestre era explicar, destacar os elementos simples dos conhecimentos e harmonizar sua simplicidade de princípio com a simplicidade de fato, que caracteriza os espíritos jovens e ignorantes. Ensinar era, em um mesmo movimento, transmitir conhecimentos e formar os espíritos, levando-os, segundo uma progressão ordenada, do simples ao complexo. Assim progredia o aluno, na apropriação racional do saber e na formação do julgamento e do gosto, até onde sua destinação social o requeria, preparando-se para dar à sua educação uso compatível com essa destinação: ensinar, advogar ou governar para as elites; conceber, desenhar ou fabricar instrumentos e máquinas para as novas vanguardas que se buscavam, agora, arrancar da

¹ Félix e Victor Ratier, “Enseignement universel. Emancipation intellectuelle”, *Journal de philosophie panécastique*, 1838, p. 155.

elite do povo; fazer, na carreira das ciências, novas descobertas para os espíritos dotados desse gênio particular. Sem dúvida, o procedimento desses homens de ciência divergia sensivelmente da ordem razoada dos pedagogos. Mas não se extraía daí qualquer argumento contra essa ordem. Ao contrário, é preciso haver adquirido, inicialmente, uma formação sólida e metódica, para dar vazão às singularidades do gênio. *Post hoc, ergo propter hoc.*

Assim raciocinam todos os professores conscientes. Assim havia raciocinado e agido Joseph Jacotot, em trinta anos de ofício. Porém, eis que um grão de areia vinha, fortuitamente, se introduzir na engrenagem. Ele não havia dado a seus “alunos” nenhuma explicação sobre os primeiros elementos da língua. Ele não lhes havia explicado a ortografia e as conjugações. Sozinhos, eles haviam buscado as palavras francesas correspondentes àquelas que conheciam, e as razões de suas desinências. Sozinhos eles haviam aprendido a combiná-las, para fazer, por sua vez, frases francesas: frases cuja ortografia e gramática tornavam-se cada vez mais exatas, à medida em que avançavam na leitura do livro; mas, sobretudo, frases de escritores, e não de iniciantes. Seriam, pois, supérfluas as explicações do mestre? Ou, se não o eram, para que e para quem teriam, então, utilidade?

A ordem explicadora

Uma súbita iluminação tornou, assim, brutalmente nítida, no espírito de Joseph Jacotot, essa cega evidência de todo o sistema de ensino: a necessidade de explicações. No entanto, o que haveria de mais seguro do que essa evidência? Ninguém nunca sabe, de fato, o que

compreendeu. E, para que compreenda, é preciso que alguém lhe tenha dado uma explicação, que a palavra do mestre tenha rompido o mutismo da matéria ensinada.

Essa lógica não deixa, entretanto, de comportar certa obscuridade. Eis, por exemplo, um livro entre as mãos do aluno. Esse livro é composto de um conjunto de raciocínios destinados a fazer o aluno compreender uma matéria. Mas, eis que, agora, o mestre toma a palavra para explicar o livro. Ele faz um conjunto de raciocínios para explicar o conjunto de raciocínios em que o livro se constitui. Mas, por que teria o livro necessidade de tal assistência? Ao invés de pagar um explicador, o pai de família não poderia, simplesmente, dar o livro a seu filho, não poderia este compreender, diretamente, os raciocínios do livro? E, caso não o fizesse, por que, então, compreenderia melhor os raciocínios que lhe explicarão aquilo que não compreendeu? Teriam esses últimos uma natureza diferente? E não seria necessário, nesse caso, explicar, ainda, a forma de compreendê-los?

A lógica da explicação comporta, assim, o princípio de uma regressão ao infinito: a reduplicação das razões não tem jamais razão de se deter. O que detém a regressão e concede ao sistema seu fundamento é, simplesmente, que o explicador é o único juiz do ponto em que a explicação está, ela própria, explicada. Ele é o único juiz dessa questão, em si mesma vertiginosa: teria o aluno compreendido os raciocínios que lhe ensinam a compreender os raciocínios? É aí que o mestre supera o pai de família: como poderia esse último assegurar-se de que seu filho compreendeu os raciocínios do livro? O que falta ao pai de família, o que sempre faltará ao trio que forma com a criança e o livro, é essa arte singular do explicador: a arte da *distância*. O segredo do mestre é saber reconhecer a distância entre a

matéria ensinada e o sujeito a instruir, a distância, também, entre *aprender* e *compreender*. O explicador é aquele que impõe e abole a distância, que a desdobra e que a reabsorve no seio de sua palavra.

Esse *status privilegiado* da palavra não suprime a regressão ao infinito, senão para instituir uma hierarquia paradoxal. Na ordem do explicador, com efeito, é preciso uma explicação oral para explicar a explicação escrita. Isso supõe que os raciocínios são mais claros – imprimem-se melhor no espírito do aluno – quando veiculados pela palavra do mestre, que se dissipam no instante, do que no livro, onde estão inscritas para sempre em caracteres indeléveis. Como entender esse privilégio paradoxal da palavra sobre a escrita, do ouvido sobre a vista? Que relação existiria, pois, entre o poder da palavra e o do mestre?

Mas, a esse paradoxo logo segue-se outro: as *palavras* que a criança aprende melhor, aquelas em cujo sentido ela penetra mais facilmente, de que se apropria melhor para seu próprio uso, são as que aprende sem mestre explicador, antes de qualquer mestre explicador. No rendimento desigual das diversas aprendizagens intelectuais, o que todos os filhos dos homens aprendem melhor é o que nenhum mestre lhes pode explicar – a língua materna. Fala-se a eles, e fala-se em torno deles. Eles escutam e retêm, imitam e repetem, erram e se corrigem, acertam por acaso e recomeçam por método, e, em idade muito tenra para que os explicadores possam realizar sua instrução, são capazes, quase todos – qualquer que seja seu sexo, condição social e cor de pele – de compreender e de falar a língua de seus pais.

E, então, essa criança que aprendeu a falar por sua própria inteligência e por intermédio de mestres que não lhe explicam a língua, começa sua instrução, propriamente

dita. Tudo se passa, agora, como se ela não mais pudesse aprender com o recurso da inteligência que lhe serviu até aqui, como se a relação autônoma entre a aprendizagem e a verificação lhe fosse, a partir daí, estrangeira. Entre uma e outra, uma opacidade, agora, se estabeleceu. Trata-se de *compreender* – e essa simples palavra recobre tudo com um véu: *compreender* é o que a criança não pode fazer sem as explicações fornecidas, em certa ordem progressiva, por um mestre. Mais tarde, por tantos mestres quanto forem as matérias a compreender. A isso se soma a estranha circunstância, de que as explicações, depois que se iniciou a era do progresso, não cessam de se aperfeiçoar para melhor explicar, melhor fazer compreender, melhor ensinar a aprender, sem que jamais se possa verificar um aperfeiçoamento correspondente na dita compreensão. Antes pelo contrário, começa a erguer-se um triste rumor, que não mais deixará de se ampliar, de um contínuo declínio na eficácia do sistema explicativo, a carecer, evidentemente, de novo aperfeiçoamento para tornar as explicações mais fáceis de serem compreendidas por aqueles que não as compreendem...

A revelação que acometeu Joseph Jacotot se relaciona ao seguinte: é preciso inverter a lógica do sistema explicador. A explicação não é necessária para socorrer uma incapacidade de compreender. É, ao contrário, essa *incapacidade*, a ficção estruturante da concepção explicadora de mundo. É o explicador que tem necessidade do incapaz, e não o contrário, é ele que constitui o incapaz como tal. Explicar alguma coisa a alguém é, antes de mais nada, demonstrar-lhe que não pode comprehendê-la por si só. Antes de ser o ato do pedagogo, a explicação é o mito da pedagogia, a parábola de um mundo dividido em

espíritos sábios e espíritos ignorantes, espíritos maduros e imaturos, capazes e incapazes, inteligentes e bobos. O procedimento próprio do explicador consiste nesse duplo gesto inaugural: por um lado, ele decreta o começo absoluto – somente agora tem início o ato de aprender; por outro lado, ele cobre todas as coisas a serem aprendidas desse véu de ignorância que ele próprio se encarrega de retirar. Até ele, o pequeno homem tateou às cegas, num esforço de adivinhação. Agora, ele vai aprender. Ele escutava palavras e as repetia. Trata-se, agora, de ler, e ele não escutará as palavras, se não escuta as sílabas, e as sílabas, se não escuta as letras que ninguém poderia fazê-lo escutar, nem o livro, nem seus pais – somente a palavra do mestre. O mito pedagógico, dizíamos, divide o mundo em dois. Mas, deve-se dizer, mais precisamente, que ele divide a inteligência em duas. Há, segundo ele, uma inteligência inferior e uma inteligência superior. A primeira regista as percepções ao acaso, retém, interpreta e repete empiricamente, no estreito círculo dos hábitos e das necessidades. É a inteligência da criancinha e do homem do povo. A segunda conhece as coisas por suas razões, procede por método, do simples ao complexo, da parte ao todo. É ela que permite ao mestre transmitir seus conhecimentos, adaptando-os às capacidades intelectuais do aluno, e verificar se o aluno entendeu o que acabou de aprender. Tal é o princípio da explicação. Tal será, a partir daí, para Jacotot, o princípio do *embrutecimento*.

Entendâmo-lo bem – e, para isso, afastemos as imagens feitas. O embrutecedor não é o velho mestre obtuso que entope a cabeça de seus alunos de conhecimentos indigestos, nem o ser maléfico que pratica a dupla verdade, para assegurar seu poder e a ordem social. Ao contrário, é

exatamente por ser culto, esclarecido e de boa-fé que ele é mais eficaz. Mais ele é culto, mas se mostra evidente a ele a distância que vai de seu saber à ignorância dos ignorantes. Mais ele é esclarecido, e lhe parece óbvia a diferença que há entre tatear às escuras e buscar com método, mas ele se aplicará em substituir pelo espírito a letra, pela clareza das explicações a autoridade do livro. Antes de qualquer coisa, dir-se-á, é preciso que o aluno comprehenda e, para isso, que a ele se forneçam explicações cada vez melhores. Tal é a preocupação do pedagogo esclarecido: a criança está comprehendendo? Ela não comprehende? Encontrarei maneiras novas de explicar-lhe, mais rigorosas em seu princípio, mais atrativas em sua forma; e verificarei que ele comprehendeu.

Nobre preocupação. Infelizmente, é essa pequena palavra, exatamente essa palavra de ordem dos esclarecidos – *compreender* – a causadora de todo o mal. É ela que interrompe o movimento da razão, destrói sua confiança em si, expulsa-a de sua via própria, ao quebrar em dois o mundo da inteligência, ao instaurar a ruptura entre o animal que tateia e o pequeno cavalheiro instruído, entre o senso-comum e a ciência. A partir do momento em que se pronuncia essa palavra de ordem da dualidade, todo aperfeiçoamento na maneira de *fazer compreender* – essa grande preocupação dos metodistas e dos progressistas – se torna um progresso no embrutecimento. A criança que balbucia sob a ameaça das pancadas obedece à férula, eis tudo: ela aplicará sua inteligência em outra coisa. Aquele, contudo, que foi *explicado* investirá sua inteligência em um trabalho do luto: compreender significa, para ele, compreender que nada comprehenderá, a menos que lhe expliquem. Não é mais à férula que ele se submete,

mas à hierarquia do mundo das inteligências. Quanto ao resto, ele permanece tão tranqüilo quanto o outro: se a solução do problema é muito difícil de buscar, ele terá a inteligência de arregalar os olhos. O mestre é vigilante e paciente. Ele notará quando a criança já não estiver entendendo, e a **recolocará no bom caminho, por meio de uma re-explicação**. Assim, a criança adquire uma nova inteligência – a das explicações do mestre. Mais tarde, ela poderá, por sua vez, converter-se em um explicador. Ela possui os meios. Ela, no entanto, os aperfeiçoará: ela será um homem do progresso.

O acaso e a vontade

É assim que corre o mundo dos explicadores *explicados*. E como correria, também, para o professor Jacotot, se o acaso não o houvesse colocado em presença de um *fato* – e Joseph Jacotot pensava que todo raciocínio deve partir dos fatos e ceder diante deles. Porém, não concluimos, com isso, que se tratava de um materialista. Ao contrário: como Descartes, que provava o movimento ao andar, mas também como seu contemporâneo, o muito realista e religioso Maine de Biran, ele tinha os *fatos* do espírito que age e que toma consciência de sua atividade como mais seguros do que qualquer *coisa* material. E era bem disso que se tratava: *o fato era* que alguns estudantes *se ensinaram a falar e a escrever em francês*, sem o socorro de suas explicações. Ele nada lhes havia transmitido de sua ciência, nada explicado quanto aos radicais e as flexões da língua francesa. Ele nem mesmo havia procedido à maneira desses pedagogos reformadores que, como o preceptor do *Emílio*, perdem seus alunos, para melhor

guiá-los e balizam astuciosamente todo um percurso com obstáculos que precisam superar sozinhos. Ele os havia deixado sós com o texto de Fénelon, uma tradução – nem mesmo interlinear, como era uso nas escolas – e a vontade de aprender o francês. Ele somente lhes havia dado a ordem de atravessar uma floresta cuja saída ignorava. A necessidade o havia constrangido a deixar inteiramente de fora sua inteligência, essa inteligência mediadora do mestre que une a inteligência impressa nas palavras escritas àquela do aprendiz. E, ao mesmo tempo, ele havia suprimido essa distância imaginária, que é o princípio do embrutecimento pedagógico. Tudo se deu, a rigor, entre a inteligência de Fénelon, que havia **querido** fazer um certo uso da língua francesa, a do tradutor, que havia **querido** fornecer o equivalente em holandês, e a inteligência dos aprendizes, que **queriam** aprender a língua francesa. E ficou evidente que **nenhuma outra inteligência era necessária**. Sem perceber, ele os havia feito descobrir o que ele próprio com eles descobria: todas as frases e, por conseguinte, todas as inteligências que as produzem são de mesma natureza. **Compreender não é mais do que traduzir**, isto é, fornecer o equivalente de um texto, mas não sua razão. Nada há atrás da página escrita, nenhum fundo duplo que necessite do trabalho de uma inteligência *outra*, a do explicador; nenhuma língua do mestre, nenhuma língua da língua cujas palavras e frases tenham o poder de dizer a razão das palavras e frases de um texto. E disso os estudantes flamengos haviam fornecido a prova: para falar do *Telêmaco*, eles não tinham à sua disposição senão as palavras do *Telêmaco*. Bastam, portanto, as frases de Fénelon para compreender as frases de Fénelon e para dizer o que delas se comprehendeu. Aprender e

compreender são duas maneiras de exprimir o mesmo ato de tradução. Nada há aquém dos textos, a não ser a vontade de se expressar, isto é, de traduzir. Se eles haviam compreendido a língua ao aprender Fénelon, não era simplesmente pela ginástica que compara uma página à esquerda com uma página à direita. Não é a aptidão de mudar de coluna que conta, mas a capacidade de dizer o que se pensa nas palavras de outrem. Se eles haviam aprendido isso com Fénelon, é porque o ato de Fénelon escritor era, ele próprio, um ato de *tradutor*: para traduzir uma lição de política em um relato legendário, Fénelon havia transposto, em francês do seu século, o grego de Homero, o latim de Virgílio e a língua, culta ou primitiva, de cem outros textos, do conto infantil à história erudita. Ele havia aplicado a essa dupla tradução a mesma inteligência que eles empregavam, por sua vez, para relatar com frases de seu livro o que pensavam desse livro.

Mas a inteligência que os fizera aprender o francês em *Telêmaco* era a mesma que os havia feito aprender a língua materna: observando e retendo, repetindo e verificando, associando o que buscavam aprender àquilo que já conheciam, fazendo e refletindo sobre o que haviam feito. Eles haviam procedido como não se deve proceder, como fazem as crianças, por *adivinhação*. E a questão, assim, se impunha: não seria necessário inverter a ordem admitida dos valores intelectuais? Não seria esse método maldito, da adivinhação, o verdadeiro movimento da inteligência humana que toma posse de seu *próprio* poder? E sua proscrição não marcaria, na verdade, a vontade de dividir em dois o mundo da inteligência? Os *metodistas* opõem o método mau, do acaso, ao caminho da razão. Mas eles se dão, antecipadamente, aquilo que querem provar. Eles supõem

um pequeno animal que, se chocando com as coisas, explora um mundo que ainda não é capaz de ver, mas que essas coisas, precisamente, lhe ensinarão a discernir. Mas o filhote de homem é, antes de qualquer outra coisa, um ser de palavra. A criança que repete as palavras aprendidas e o estudante flamengo “perdido” em seu *Telêmaco* não se guiam pelo acaso. Todo o seu esforço, toda a sua exploração é tencionada pelo seguinte: uma palavra humana lhes foi dirigida, a qual querem reconhecer e à qual querem responder – não na qualidade de alunos, ou de sábios, mas na condição de homens; como se responde a alguém que vos fala, e não a quem vos examina: sob o signo da igualdade.

O fato estava lá: eles haviam aprendido sozinhos e sem mestre explicador. Ora, o que se dá uma vez é sempre possível. De resto, essa descoberta deveria ser responsável por uma reviravolta nos princípios do professor Jacotot. Mas o homem Jacotot estava mais preparado para reconhecer a variedade daquilo que se pode esperar de um homem. Seu pai havia sido açougueiro, antes de cuidar das contas de seu avô, o carpinteiro que havia enviado seu neto ao colégio. Ele próprio era professor de retórica, quando escutou ecoar o apelo às armas, em 1792. O voto de seus companheiros o havia feito capitão de artilharia e ele se distinguiu como um notável artilheiro. Em 1793, na Seção das Pólvoras, esse latinista havia se tornado instrutor de química para a formação acelerada dos operários que seriam enviados para aplicar em todos os cantos do território as descobertas de Fourcroy. Na casa desse mesmo Fourcroy ele havia conhecido Vauquelin, filho de camponês que se dera uma formação em química às escondidas de seu patrão. Na Escola Politécnica, ele tinha visto chegar jovens que comissões improvisadas

haviam selecionado, com base no duplo critério de vivacidade de espírito e de patriotismo. E ele os havia visto tornarem-se muito bons matemáticos, menos pela matemática que Monge ou Lagrange lhes explicava, do que por aquela que praticavam diante deles. Ele próprio havia, aparentemente, aproveitado suas funções administrativas para construir uma competência de matemático que, mais tarde, exerceria na Universidade de Dijon. Assim como havia acrescentado o hebraico às línguas antigas que ensinava e composto um *Ensaio sobre a gramática hebraica*. Ele pensava – só Deus sabe a razão – que essa língua tinha futuro. Enfim, ele havia construído para si, a contragosto, mas com o maior rigor, uma competência de representante do povo. Em suma, ele sabia que a vontade dos indivíduos e o perigo da Pátria poderiam fazer nascer capacidades inéditas em circunstâncias em que a urgência obrigava a queimar as etapas da progressão explicativa. Ele pensava que este estado de exceção, comandado pelas necessidades da Nação, em nada diferia, em seu princípio, da urgência que rege a exploração do mundo pela criança, ou dessa outra exigência que rege a via singular dos sábios e dos inventores. Por meio da experiência da criança, do sábio e do revolucionário, o método do *acaso* praticado com sucesso pelos estudantes flamengos revelava seu segundo segredo. Esse método da igualdade era, antes de mais nada, um método da vontade. Podia-se aprender sozinho, e sem mestre explicador, quando se queria, pela tensão de seu próprio desejo ou pelas contingências da situação.

O mestre emancipador

Essas contingências haviam tomado, na circunstância, a forma de recomendação feita por Jacotot. Disso

advinha uma consequência capital, não mais para os alunos, mas para o Mestre. Eles haviam aprendido sem mestre explicador, mas não sem mestre. Antes, não sabiam e, agora, sim. Logo, Jacotot havia lhes ensinado algo. No entanto, ele nada lhes havia comunicado de sua ciência. Não era, portanto, a ciência do Mestre que os alunos aprendiam. Ele havia sido mestre por força da ordem que mergulhara os alunos no círculo de onde eles podiam sair sozinhos, quando retirava sua inteligência para deixar as deles entregues àquela do livro. Assim se haviam dissociado as duas funções que a prática do mestre explicador vai ligar, a do sábio e a do mestre. Assim se haviam igualmente separado, liberadas uma da outra, as duas faculdades que estão em jogo no ato de aprender: a inteligência e a vontade. Entre o mestre e o aluno se estabeleceria uma relação de vontade a vontade: relação de dominação do mestre, que tivera por consequência uma relação inteiramente livre da inteligência do aluno com aquela do livro – inteligência do livro que era, também, a coisa comum, o laço intelectual igualitário entre o mestre e o aluno. Esse dispositivo permitia destrinchar as categorias misturadas do ato pedagógico e definir exatamente o embrutecimento explicador. Há embrutecimento quando uma inteligência é subordinada a outra inteligência. O homem – e a criança, em particular – pode ter necessidade de um mestre, quando sua vontade não é suficientemente forte para colocá-la e mantê-la em seu caminho. Mas a sujeição é puramente de vontade a vontade. Ela se torna embrutecedora quando liga uma inteligência a uma outra inteligência. No ato de ensinar e de aprender, há duas vontades e duas inteligências. Chamar-se-á embrutecimento à sua coincidência. Na situação experimental

criada por Jacotot, o aluno estava ligado a uma vontade, a de Jacotot, e a uma inteligência, a do livro, inteiramente distintas. Chamar-se-á emancipação à diferença conhecida e mantida entre as duas relações, o ato de uma inteligência que não obedece senão a ela mesma, ainda que a vontade obedeça a uma outra vontade.

Essa experiência pedagógica abria, assim, uma ruptura com a lógica de todas as pedagogias. A prática dos pedagogos se apóia na oposição da ciência e da ignorância. Eles se distinguem pelos meios escolhidos para tornar sábio o ignorante: métodos duros ou suaves, tradicionais ou modernos, passivos ou ativos, mas cujo rendimento se pode comparar. Desse ponto de vista, poder-se-ia, numa primeira aproximação, comparar a rapidez dos alunos de Jacotot com a lentidão dos métodos tradicionais. Mas, na verdade, nada havia aí a comparar. O confronto dos métodos supõe um acordo mínimo, no que se refere aos fins do ato pedagógico: transmitir os conhecimentos do mestre ao aluno. Ora, Jacotot nada havia transmitido. O método era, puramente, o do aluno. E aprender mais ou menos rapidamente o francês é, em si mesmo, uma coisa de pouca consequência. A comparação não mais se estabelecia entre métodos, mas entre dois usos da inteligência e entre duas concepções da ordem intelectual. A *via rápida* não era a melhor pedagogia. Ela era uma outra via, a da liberdade, via que Jacotot havia experimentado nos exércitos no ano II, na fabricação das pólvoras ou na instalação da Escola Politécnica: a via da liberdade respondendo à urgência do perigo, mas, também, à confiança na capacidade intelectual de cada ser humano. Por detrás da relação pedagógica estabelecida entre a ignorância e a ciência, seria preciso reconhecer a relação filosófica, muito mais fundamental,

entre o embrutecimento e a emancipação. Havia, assim, não dois, mas quatro termos em jogo. O ato de aprender podia ser reproduzido segundo quatro determinações diversamente combinadas: por um mestre emancipador ou por um mestre embrutecedor; por um mestre sábio ou por um mestre ignorante.

A última proposição era a mais dura de suportar. Passa, ainda, a idéia de que um sábio deve se dispensar de toda a explicação sobre sua ciência. Mas como admitir que um ignorante possa ser causa de ciência para um outro ignorante? A própria experiência de Jacotot era ambígua, no que se refere à sua condição de professor de francês. Mas já que ela havia, ao menos, mostrado que não era o saber do mestre que ensinava ao aluno, nada o impedia de ensinar outra coisa além de seu próprio saber: ensinar o que ignorava. Joseph Jacotot dedicou-se, então, a variar as experiências, a repetir, de propósito, o que o acaso havia uma vez produzido. Ele se pôs, assim, a ensinar duas matérias em que sua incompetência era patente, a pintura e o piano. Os estudantes de Direito queriam, ainda, que lhe fosse atribuída uma cátedra que estava livre em sua faculdade. Mas a Universidade de Louvain já se inquietava demais em relação a esse leitor extravagante por quem os alunos desertavam dos cursos magistrais, para espremer-se, à noite, em uma sala muito pequena e apenas iluminada por duas velas e ouvi-lo dizer: “É preciso que eu lhes ensine que nada tenho a ensinar-lhes.”² De modo que a autoridade consultada respondeu não reconhecer nele títulos que o habilitassem para tal ensino.

² *Sommaire des leçons publiques de M. Jacotot sur les principes de l'enseignement universel*, publicado por J. S. Van de Weyer, Bruxelas, 1822, p. 11.

Mas, à época, ele se ocupava precisamente de experimentar a distância entre o título e o ato. Ao invés, pois, de fazer em francês um curso de direito, ele ensinou os estudantes a pleitear em holandês. Eles o fizeram muito bem, mas ele continuava a ignorar o holandês.

O círculo da potência

A experiência pareceu suficiente a Jacotot para esclarecê-lo: pode-se ensinar o que se ignora, desde que se emancipe o aluno; isso é, que se force o aluno a usar sua própria inteligência. Mestre é aquele que encerra uma inteligência em um círculo arbitrário do qual não poderá sair se não se tornar útil a si mesma. Para emancipar um ignorante, é preciso e suficiente que sejamos, nós mesmos, emancipados; isso é, conscientes do verdadeiro poder do espírito humano. O ignorante aprenderá sozinho o que o mestre ignora, se o mestre acredita que ele o pode, e o obriga a atualizar sua capacidade: círculo da potência homólogo a esse círculo da impotência que ligava o aluno ao explicador do velho método (que denominaremos, a partir daqui, simplesmente de *o Velho*). Mas a relação de forças é bem particular. O círculo da impotência está sempre dado, ele é a própria marcha do mundo social, que se dissimula na evidente diferença entre a ignorância e a ciência. O círculo da potência, quanto a ele, só vigora em virtude de sua publicidade. Mas não pode aparecer senão como uma tautologia, ou um absurdo. Como poderá o mestre sábio aceitar que é capaz de ensinar tão bem aquilo que ignora quanto o que sabe? Ele só poderá tomar essa argumentação da potência intelectual como uma desvalorização de sua ciência. E o ignorante,

por sua vez, não se acredita capaz de aprender por si mesmo – menos, ainda, de instruir um outro ignorante. Os excluídos do mundo da inteligência subscrevem, eles próprios, o veredito de sua exclusão. Em suma, o círculo da emancipação deve ser *começado*.

Aí está o paradoxo. Pois, refletindo bem, o “método” que ele propõe é o mais velho de todos e não pára de ser ratificado, todos os dias, em todas as circunstâncias em que o indivíduo tem necessidade de se apropriar de um conhecimento que não tem como fazer que lhe seja explicado. Não há homem sobre a Terra que não tenha aprendido alguma coisa por si mesmo e sem mestre explicador. Chamemos a essa maneira de aprender “Ensino Universal” e poderemos afirmar: “o Ensino Universal existe, de fato, desde o começo do mundo ao lado de todos os métodos explicadores. Esse ensino, por si só, formou, de fato, todos os grandes homens.” Mas, eis o que é estranho: “Todo homem faz essa experiência mil vezes em sua vida, e, no entanto, jamais ocorreu a alguém dizer ao outro: aprendi muitas coisas sem explicações e creio que, como eu, também o podeis [...] nem eu nem quem quer que seja havia pensado em empregar esse método para instruir os outros.”³³ Bastaria dizer à inteligência que dormita em cada um: *Age quod agis*, continua a fazer o que fazes, “aprende o fato, imita-o, conhece-te a ti mesmo, é a marcha da natureza.”³⁴ Repete metodicamente o método do acaso que te deu a medida de teu poder. A mesma inteligência está em ação em todos os atos do espírito humano.

³³ *Enseignement universel. Langue maternelle*, 6^a ed., Paris, 1836, p. 448 e *Journal de l'émancipation intellectuelle*, t. III, p. 121.

³⁴ *Enseignement universel. Langue étrangère*, 2^a ed., Paris, 1829, p. 219.

Este é, no entanto, o salto mais difícil. Quando necessário, todos praticam esse método, mas ninguém está pronto a reconhecê-lo, **ninguém quer enfrentar a revolução intelectual que ele implica**. O círculo social, a ordem das coisas, proíbe que ele seja reconhecido pelo que é: **o verdadeiro método pelo qual cada um aprende e pelo qual cada um descobre a medida de sua capacidade**. É preciso ousar reconhecê-lo e prosseguir a verificação *aberta* de seu poder. Sem o que, o método da impotência, *o Velho*, durará tanto quanto a ordem das coisas.

Quem gostaria de começar? Havia, à época, muitos tipos de homens de boa vontade que se preocupavam com a instrução do povo: homens da ordem queriam levar o povo a se colocar acima de seus apetites brutais; homens de revolução queriam conduzi-lo à consciência de seus direitos; homens de progresso desejavam, pela instrução, atenuar o abismo entre as classes; homens de indústria sonhavam, por seu intermédio, conceder às melhores inteligências populares os meios de uma promoção social. Todas estas boas intenções encontravam um obstáculo: os homens do povo têm pouco tempo e, menos ainda, dinheiro para investir nessa aquisição. Assim, procurava-se um meio econômico de difundir o mínimo de instrução julgada necessária e suficiente para, conforme o caso, realizar o aprimoramento das populações laboriosas. Entre os progressistas e os industriais, um método desfrutava, então, de grande reputação: o Ensino Mútuo. Ele permitia reunir em um vasto local um grande número de alunos, divididos em destacamentos, dirigidos pelos mais avançados entre eles, que eram promovidos à função de monitores. Desse modo, o mandamento e a lição do mestre irradiavam-se por intermédio

desses monitores sobre toda a população a ser instruída. A perspectiva agradava aos amigos do progresso: é assim que a ciência se difunde, dos píncaros até as mais modestas inteligências. A felicidade e a liberdade a acompanham.

Essa espécie de progresso, para Jacotot, cheirava a rédeas. Um carrossel aperfeiçoado, dizia ele. Ele sonhava com outra coisa, a título de ensino mútuo: que cada ignorante pudesse se fazer, para outro ignorante, um mestre que revelaria a ele seu poder intelectual. Mais exatamente, seu problema não era a instrução do povo: *instruem-se* os recrutas que se engajam sob sua bandeira, os subalternos que devem poder compreender as ordens, o povo que se quer governar – à maneira progressiva, isto é, sem direito divino e somente segundo a hierarquia das *capacidades*. O problema era a *emancipação*: que todo homem do povo pudesse conceber sua dignidade de homem, medir a dimensão de sua capacidade intelectual e decidir quanto a seu uso. Os amigos da instrução asseguravam que era essa a condição de uma verdadeira liberdade. Em seguida, reconheciaem dever ao povo essa instrução, e estavam prontos a brigar entre si para fixar aquela que lhe deveria ser concedida. Jacotot não via que liberdade podia resultar, para o povo, dos deveres de seus instrutores. Ele pressentia, ao contrário, que estava em jogo uma nova forma de embrutecimento. **Quem ensina sem emancipar, embrutece. E quem emancipa não tem que se preocupar com aquilo que o emancipado deve aprender.** Ele aprenderá o que quiser, nada, talvez. Ele saberá que pode aprender *porque* a mesma inteligência está em ação em todas as produções humanas, que um homem sempre pode compreender a palavra de um outro homem. O impressor de Jacotot tinha um filho que era débil mental.

Todos se preocupavam por não poder fazer nada a respeito. Jacotot lhe ensinou o hebraico, e a criança tornou-se um excelente litógrafo. A língua, é evidente, jamais lhe serviu para nada – a não ser para saber o que as inteligências mais bem dotadas e mais instruídas ainda ignoravam, e *não se tratava do hebraico*.

As coisas estavam, portanto, muito claras: não se tratava aí de um método para instruir o povo, mas da *graça* a ser anunciada aos pobres: *eles podiam tudo o que pode um homem*. Bastava anunciar. Jacotot decidiu consagrarse a isso. Ele proclamou que se pode ensinar o que se ignora e que um pai de família pobre e ignorante é capaz, se emancipado, de fazer a educação de seus filhos sem recorrer a qualquer explicador. E indicou o meio de se realizar esse *Ensino Universal: aprender qualquer coisa e a isso relacionar todo o resto, segundo o princípio de que todos os homens têm igual inteligência*.

Houve comoção em Louvain, em Bruxelas e em Haia; tomou-se carruagem em Paris e Lion; da Inglaterra e da Prússia se veio escutar a boa nova, que, depois, foi levada a São Petersburgo e a Nova Orleans. A novidade chegou até o Rio de Janeiro. Durante alguns anos, a polêmica instalou-se e a República do saber tremeu em suas bases.

E tudo isso porque um homem de espírito, um sábio renomado e um pai de família virtuoso havia enlouquecido, por não saber o holandês.

A lição do ignorante

Desembarquemos, pois, juntamente com Telêmaco, na Ilha de Calipso. Penetremos com um desses visitantes no antro do louco: na instituição de Mademoiselle Marcellis, em Louvain; em casa de Monsieur Deschuyfleere, um curtumeiro de quem ele fez um latinista; na Escola Normal Militar de Louvain, onde o príncipe filósofo Frederick d'Orange encarregou o fundador do Ensino Universal de instruir os futuros instrutores militares: “Imaginai recrutas sentados nos bancos escolares e sussurrando, todos ao mesmo tempo: *Calipso, Calipso não* etc. etc.; dois meses depois, eles sabiam ler, escrever e contar [...] Durante essa educação primária, nós aprendíamos, um, o inglês, outro, o alemão, esse, fortificação, aquele, química etc. etc.

- Mas o Fundador sabe tudo isso?
- Nem um pouco, mas nós lhe explicávamos e eu vos asseguro que ele aproveitou lindamente a escola normal.
- Estou confuso: então, todos vós sabíeis química?
- Não, mas nós aprendíamos e lhe ensinávamos. Eis o Ensino Universal. É o discípulo que faz o mestre.”¹

¹ *Enseignement universel. Mathématiques*, 2^a ed., Paris, 1829, p. 50-51.

O QUE É FATO SOCIAL?*

Émile DURKHEIM

Antes de indagar qual o método que convém ao estudo dos fatos sociais, é necessário saber que fatos podem ser assim chamados. A questão é tanto mais necessária quanto esta qualificação é utilizada sem muita precisão. Empregam-na correntemente para designar quase todos os fenômenos que se passam no interior da sociedade, por pouco que apresentem, além de certa generalidade, algum interesse social. Todavia, desse ponto de vista, não haveria por assim dizer nenhum acontecimento humano que não pudesse ser chamado de social. Cada indivíduo bebe, dorme, come, raciocina e a sociedade tem todo o interesse em que estas funções se exerçam de modo regular. Porém, se todos esses fatos fossem sociais, a Sociologia não teria objeto próprio e seu domínio se confundiria com o da Biologia e da Psicologia.

Na verdade, porém, há em toda sociedade um grupo determinado de fenômenos com caracteres nítidos, que se distingue

daqueles estudados pelas outras ciências da natureza.

Quando desempenho meus deveres de irmão, de esposo ou de cidadão, quando me desincumbo de encargos que contraí, pratico deveres que estão definidos fora de mim e de meus atos, no direito e nos costumes. Mesmo estando de acordo com sentimentos que me são próprios, sentindo-lhes interiormente a realidade, esta não deixa de ser objetiva; pois não fui eu quem os criou, mas recebi-os através da educação. Contudo, quantas vezes não ignoramos o detalhe das obrigações que nos incumbe desempenhar, e precisamos, para sabê-lo, consultar o Código e seus intérpretes autorizados! Assim também o devoto, ao nascer, encontra prontas as crenças e as práticas da vida religiosa; existindo antes dele, é porque existem fora dele. O sistema de sinais de que me sirvo para exprimir pensamentos, o sistema de moedas que emprego para pagar as dívidas, os instrumentos de crédito que utilizo nas relações comerciais, as práticas seguidas na profissão, etc., etc., funcionam independentemente do uso que delas faço. Tais afirmações podem ser estendidas a cada um dos membros de que é composta uma sociedade, tomados uns após outros. Estamos, pois, diante de maneiras de agir, de pensar e de sentir que apresentam a propriedade marcante de existir fora das consciências individuais.

Esses tipos de conduta ou de pensamento não são apenas exteriores ao indivíduo, são também dotados de um poder imperativo e

* Reproduzido de DURKHEIM, E. "O que é fato social?" In: *As Regras do Método Sociológico*. Trad. por Maria Isaura Pereira de Queiroz. 6.a ed. São Paulo, Companhia Editora Nacional, 1972. p. 1-4, 5, 8-11.

coercitivo, em virtude do qual se lhe impõem, quer queira, quer não. Não há dúvida de que esta coerção não se faz sentir, ou é muito pouco sentida quando com ela me conformo de bom grado, pois então torna-se inútil. Mas não deixa de constituir caráter intrínseco de tais fatos, e a prova é que se afirma desde que tento resistir. Se experimento violar as leis do direito, estas reagem contra mim de maneira a impedir meu ato se ainda é tempo; com o fim de anulá-lo e restabelecê-lo em sua forma normal se já se realizou e é reparável; ou então para que eu o expie se não há outra possibilidade de reparação. Mas, e em se tratando de máximas puramente morais? Nesse caso, a consciência pública, pela vigilância que exerce sobre a conduta dos cidadãos e pelas penas especiais que têm a seu dispor, reprime todo ato que a ofende. Noutros casos, a coerção é menos violenta; mas não deixa de existir. Se não me submeto às convenções mundanas; se, ao me vestir, não levo em consideração os usos seguidos em meu país e na minha classe, o riso que provoco, o afastamento em que os outros me conservam, produzem, embora de maneira mais atenuada, os mesmos efeitos que uma pena propriamente dita. Noutros setores, embora a coerção seja apenas indireta, não é menos eficaz. Não estou obrigado a falar o mesmo idioma que meus compatriotas, nem a empregar as moedas legais; mas é impossível agir de outra maneira. Minha tentativa fracassaria lamentavelmente, se procurasse escapar desta necessidade. Se sou industrial, nada me proíbe de trabalhar

utilizando processos e técnicas do século passado; mas, se o fizer, terei a ruína como resultado inevitável. Mesmo quando posso realmente me libertar destas regras e violá-las com sucesso, vejo-me sempre obrigado a lutar contra elas. E quando são finalmente vencidas, fazem sentir seu poderio de maneira suficientemente coercitiva pela resistência que me opuseram. Nenhum inovador, por mais feliz, deixou de ver seus empreendimentos se chocarem contra oposições deste gênero.

Estamos, pois, diante de uma ordem de fatos que apresenta caracteres muito especiais: consistem em maneiras de agir, de pensar e de sentir exteriores ao indivíduo, dotadas de um poder de coerção em virtude do qual se lhe impõem. Por conseguinte, não poderiam se confundir com os fenômenos orgânicos, pois consistem em representações e em ações; nem com os fenômenos psíquicos, que não existem senão na consciência individual e por meio dela. Constituem, pois, uma espécie nova e é a eles que deve ser dada e reservada a qualificação de *sociais*. Esta é a qualificação que lhes convém; pois é claro que, não tendo por substrato o indivíduo, não podem possuir outro que não seja a sociedade: ou a sociedade política em sua integridade, ou qualquer um dos grupos parciais que ela encerra, tais como confissões religiosas, escolas políticas e literárias, corporações profissionais, etc. Por outro lado, é apenas a eles que a apelação convém; pois a palavra social não tem sentido

definido senão sob a condição de designar unicamente fenômenos que não se englobam em nenhuma das categorias de fatos já existentes, constituídas e nomeadas. Estes fatos são, pois, o domínio próprio da Sociologia. É verdade que o termo coerção, por meio do qual o definimos, corre o risco de amedrontar os zelosos partidários de um individualismo absoluto. Como professam que o indivíduo é inteiramente autônomo, parece-lhes que o diminuímos todas as vezes que fazemos sentir que não depende apenas de si próprio. Porém, já que hoje se considera incontestável- que a maioria de nossas idéias e tendências não são elaboradas por nós, mas nos vêm de fora, conclui-se que não podem penetrar em nós senão através de uma imposição; eis todo o significado de nossa definição. Sabe-se, além disso, que toda coerção social não é necessariamente exclusiva com relação à personalidade individual. (...)

Esta definição do fato social pode, além do mais, ser confirmada por meio de uma experiência característica: basta, para tal, que se observe a maneira pela qual são educadas as crianças. Toda a educação consiste num esforço contínuo para impor às crianças maneiras de ver, de sentir e de agir às quais elas não chegariam espontaneamente, observação que salta aos olhos todas as vezes que os fatos são encarados tais quais são e tais quais sempre foram. Desde os primeiros anos de vida, são as crianças forçadas a comer, beber, dormir em horas regulares; são constrangidas a terem hábitos

higiênicos, a serem calmas e obedientes; mais tarde, obrigamo-las a aprender a pensar nos demais, a respeitar usos e conveniências, forçamo-las ao trabalho etc. Se, com o tempo, esta coerção deixa de ser sentida, é porque pouco a pouco dá lugar a hábitos, a tendências internas que a tomam inútil, mas que não a substituem senão porque dela derivam. É verdade que, segundo Spencer, uma educação racional deveria reprovar tais procedimentos e deixar a criança agir em plena liberdade; mas como esta teoria pedagógica não foi nunca praticada por nenhum povo conhecido, não constitui senão um desiderato pessoal, não sendo fato que possa ser oposto àqueles que expusemos atrás. Ora, estes últimos se tomam particularmente instrutivos quando lembramos que a educação tem justamente por objeto formar o ser social; pode-se então perceber, como que num resumo, de que maneira este ser se constitui através da história. A pressão de todos os instantes que sofre a criança é a própria pressão do meio social tendendo a moldá-la à sua imagem, pressão de que tanto os pais quanto os mestres não são senão representantes e intermediários. (...)

Chegamos assim a conceber de maneira precisa qual o domínio da Sociologia, o qual não engloba senão um grupo determinado de fenômenos. O fato social é reconhecível pelo poder de coerção externa que exerce ou é suscetível de exercer sobre os indivíduos; e a presença deste poder é reconhecível, por sua vez, seja pela

existência de alguma sanção determinada, seja pela resistência que o fato opõe a qualquer empreendimento individual que tenda a violentá-lo. Todavia, podemos defini-lo também pela difusão que apresenta no interior do grupo, desde que, de acordo com as precedentes observações, se tenha o cuidado de acrescentar como característica segunda e essencial que ele existe independentemente das formas individuais que toma ao se difundir. Nalguns casos, este 'último critério é até mesmo mais fácil de aplicar do que o anterior. Com efeito, a coerção é fácil de constatar quando ela se traduz no exterior por qualquer reação direta da sociedade, como é o caso em se tratando do direito, da moral, das crenças, dos usos, e até das modas. Mas, quando não é senão indireta, como a que exerce uma organização econômica, não se deixa observar com tanta facilidade. Generalidade e objetividade combinadas podem então ser mais fáceis de estabelecer. A segunda definição não constitui senão uma forma diferente que toma a primeira: pois o comportamento que existe exteriormente às consciências individuais só se generaliza impondo-se a estas.¹

¹ Vemos o quanto esta definição do fato social se afasta daquela que serve de base ao engenhoso sistema de Tarde. Primeiramente, devemos declarar que as pesquisas não nos fizeram de modo algum constatar a influência preponderante que Tarde atribui à imitação na gênese dos fatos coletivos. Além do mais, da definição precedente (que não é uma teoria, mas um simples resumo dos dados imediatos da observação) parece resultar que a imitação não exprime sempre, e nem mesmo exprime nunca, o que há de essencial e característico no fato social. Não há dúvida de que todo fato

Poder-se-ia, todavia, perguntar se esta definição é completa. Com efeito, os fatos que nos forneceram a base para ela são todos eles *modos de agir*; são de ordem fisiológica. Ora, existem também *maneiras de ser coletivas*, isto é, fatos sociais de ordem anatômica ou morfológica. A Sociologia não se pode desinteressar daquilo que concerne ao substrato da vida coletiva. No entanto, o número e a natureza das partes elementares de que é composta a sociedade, a maneira pela qual estão dispostas, o grau de coalescência^{*} a que chegaram, a distribuição da população na superfície do território, o número e a natureza das vias de comunicação, a forma das habitações etc., não parecem, a um primeiro exame, passíveis de se reduzirem a modos de agir, de sentir e de pensar.

Contudo, em primeiro lugar, apresentam estes diversos fenômenos o mesmo traço que nos serviu para definir os outros. Do mesmo modo que as maneiras de agir de que já falamos, também as

social é imitado; apresenta, como acabamos de mostrar, tendência para se generalizar, mas isto porque é social, isto é, obrigatório. Seu poder de expansão não é a causa e sim a conseqüência de seu caráter sociológico. A imitação poderia servir, se não para explicar, pelo menos para definir os fatos sociais, se ainda estes fossem os únicos a produzir esta conseqüência. Mas um estado individual que ricocheteia não deixa por isso de ser individual. E, mais ainda, podemos indagar se o termo imitação é realmente aquele que convém para designar uma propagação devida a uma influência coercitiva. Sob esta expressão única - imitação - confundem-se fenômenos muito diferentes que seria necessário distinguir.

* Junção de partes que se encontravam separadas.

maneiras de ser se impõem aos indivíduos. De fato, quando queremos conhecer como está uma sociedade dividida politicamente, como se compõem estas divisões, a fusão mais ou menos completa que existe entre elas, não é com o auxílio de uma investigação material e por meio de observações geográficas que poderemos alcançá-lo; pois estas divisões são morais, ainda quando apresentam algum ponto de apoio na natureza física. É somente através do direito público que se torna possível estudar tal organização, pois é ele que a determina, assim como determina nossas relações domésticas e cívicas. Tal organização não é, pois, menos obrigatória do que outros fatos sociais. Se a população se comprime nas cidades em lugar de se dispersar nos campos, é porque existe uma corrente de opinião uma pressão coletiva que impõe aos indivíduos esta concentração. Não podemos escolher a forma de nossas casas, nem a de nossas roupas; pois uma é tão obrigatória quanto a outra. As vias de comunicação determinam de maneira imperiosa o sentido em que se fazem as migrações interiores e as trocas, e mesmo até a intensidade de tais trocas e tais migrações, etc., etc. Por conseguinte, haveria, no máximo, possibilidade de acrescentar à lista de fenômenos que enumeramos como apresentando o sinal distintivo do fato social uma categoria a mais, a das maneiras de ser; e corno aquela enumeração nada tinha de rigorosamente exaustiva, a adição não era indispensável.

Mas não seria nem mesmo útil; pois tais maneiras de ser não passam de maneiras de agir consolidadas. A estrutura política de uma sociedade não é mais do que o modo pelo qual os diferentes segmentos que a compõem tomaram o hábito de viver uns com os outros. Se suas relações são tradicionalmente estreitas, os segmentos tendem a se confundir; no caso contrário, tendem a se distinguir. O tipo de habitação a nós imposto não é senão a maneira pela qual todo o mundo, em nosso redor - e em parte as gerações anteriores -, se acostumaram a construir as casas. As vias de comunicação não passam de leitos que a corrente regular das trocas e das migrações, caminhando sempre no mesmo sentido, cavou para si própria, etc. Sem dúvida, se os fenômenos de ordem morfológica fossem os únicos a apresentar esta fixidez. poder-se-ia acreditar que constituem uma espécie à parte. Mas as regras jurídicas constituem arranjos não menos permanentes do que os tipos de arquitetura e, no entanto, são fatos fisiológicos. A simples máxima moral é seguramente mais maleável; porém, apresenta formas muito mais rígidas do que os meros costumes profissionais ou do que a moda. Existe toda uma gama de nuances que, sem solução de continuidade, liga os fatos de estrutura mais característicos a estas livres correntes da vida social que não estão ainda presas a nenhum molde definido. O que quer dizer que não existem entre eles senão diferenças no grau de consolidação que apresentam. Uns e outros não passam de vida mais ou menos cristalizada. Pode, sem dúvida, ser mais

interessante reservar o nome de morfológicos para os fatos sociais concernentes ao substrato social, mas sob a condição de não perder de vista que são da mesma natureza que os outros. Nossa definição compreenderá, pois, todo o definido, se dissermos: ***É fato social toda maneira de agir, fixa ou não, suscetível de exercer sobre o indivíduo uma coerção exterior; ou, ainda, que é geral ao conjunto de uma sociedade dada e, ao mesmo tempo, possui existência própria, independente das manifestações individuais que possa ter.***²

² Este parentesco estreito entre a vida e a estrutura, entre o órgão e a função pode ser facilmente estabelecido em Sociologia porque, entre os dois termos extremos, existe toda uma série de intermediários imediatamente observáveis, mostrando o laço que há entre eles. A Biologia não tem o mesmo recurso. Mas é permitido crer que as induções da primeira destas ciências, a tal respeito, são aplicáveis à outra e que, nos organismos como nas sociedades, não existem entre as duas ordens de fatos senão diferenças de grau.

Esta é, em grandes linhas, a obra pedagógica de Durkheim. Para os educadores, ela oferece uma doutrina original e vigorosa, envolvendo os principais problemas pedagógicos. Para os sociólogos, ela esclarece as concepções que Durkheim expôs em outras obras sobre alguns pontos essenciais: relações entre o indivíduo e a sociedade, entre a ciência e a prática, a natureza da moralidade e a do entendimento. Sejam educadores ou sociólogos, muitos eram os que aguardavam a publicação desta importante obra.

EDUCAÇÃO E SOCIOLOGIA

TEXTOS FUNDAMENTAIS DE EDUCAÇÃO

EDUCAÇÃO E SOCIOLOGIA

Émile Durkheim

Émile Durkheim

www.vozes.com.br

 EDITORA
VOZES

Uma vida pelo bom livro

vendas@vozes.com.br

ISBN 978-85-326-2463-5



9 788532 624635

 EDITORA
VOZES

Qual a relação entre Sociologia e Educação? A oportuna edição deste livro esclarece a importante contribuição desta obra de Émile Durkheim para o esclarecimento da verdadeira natureza da educação como fato eminentemente social. Para estabelecer fronteiras com a Biologia e com a Psicologia, Durkheim pretende estudar os fatos da vida moral mediante uma ciência positiva, a *Ciência da Moral*. Por discordar dos autores socialistas e por discordar da dialética, a sua proposta é a de conciliação entre ciência e moral; para ele, só aparentemente contraditórias. Os fatos morais são fatos sociais, passíveis de observação, descrição e classificação, para se chegar às leis gerais que os expliquem. Se a liberdade implica negação de uma lei determinada pela sociedade, ela é um obstáculo para a realização da ciência positiva, devendo ser negada. Nesse contexto, a Educação desempenha papel preponderante por constituir-se, tal como a moral, um fato social. Sendo sua natureza eminentemente social e repousando sobre a base comum de fatos morais, a Educação varia de sociedade para sociedade, uma vez que cada uma constitui a especificidade na qual se forma, para seu uso, um certo tipo ideal de homem. Esse ideal é o eixo educativo mediante o qual a sociedade prepara a criança instaurando, pela educação, as condições ideais de sua existência. A educação é vista, então, como forma de civilizar o ser egoísta e antissocial que existe na criança. Através da educação da criança, a sociedade cria e reproduz as condições de sua própria existência.

EDUCAÇÃO E SOCIOLOGIA

COLEÇÃO TEXTOS FUNDANTES DE EDUCAÇÃO

Coordenador: Antônio Joaquim Severino

- *A criança turbulenta – Estudos sobre os retardamentos e as anomalias do desenvolvimento motor e mental*
Henri Wallon
- *A reprodução – Elementos para uma teoria do sistema de ensino*
Pierre Bourdieu e Jean-Claude Passeron
- *O homem com um mundo estilhaçado*
A.R. Luria
- *Do ato ao pensamento – Ensaio de psicologia comparada*
Henri Wallon
- *De magistro*
Santo Agostinho
- *Experiência e educação*
John Dewey
- *Psicogênese e história das ciências*
Jean Piaget e Rolando Garcia
- *Educação e Sociologia*
Émile Durkheim
- *Educação para uma sociedade em transformação*
W.H. Kilpatrick



ÉMILE DURKHEIM

EDUCAÇÃO E SOCIOLOGIA

Tradução de Stephania Matousek

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
(Câmara Brasileira do Livro, SP, Brasil)

Durkheim, Émile, 1858-1917.
Educação e Sociologia / Émile Durkheim ;
tradução de Stephania Matousek. – Petrópolis, RJ :
Vozes, 2011 – (Coleção Textos Fundantes de Educação).

Título original : *Éducation et sociologie*
ISBN 978-85-326-2463-5

1. Sociologia educacional I. Título.

10-11968

CDD-306.43

Índices para catálogo sistemático:
1. Sociologia ambiental 306.43


**EDITORAS
VOZES**
Petrópolis

Direitos de publicação em língua portuguesa:

© 2011, Editora Vozes Ltda.

Rua Frei Luís, 100

25689-900 Petrópolis, RJ

Internet: <http://www.vozes.com.br>

Brasil

Título original francês: *Éducation et sociologie*

Todos os direitos reservados. Nenhuma parte desta obra poderá ser reproduzida ou transmitida por qualquer forma c/ou quaisquer meios (eletrônico ou mecânico, incluindo fotocópia e gravação) ou arquivada em qualquer sistema ou banco de dados sem permissão escrita da Editora.

Diretor editorial

Frei Antônio Moser

Editores

Aline dos Santos Carneiro
José Maria da Silva
Lídio Peretti
Marilac Loraine Oleniki

Secretário executivo

João Batista Kreuch

Editoração: Frei André Luiz da Rocha Henriques

Projeto gráfico: AG.SR Desenv. Gráfico

Capa: Maria Fernanda de Novaes

ISBN 978-85-326-2463-5 (edição brasileira)

ISBN 2-13-055329-X (edição francesa)

Editado conforme o novo acordo ortográfico.

Este livro foi composto e impresso pela Editora Vozes Ltda.
Rua Frei Luís, 100 – Petrópolis, RJ – Brasil – CEP 25689-900

Caixa Postal 90023 – Tel.: (24) 2233-9000

Fax: (24) 2231-4676

SUMÁRIO

Apresentação da coleção, 7

Antônio Joaquim Severino

Introdução: A obra pedagógica de Durkheim, 9

Prof. Paul Fauconnet

1 A educação, sua natureza e seu papel, 43

1.1 As definições da educação: exame crítico, 43

1.2 Definição da educação, 49

1.3 Consequência da definição anterior:
caráter social da educação, 54

1.4 O papel do Estado em matéria de Educação, 61

1.5 Poder da educação: meios de ação, 65

2 Natureza e método da Pedagogia, 75

3 Pedagogia e Sociologia, 97

APRESENTAÇÃO DA COLEÇÃO

A história da cultura ocidental revela-nos que educação e filosofia sempre estiveram juntas e próximas, numa relação de vínculo intrínseco. A filosofia sempre se constituiu vinculada a uma intenção pedagógica, formativa do humano. E a educação, embora se expressando como uma práxis social, nunca deixou de referir-se a fundamentos filosóficos, mesmo quando fazia deles uma utilização puramente ideológica. Por isso mesmo, a grande maioria dos pensadores que construíram a cultura ocidental sempre registrou essa produção teórica em textos direta ou indiretamente relacionados à temática educacional, discutindo seja aspectos epistemológicos, axiológicos ou antropológicos da educação.

Este testemunho da história já é suficiente para demonstrar o quanto é necessário, ainda hoje, manter vivo e atuante esse vínculo entre a visão filosófica e a intenção pedagógica. Vale dizer que é extremamente relevante e imprescindível a formação filosófica do educador. No entanto, a experiência cotidiana revela ainda que, em nossa cultura, no que concerne à formação e à atuação desses profissionais, ocorre separação muito acentuada entre a filosofia, enquanto fundamento teórico do saber e do agir, e a educação, enquanto saber ou prática concretos. É evidente que essa prática traz implícitos seus fundamentos filosóficos, sem que deles tenha clara consciência o educador.

Não há dúvida de que, além das deficiências pedagógicas e curriculares do próprio processo de formação desses profissionais, também a falta de mediações e recursos culturais dificulta

muito a apropriação, por parte deles, desses elementos que dão conta da íntima e relevante vinculação da educação com a filosofia. Daí a razão de ser desta coleção destinada a reeditar textos do pensamento filosófico-educacional que, por variadas razões, acabam se esgotando e tornando-se inacessíveis às novas gerações de estudantes e profissionais da área. O objetivo desta coleção será, pois, o de colocar ao alcance dos estudiosos os textos fundamentais da reflexão filosófico-educacional desenvolvida por pensadores significativos que contribuíram especificamente para a compreensão filosófica do processo educacional, ao longo de nossa história cultural. Busca-se assim tornar permanente um precioso acervo de estudos de diversos campos científicos, de alcance abrangente para a discussão da problemática educacional, dada a íntima vinculação entre a educação e as ciências humanas em geral.

Antônio J. Severino
Coordenador da coleção

INTRODUÇÃO A OBRA PEDAGÓGICA DE DURKHEIM

Ao longo de sua vida, Durkheim ensinou a Pedagogia e a Sociologia ao mesmo tempo. Na Faculdade de Letras de Bordeaux, de 1887 a 1902, ele ministrou uma hora de aula de Pedagogia por semana. Os ouvintes eram, em sua maioria, membros do Ensino Primário. Na Sorbonne, foi na cadeira de *Ciência da Educação* que, em 1902, ele supriu a vaga de Ferdinand Buisson, a qual ele passou a ocupar definitivamente a partir de 1906. Até a sua morte, ele reservou à Pedagogia pelo menos um terço, e muitas vezes dois terços, dessas aulas: sessões públicas, conferências para os membros do Ensino Primário, curso para os alunos da Escola Normal Superior. Esta obra pedagógica permanece quase toda inédita. Sem dúvida, nenhum dos seus ouvintes conseguiu abranger toda a sua extensão. Gostaríamos de apresentá-la aqui brevemente.

I

Durkheim não dividiu o seu tempo e nem o seu pensamento entre duas atividades distintas, ligadas uma à outra de modo acidental. É pelo seu aspecto de fato social que ele aborda a educação: sua doutrina da educação é um elemento essencial de sua Sociologia. “Sociólogo, [diz ele,] é sobretudo enquanto sociólogo que falarei a vocês sobre educação. Aliás, não acredito me

expor a ver e mostrar as coisas por uma perspectiva deformadora ao proceder assim, pois tenho certeza de que, ao contrário, não existe método mais apto a ressaltar a verdadeira natureza das coisas” (p. 98). A educação é algo eminentemente social.

A observação pode prová-lo. Antes de tudo, em toda sociedade, há tantas educações específicas quanto meios sociais diferentes. E, mesmo em sociedades igualitárias como as nossas, que tendem a eliminar as diferenças injustas, a educação varia, e deve necessariamente variar, de acordo com as profissões. Sem dúvida, todas estas educações específicas repousam sobre uma base comum. Porém, esta educação comum varia de uma sociedade para outra. Cada sociedade alimenta um certo ideal humano. É este ideal “que é o polo da educação” (p. 53). Para cada sociedade, a educação é “o meio pelo qual ela prepara no coração das crianças as condições essenciais de sua própria existência”. Assim, “cada tipo de povo possui uma educação que lhe é própria e que pode defini-lo ao mesmo título que a sua organização moral, política e religiosa” (p. 104). A observação dos fatos conduz, portanto, à seguinte definição: “A educação é a ação exercida pelas gerações adultas sobre aquelas que ainda não estão maduras para a vida social. Ela tem como objetivo suscitar e desenvolver na criança um certo número de estados físicos, intelectuais e morais exigidos tanto pelo conjunto da sociedade política quanto pelo meio específico ao qual ela está destinada em particular” (p. 53). Em suma, a educação é uma socialização da geração jovem (cf. p. 53, 109).

Mas por que há de ser assim necessariamente? Porque “em cada um de nós, pode-se dizer, existem dois seres que, embora se mostrem inseparáveis – a não ser por abstração –, não deixam de ser distintos. Um é composto de todos os estados

mentais que dizem respeito apenas a nós mesmos e aos acontecimentos da nossa vida pessoal: é o que se poderia chamar de ser individual. O outro é um sistema de ideias, sentimentos e hábitos que exprimem em nós não a nossa personalidade, mas sim o grupo ou os grupos diferentes dos quais fazemos parte, tais como as crenças religiosas, as crenças e práticas morais, as tradições nacionais ou profissionais e as opiniões coletivas de todo tipo. Este conjunto forma o ser social. Constituir este ser em cada um de nós é o objetivo da educação” (p. 53-54; 109). Sem a civilização, o homem seria apenas um animal. Foi através da cooperação e da tradição sociais que o homem se tornou homem. Moralidades, linguagens, religiões e ciências são obras coletivas, coisas sociais. Ora, é através da moralidade que o homem estabelece a força de vontade dentro de si, dominando o desejo; é a linguagem que o eleva acima da sensação pura; é primeiro nas religiões e depois nas ciências que se elaboram as noções cardeais das quais é feita a inteligência propriamente humana. “Este ser social [...] não se encontra já pronto na constituição primitiva do homem [...] Foi a própria sociedade que, à medida que ia se formando e se consolidando, tirou do seu seio estas grandes forças morais [...] Ao entrar na vida, a criança traz apenas a sua natureza de indivíduo. Portanto, a cada nova geração, a sociedade se encontra em presença de uma tábula quase rasa sobre a qual ela deve construir novamente. É preciso que, pelos meios mais rápidos, ela substitua o ser egoísta e associado que acaba de nascer por um outro capaz de levar uma vida moral e social. Esta é a obra da educação [...]” (p. 54, 110). A hereditariedade transmite os mecanismos instintivos que garantem a vida orgânica, e, nos animais que vivem em sociedade, uma vida social é bastante simples. Mas

ela não basta para transmitir as habilidades que a vida social do homem supõe, habilidades complexas demais para poderem “materializar-se sob a forma de predisposições orgânicas” (p. 56, 111). Por serem sociais, as características específicas que distinguem o homem são transmitidas por uma via social: a educação.

Para a mente acostumada a enxergar as coisas por esta perspectiva, esta concepção sociológica da natureza e do papel da educação se impõe como uma constatação óbvia. Durkheim a considera como um “axioma fundamental” (p. 99). Mais exatamente, digamos que é uma verdade comprovada pela experiência. Quando nos posicionamos como historiadores, vemos claramente que a educação em Esparta era a civilização lacedemônia criando espartanos para a pôlis lacedemônica; que a educação ateniense, nos tempos de Péricles, era a civilização ateniense criando homens conformes ao tipo ideal de homem, tal como Atenas o concebia naquela época, para a pôlis ateniense e, ao mesmo tempo, para a humanidade, tal como Atenas a representava a partir de suas relações com ela. Basta antecipar o futuro para compreender como os historiadores interpretarão a educação francesa no século XX: mesmo nas suas tentativas mais audaciosamente idealistas e humanitárias, ela é produto da civilização francesa; ela consiste em transmiti-la; enfim, ela busca criar homens conformes ao tipo ideal de homem ao qual esta civilização aspira, criar homens para a França, e também para a humanidade, tal como a França a representa a partir de suas relações com ela.

No entanto, esta verdade evidente foi, em geral, ignorada, sobretudo durante os últimos séculos. Filósofos e pedagogos se concertam para considerar a Educação como uma coisa emi-

nentemente individual. Para Kant, escreve Durkheim, “tanto para Kant quanto para Mill, tanto para Herbart quanto para Spencer, o objetivo da educação seria antes de tudo realizar em cada indivíduo os atributos constitutivos da espécie humana em geral, elevando-os, porém, ao seu mais alto grau de perfeição” (p. 99s.). Contudo, este concerto de opiniões não equivale a uma presunção de verdade. Isto porque sabemos que a Filosofia clássica quase sempre esqueceu de considerar o homem real de uma época e de um país, o único concretamente observável, para especular sobre a natureza humana universal, produto arbitrário de uma abstração feita, sem método, a partir de um número bem restrito de amostras humanas. Atualmente, admite-se em geral que o seu caráter abstrato distorceu, em larga medida, a especulação política do século XVIII, por exemplo: individualista em excesso, desatada demais da história, ela frequentemente legifera para um homem de convenção, independente de qualquer meio social definido. O progresso que, no século XIX, as ciências políticas realizaram, sob a influência da história e das filosofias inspiradas na história, progresso em cuja direção se orientam, no final do século, todas as ciências morais, deve, por sua vez, ser realizado pela Filosofia da Educação.

A educação é coisa social: isto quer dizer que ela coloca a criança em contato com uma determinada sociedade, e não com a sociedade *in genere*. Se esta afirmação for verdadeira, ela não somente deve comandar a reflexão especulativa sobre a educação, como também exercer influência sobre a própria atividade educativa. Em realidade, esta influência é incontestável; em direito, ela é com frequência contestada. Vamos examinar algumas das resistências que a afirmação de Durkheim provoca quando expressa.

Primeiro se repercute a oposição que se pode chamar de universitária ou humanista. Ela acusa a Sociologia de incentivar um nacionalismo estreito, e mesmo de favorecer os interesses do Estado, e, mais ainda, dos de um regime político, em detrimento dos da humanidade. Durante a guerra, com frequência opuseram a Educação germânica e a latina: a primeira, puramente nacional e visando somente o benefício do Estado; e, esta última, liberal e humana. Sem dúvida, disseram, a educação educa a criança para a pátria, mas *também* para a humanidade. Em suma, de diversas formas, estabelece-se um antagonismo entre os seguintes termos: educação social, educação humana, sociedade e humanidade. Ora, o pensamento de Durkheim plena bem acima de objeções deste gênero. Enquanto educador, ele nunca teve a intenção de fazer os fins nacionais prevalecerem sobre os fins humanos. Dizer que a educação é coisa social não significa formular um programa de Educação, mas sim constatar um fato. Durkheim sustenta este fato como verdadeiro, em qualquer lugar, seja qual for a tendência predominante, aqui ou lá. O cosmopolitismo não é menos social do que o nacionalismo. Existem civilizações que incitam o educador a elevar a pátria acima de tudo, outras que o incitam a subordinar os fins nacionais aos humanos, ou melhor, a harmonizá-los. O ideal universalista está ligado a uma civilização sintética que tende a combinar todas as outras. Aliás, no mundo contemporâneo, cada nação apresenta o seu cosmopolitismo, o seu humanismo próprio, no qual se pode reconhecer o seu temperamento. De fato, qual é, para nós, franceses do século XX, o valor relativo dos deveres perante a humanidade e os dos perante a pátria? Como eles podem entrar em conflito? Como se pode conciliá-los? Nobres e difíceis questões, as quais o sociólogo não resolve em proveito do nacionalis-

mo, definindo, como ele o faz, a educação. Quando ele abordar estes problemas, suas mãos estarão livres. Reconhecer o caráter social que realmente pertence à educação não diz nada sobre a maneira como serão analisadas as forças morais que orientam o educador em direções diversas ou opostas.

A mesma resposta vale contra as objeções individualistas. Durkheim define a educação como uma socialização da criança. Mas, então, pode-se pensar, o que é feito do valor da pessoa humana, da iniciativa, da responsabilidade, do aperfeiçoamento próprios do indivíduo? Arraigou-se tão profundamente o hábito de opor a sociedade e o indivíduo que toda doutrina que use frequentemente a palavra sociedade parece sacrificar o indivíduo. Aqui, mais uma vez, há um equívoco. Se já existiu um homem que foi um indivíduo, uma pessoa, com tudo o que o termo implica de originalidade criadora e resistência aos arrebatamentos coletivos, este homem foi Durkheim. E a sua doutrina moral corresponde tanto ao seu próprio caráter que não seria paradoxal dar a esta doutrina o nome de individualismo. Seu primeiro livro, *A divisão do trabalho social*, propõe toda uma filosofia da história na qual a gênese, a diferenciação e a libertação do indivíduo surgem como o traço mais marcante do progresso da civilização; a exaltação da pessoa humana, como o seu resultado atual. E esta filosofia da história culmina na seguinte regra moral: destaque-se, seja uma pessoa. Como, então, tal doutrina poderia enxergar na educação um processo qualquer de despersonalização? Se criar uma pessoa constitui atualmente o objetivo da educação, e se educar consiste em socializar, vamos, portanto, concluir que, segundo Durkheim, é possível individualizar socializando. Este é, no fundo, o seu pensamento. Pode-se discutir sobre a maneira como ele concebe a educação da individualidade. Porém,

sua definição de educação provém de um pensador que, em nenhum momento, ignora ou subestima o papel ou o valor do indivíduo. E é preciso dizer aos sociólogos que é na análise da educação de Durkheim que eles perceberão melhor a essência do seu pensamento sobre as relações da sociedade e do indivíduo e o papel dos indivíduos de elite no progresso social.

Por fim, em nome do ideal, pode-se também emergir uma resistência ao realismo de Durkheim. Ele já foi acusado de humilhar a razão e desalentar o esforço, como se ele fizesse a apologia sistemática de como é a realidade presente e permanecesse indiferente a como ela *deve ser*. Para entender como, pelo contrário, este realismo sociológico lhe parece apto a dirigir a ação, vejamos que ideia ele nutria a respeito da Pedagogia.

II

Todo o ensino de Durkheim satisfaz uma necessidade profunda do seu intelecto, uma exigência essencial imposta pelo próprio espírito científico. Durkheim sente uma verdadeira repulsa com relação às construções arbitrárias e aos programas de ação que traduzem somente as tendências de seus autores. Ele precisa refletir sobre um *dado*, uma realidade observável, o que ele chama de coisa. Considerar os fatos sociais como coisas constitui a primeira regra do seu método. Quando tomava a palavra sobre assuntos relativos à moral, ele primeiro apresentava fatos, coisas; e os seus próprios gestos indicavam que, embora se tratasse de coisas espirituais, não materiais, ele não se limitava a analisar conceitos, mas apreendia, mostrava e manipulava realidades. A educação é uma coisa, ou, em outras palavras, um fato. Em realidade, em todas as sociedades, ele observa uma educação. Conformemente a tradições, hábitos, regras explíci-

tas ou implícitas, em um determinado contexto de instituições, com uma aparelhagem própria, sob a influência de ideias e sentimentos coletivos, na França, no século XX, educadores educam, e crianças são educadas. Tudo isto pode ser descrito, analisado e explicado. A noção de Ciência da Educação é, portanto, uma ideia completamente clara. Ela desempenha o importante papel de conhecer e compreender a realidade. Não se confunde nem com a atividade efetiva do educador, nem mesmo com a Pedagogia, que visa a dirigir esta atividade. A Educação é o seu objeto: por esta afirmação, devemos entender não que ela tenda aos mesmos fins que a Educação, mas, pelo contrário, que ela a supõe, visto que a observa.

Durkheim não contesta de forma alguma que esta ciência seja, em larga medida, de ordem psicológica. Somente a Psicologia, baseada na Biologia, ampliada pela Patologia, permite compreender por que a criança humana precisa de educação, em que ela se distingue do adulto, como se formam e evoluem os seus sentidos, memória, faculdades de associação e de atenção, imaginação, pensamento abstrato, linguagem, sentimentos, caráter, força de vontade. A psicologia da criança, ligada à do homem adulto e completada pela psicologia própria do educador, constitui uma das vias pelas quais a ciência pode abordar o estudo da educação. Esta ideia é aceita universalmente.

Contudo, a Psicologia é apenas uma das duas vias de acesso possíveis. Quem a seguir exclusivamente se exporá a abordar somente uma das duas faces do fato educação. Isto porque, obviamente, a Psicologia é incompetente quando se deve dizer não mais o que é a criança que recebe educação, sua maneira específica de assimilá-la e reagir a ela, mas sim a própria natureza da civilização que a educação transmite e a aparelhagem à qual

ela recorre para transmiti-la. A França do século XX dispensa quatro Ensinos: o Primário, o Secundário, o Superior e o Técnico, cujas relações não são as mesmas que na Alemanha, Inglaterra ou Estados Unidos. Seu Ensino Secundário se apoia no francês, línguas clássicas, línguas vivas, história e ciências; por volta de 1600, ele se apoiava exclusivamente no latim e no grego; na Idade Média, na dialética. O nosso ensino abre espaço para o método intuitivo e experimental, o dos Estados Unidos mais ainda, enquanto que a Educação medieval e humanista era exclusivamente livreseca. Ora, é claro que as instituições escolares, as disciplinas e os métodos são fatos sociais. O próprio livro é um fato social; o culto do livro e o declínio deste culto dependem de causas sociais. É difícil ver como a Psicologia poderia concebê-las. A educação física, moral e intelectual que uma sociedade oferece em um momento de sua história é manifestamente da competência da Sociologia. Para estudar a educação de forma científica, como um fato dado à observação, a Sociologia deve colaborar com a Psicologia. Sob um dos seus dois aspectos, a Ciência da Educação é uma ciência sociológica. Era a partir desta perspectiva que Durkheim a abordava.

Levado pela lógica interna de seu próprio pensamento, ele estava abrindo um novo caminho, sendo o precursor, e não o imitador, de doutrinas atualmente bastante em voga, as quais a dele ultrapassa em clareza e fecundidade. A Alemanha criou o termo *Sozialpädagogik*, os Estados Unidos, o termo *Educational Sociology*, que marcam indubitavelmente a mesma tendência¹.

1. NATORP, Paul. *Sozialpädagogik – Theorie der Willenserziehung auf der Grundlage der Gemeinschaft*. 3. ed. Stuttgart: Frommann, 1909 [1. ed., 1899]. Cf. as definições da *Educational Sociology* em MONROE, Paul. *A cyclopedia of Education*. Tomo V. Nova York: Macmillan, 1911, p. 361.

Porém, sob estas palavras com frequência ainda se misturam coisas bem distintas. Há, por exemplo, de um lado, uma orientação mais ou menos incerta no sentido do estudo sociológico da educação, tal como Durkheim a concebe, e, do outro lado, um sistema de Educação que se preocupa mais especificamente em preparar o homem para a vida social, formar o cidadão: *Staatsbürgerliche Erziehung*, como Kerschensteiner² o chama. A ideia americana de *Educational Sociology* se aplica de maneira confusa ao estudo sociológico da educação e, ao mesmo tempo, à introdução da Sociologia nas salas de aula, como matéria de ensino. A Ciência da Educação, definida por Durkheim, é sociológica, em uma acepção bem mais clara do termo.

Quanto ao que ele entende por *Pedagogia*, não é nem a atividade educativa propriamente dita, nem a ciência especulativa da educação. Trata-se da reação sistemática desta última sobre a primeira, efeito de uma reflexão que busca, nos resultados da Psicologia e da Sociologia, princípios para a conduta ou reforma da educação. Assim concebida, a Pedagogia pode ser idealista, sem cair na utopia.

Que um grande número de pedagogos ilustres tenha cedido ao espírito de sistema, atribuído à educação um objetivo inacessível ou arbitrariamente escolhido, proposto processos artificiais, Durkheim não somente não o nega, como também nos previne melhor do que qualquer um sobre o perigo desta concepção. A Sociologia combate aqui o inimigo que ela está acostumada a encontrar: em todos os domínios, na moral, na política e mesmo na economia política, o estudo científico das instituições foi

2. KERSCHENSTEINER, Georg. *Der Begriff der staatsbürgerlichen Erzie-*

precedido por uma filosofia essencialmente *artificialista*, que pretendia formular receitas para garantir aos indivíduos e aos povos o máximo de felicidade, sem antes conhecer o bastante suas condições de existência. Nada pode ser mais contrário aos hábitos do sociólogo do que dizer de entrada: “vejam como se deve educar as crianças”, fazendo tábula rasa da educação que lhes é realmente oferecida. Estruturas escolares, programas de ensino, métodos, tradições, hábitos, tendências, ideias e ideais dos professores são fatos, cujas origens e evoluções a Pedagogia busca descobrir, longe de pretender mudar estes fatos. A Educação francesa é extremamente tradicional, pouco disposta a se encaixar nas formas técnicas de métodos combinados; ela dá imenso crédito às faculdades de intuição, tato, iniciativa dos professores; respeita a evolução livre da criança; e até resulta, em grande parte, não da ação sistemática dos professores, mas sim da ação difusa e involuntária do meio. Tudo isto é um fato, que apresenta causas e responde, grosso modo, às condições de existência da sociedade francesa. Portanto, a Pedagogia, inspirada na Sociologia, não corre o risco de fazer a apologia de um *sistema* duvidoso ou de recomendar uma *mecanização* da criança, que comprometeria o seu desenvolvimento espontâneo. Assim se anulam as objeções de pensadores eminentes, que se obstinam a opor Educação e Pedagogia, como se refletir sobre a ação exercida significasse necessariamente se condenar a deformar esta ação.

Entretanto, não se deve concluir que a reflexão científica seja praticamente estéril e que o realismo provenha de um espírito conservador, que aceita preguiçosamente tudo o que a realidade apresenta. Saber para prever e prover, já dizia Augusto Comte, da ciência positiva. De fato, quanto mais bem conhecemos a natureza das coisas, mais chances temos de utilizá-la com eficácia.

O educador é obrigado, por exemplo, a governar a atenção da criança. Ninguém pode negar que ele a governará melhor se conhecer a natureza dela mais exatamente. A Psicologia acarreta, portanto, aplicações práticas, cujas regras para a Educação são formuladas pela Pedagogia. Da mesma forma, a ciência sociológica da educação pode acarretar aplicações práticas. Em que consiste a laicização da moralidade? Quais são suas causas? De onde vêm as resistências que ela provoca? Que dificuldades a educação moral deve vencer quando se dissocia da religiosa? Problema manifestamente social e atual para as sociedades contemporâneas: como contestar que um estudo desinteressado sobre o mesmo possa conduzir a formular regras pedagógicas, nas quais o professor francês do século XX ganharia em se inspirar para a sua prática educativa? As crises e conflitos sociais têm causas, o que não quer dizer que seja proibido buscar saídas e remédios. As instituições não são nem absolutamente flexíveis e nem absolutamente refratárias a toda modificação deliberada. Adaptá-las com prudência aos seus papéis respectivos, adaptá-las umas às outras e cada uma delas à civilização na qual se incorporam constitui um belo campo de ação para uma *política* racional e, quando se trata de instituições educativas, para uma *pedagogia* racional, ou seja, uma pedagogia que não seja nem conservadora e nem revolucionária, eficaz dentro dos limites em que a ação deliberada do homem pode ser eficaz.

Assim, o realismo e o idealismo podem se conciliar. Os ideais são realidades. Por exemplo, a França contemporânea tem um ideal intelectual; ela concebe um tipo ideal de inteligência e o propõe às crianças. Porém, este ideal é complexo e confuso. Os publicistas, que pretendem exprimi-lo, em geral mostram, cada um por sua vez, apenas uma das faces, um dos elementos:

elementos de origens, idades e, por assim dizer, orientações diversas, elementos solidários, uns para com certas tendências sociais, outros para com tendências diferentes ou opostas. É possível tratar este ideal complexo como uma coisa, ou seja, analisar os seus componentes, determinar sua gênese, suas causas e as necessidades às quais eles correspondem. Porém, este estudo, inicialmente desinteressado, é a melhor preparação para a *escolha* que uma consciência sensata pode desejar fazer entre os diversos programas de ensino concebíveis e as regras a seguir para aplicar o programa escolhido. Podemos dizer o mesmo, *mutatis mutandis*, sobre a educação moral e as questões de detalhe, assim como sobre problemas de ordem mais geral. Enfim, a opinião, o legislador, a administração, os pais e os professores devem, o tempo todo, fazer escolhas, seja para reformar profundamente as instituições ou fazê-las funcionarem no cotidiano. Ora, eles trabalham numa matéria resistente que não se deixa manipular arbitrariamente: meio social, instituições, hábitos, tradições e tendências coletivas. Enquanto depender da Sociologia, a Pedagogia será uma preparação racional para estas escolhas.

Durkheim dava a maior importância, não somente enquanto intelectual, mas também como cidadão, a esta concepção racionalista da ação. Embora fosse hostil à agitação reformista, que perturba sem melhorar nada, sobretudo nas reformas negativas, que destroem sem propor algo novo, ele carregava a ação nas veias. No entanto, para que a ação fosse fértil, ele sustentava que ela deveria envolver aquilo que é possível, limitado, definido, determinado nas condições sociais em que ela se exercer. Dirigido a educadores, o seu ensino pedagógico sempre apresentou um caráter imediatamente prático. Absorvido em seus outros trabalhos, ele não teve tempo de se investir em pesquisas

puramente especulativas sobre a educação. Em suas aulas, os assuntos são abordados de acordo com o método científico definido há pouco. Porém, a escolha dos mesmos é ditada pelas dificuldades práticas que o educador público encontra na França contemporânea, e é a conclusões pedagógicas que o professor chega.

III

Durkheim deixou, completamente redigido, o manuscrito de um curso dividido em dezoito aulas sobre *O ensino da moral na Escola Primária*. Vamos percorrer esta obra rapidamente. A primeira aula é uma introdução sobre a moral laica. Durkheim define a tarefa moral que incumbe ao professor na França contemporânea: para ele, trata-se de dar uma educação moral laica e racionalista. Esta laicização da moralidade é determinada por todo o desenvolvimento histórico. Mas ela é difícil. Na história da civilização, a religião e a moralidade sempre estiveram tão intimamente ligadas que sua necessária dissociação não poderia ser uma operação simples. Se nos contentarmos em tirar todo conteúdo religioso da moralidade, acabaremos mutilando-a. Isto porque a religião exprime, do seu modo, através de uma linguagem simbólica, coisas verdadeiras. Não se deve perder estas verdades junto com os símbolos que são rejeitados; é preciso reencontrá-las, projetando-as no plano do pensamento laico. Os sistemas racionalistas, sobretudo os não metafísicos, em geral apresentam uma imagem da moralidade simplificada demais. Ao se tornar sociológica, a análise moral pode fornecer uma base racional, nem religiosa e nem metafísica, para uma moralidade tão complexa quanto a moralidade religiosa tradicional, e inclusive mais rica sob certos aspectos, além de chegar até as fontes das forças morais mais energéticas.

As aulas seguintes se dividem em duas partes bem distintas, plano que ilustra o que dissemos sobre a contribuição que, de um lado, a Sociologia e, de outro, a Psicologia trazem à Pedagogia. A primeira parte estuda a moralidade propriamente dita, ou seja, a civilização moral que a educação transmite à criança: trata-se de uma análise sociológica. A segunda estuda a natureza da criança que assimilará esta moralidade: aqui a Psicologia ocupa o primeiro plano.

As oito aulas que Durkheim dedicou à análise da moralidade constituem o que ele legou de mais completo sobre este assunto, visto que sua morte o interrompeu no momento em que estava redigindo, para publicação ulterior, os prolegômenos de sua *Moral*. Elas podem ser comparadas com as páginas publicadas no *Bulletin de la Société Française de Philosophie* sobre “A determinação do fato moral”, nas quais ele não discorre sobre deveres diversos, mas sim sobre aspectos gerais da moralidade. Em sua obra, isto é equivalente ao que os filósofos chamam de Moral Teórica. Entretanto, o método que ele aplica é inovador.

É fácil entender como a Sociologia pode estudar o que de fato são a família, o Estado, a propriedade, o contrato. Mas, quando se trata do *bem* e do *dever*, parece que nos encontramos face a puros conceitos, e não instituições, e que se impõe, então, um método de análise abstrata, já que a observação é inaplicável. Vejamos a perspectiva pela qual Durkheim aborda o assunto. Sem dúvida, a educação moral desempenha o papel de iniciar a criança aos diversos deveres e de suscitar, uma a uma, virtudes específicas. Mas ela também desenvolve a aptidão geral à moralidade e as disposições fundamentais encontradas na raiz da vida moral, além de constituir no espírito da criança o agente moral, disposto a tomar iniciativas, das quais depende o

progresso. Quais são, de fato, na sociedade francesa contemporânea, os elementos do temperamento moral, cuja realização é o objetivo ao qual deve aspirar a educação moral geral? Podemos descrever estes elementos e compreender a sua natureza e papel. Em suma, é esta descrição que forma o conteúdo das morais ditas teóricas. Cada filósofo define, à sua maneira, estes elementos fundamentais, mas mais construindo do que descrevendo. Podemos refazer o mesmo trabalho, tomando como objeto não mais o nosso ideal pessoal, mas sim o ideal que pertence de fato à nossa civilização. Desta forma, o estudo da educação moral nos permite apreender, em meio aos fatos, as realidades às quais correspondem os conceitos bastante abstratos que os filósofos manipulam. Ele habilita a ciência dos modos e costumes a observar o que é a moralidade, em seus aspectos mais gerais, pois, na educação, percebemos a moralidade no momento em que ela se transmite e, por consequência, distingue-se com mais clareza das consciências individuais, em cuja complexidade ela está habitualmente envolvida.

Durkheim dá ênfase a três elementos fundamentais da nossa moralidade: o espírito de disciplina, o de abnegação e o de autonomia. A título de exemplo, cabe mencionar o plano seguido por Durkheim para analisar o primeiro elemento. O espírito de disciplina é ao mesmo tempo a ciência da e a simpatia pela regularidade e limitação dos desejos. Ele implica o respeito da regra, que obriga o indivíduo a inibir impulsos e se esforçar. Por que a vida social exige regularidade, limitação e esforço? Além disso, como o indivíduo consegue, afinal, aceitar estas penosas exigências, condições para a sua própria felicidade? Responder a estas perguntas equivale a dizer qual é a função da disciplina. Como a sociedade pode estar apta a impor a disciplina e, principalmente,

despertar no indivíduo o sentimento do respeito devido à autoridade de um imperativo categórico, que surge como transcendente? Responder a esta pergunta equivale a refletir sobre a natureza da disciplina e seu fundamento racional. Enfim, por que a regra pode e deve ser concebida como independente de qualquer simbolismo religioso e mesmo metafísico? O que esta laicização da disciplina modifica no próprio conteúdo da ideia de disciplina, naquilo que ela exige e permite? Aqui, associamos a natureza e função da disciplina, não mais às condições da civilização em geral, mas às específicas da existência da civilização em que vivemos. E buscamos saber se o espírito de disciplina que pertence a nós, franceses, é realmente tudo aquilo que ele deve ser, se não está patologicamente enfraquecido, e como a educação, respeitando os seus caracteres próprios, pode melhorar a nossa moralidade nacional.

Uma análise simétrica pode ser aplicada a todo espírito de abnegação. O que é e para que serve este último, tanto do ponto de vista da sociedade como do do indivíduo? A que fins nós, franceses do século XX, devemos nos dedicar? Qual é a hierarquia destes fins, de onde vêm, como podem conciliar seus antagonismos parciais? Mesmas questões com o espírito de autonomia. A análise deste último elemento é particularmente fértil, pois se trata aqui de um dos aspectos mais recentes da moralidade, o mais característico da moralidade laica e racionalista de nossas sociedades democráticas.

Bastam estas observações sumárias para notar uma das principais superioridades do método seguido por Durkheim. Ele consegue mostrar toda a complexidade, toda a riqueza da vida moral, riqueza feita de oposições que não podem ser amalgamadas apenas parcialmente em uma síntese harmoniosa, riqueza

tão abundante que nenhum indivíduo, por maior que seja a sua grandeza, pode algum dia aspirar a carregar dentro de si todos estes elementos, no mais alto grau de desenvolvimento que atingirem, e realizar assim, integralmente, somente para si, toda a moralidade. Pessoalmente, assim como Kant, Durkheim foi antes de tudo um homem de vontade e disciplina. É o aspecto kantiano da moralidade que ele vê primeiro e com mais clareza. E já quiseram afirmar que, segundo ele, a coerção era a única ação que a sociedade exercia sobre o indivíduo. Sua verdadeira doutrina é infinitamente mais compreensível, e talvez não haja nenhuma filosofia moral que se assemelhe a ela neste ponto. Ele demonstrou muito bem, por exemplo, que as forças morais, que compõem e mesmo agredem a natureza animal do homem, também exercem neste último uma atração, uma sedução. É a estes dois aspectos do fato moral que ambas as noções de dever e de bem respondem. Para estes dois polos se orientam duas atividades morais distintas, das quais nem uma nem outra é indiferente ao agente moral bem constituído, mas que, dependendo de qual delas prevalecer, distinguem os agentes morais em dois tipos diferentes: o homem do sentimento e do entusiasmo, no qual domina a aptidão à generosidade, e o homem da vontade, mais frio e austero, no qual domina o espírito de regra. Os próprios eudemonismo e hedonismo ocupam um lugar na vida moral: é preciso, dizia um dia Durkheim, que haja epicurianos. Assim, disparates e mesmo contrários se misturam na riqueza da civilização moral, riqueza que a análise abstrata dos filósofos está geralmente fadada a empobrecer, porque tende, por exemplo, a deduzir a ideia do bem da do dever, conciliar os conceitos de obrigação e autonomia e reduzir assim uma realidade bastante complexa ao conjunto lógico de algumas ideias simples.

As nove aulas que formam a segunda parte do curso abordam o problema propriamente pedagógico. Foram enumerados e definidos os elementos da moralidade que devemos constituir na criança. Como a natureza desta última se presta a recebê-la? Que recursos, engrenagens e também obstáculos são encontrados pelo educador? Os títulos das aulas já apontam a direção do pensamento: *a disciplina e a psicologia da criança*, primeiro; *a disciplina escolar, a penalidade e as recompensas escolares*; em seguida, *o altruísmo na criança e a influência do meio escolar na formação do espírito social*; e, por fim, a influência geral do ensino das ciências, letras, história, da própria moral e também da cultura estética na *formação do espírito de autonomia*.

A autonomia é a atitude de uma consciência que aceita as regras porque reconhece que elas sejam racionalmente fundamentadas. Ela supõe a aplicação livre, porém metódica, da inteligência no exame das regras já prontas que a criança recebe primeiro da sociedade na qual ela está crescendo. Longe de aceitá-las passivamente, a criança deve pouco a pouco aprender a animá-las, conciliá-las, eliminar ou reformar seus elementos obsoletos para adaptá-los às condições de existência cambiantes da sociedade da qual ela acaba se tornando um membro ativo. Durkheim diz que é a ciência que confere autonomia. Somente ela ensina a reconhecer o que é fundamentado na natureza das coisas – natureza física, mas também moral. Somente ela ensina a reconhecer o que é inelutável, modificável, normal, quais são afinal os limites da ação eficaz para melhorar a natureza, tanto física quanto moral. Deste ponto de vista, todo ensino tem um destino moral, desde o ensino das ciências cosmológicas até (e sobretudo) o ensino do próprio homem, pela História e Sociologia. E é assim que hoje a *educação moral* completa

demandar um *ensino da moral*: duas coisas que Durkheim distingue claramente, embora a segunda sirva para completar a primeira. Parece-lhe indispensável, mesmo na Escola Primária, que o professor ensine à criança o que são as sociedades onde ela está destinada a viver: família, corporação, nação, comunhão de civilização que tende a incorporar a humanidade inteira; como elas se formaram e se transformaram; que ação elas exercem sobre o indivíduo e que papel este último desempenha nelas. Do curso que ele ministrou várias vezes sobre este *Ensino da moral na Escola Primária*, possuímos apenas rascunhos de redação ou planos de aulas. Neles, Durkheim mostra aos professores como é possível traduzir, adaptando-os às inteligências infantis, os resultados do que ele chamava de “Fisiologia do direito e dos costumes”, ou seja, a vulgarização da ciência dos costumes, à qual, aliás, ele dedicou a maior parte de seus livros e aulas.

IV

A *Educação intelectual na Escola Primária* é o tema de uma aula completamente redigida em paralelo à que diz respeito à educação moral e construída mais ou menos a partir do mesmo plano. Durkheim não a considerava satisfatória: ele sentia a dificuldade de afinar o seu trabalho. É que o ideal intelectual da nossa democracia está menos definido que o seu ideal moral – seu estudo científico foi menos bem preparado, e o assunto é mais novo.

Aqui, mais uma vez, há duas partes com orientações diferentes: uma está virada para o objetivo visado, e, a outra, para os meios empregados; a primeira exige que a Sociologia defina o tipo intelectual que a nossa sociedade se esforça para realizar; e a outra interroga a Lógica e a Psicologia para saber que benefício

cada disciplina fornece, que recursos, engrenagens e resistências o intelecto da criança apresenta ao educador que trabalha para realizar este tipo. Dentre as aulas puramente psicológicas, vamos ressaltar somente as que refletem sobre a atenção: elas demonstram o que Durkheim era capaz de fazer quando se dedicava à Psicologia.

Para designar à Educação intelectual primária um objetivo determinado, Durkheim estuda as origens e a maneira como, de fato, o Ensino Primário tomou consciência de sua natureza e papel próprios. Ele se desenvolveu depois do Ensino Secundário e se definiu, em certa medida, em oposição a ele. É na obra de dois de seus principais iniciadores, Comenius e Pestalozzi, que Durkheim busca desvendar o seu ideal em gestação. Ambos se perguntaram como um ensino podia ser ao mesmo tempo encyclopédico e básico – dar uma ideia do todo, formar uma mente justa e equilibrada, ou seja, uma mente capaz de apreender a realidade inteira, sem esquecer nenhum elemento essencial –, mas também se dirigir a todas as crianças sem exceção, das quais a maioria deverá se contentar com noções sumárias, fáceis de assimilar com rapidez. Ao interpretar criticamente as tentativas de Comenius e Pestalozzi, Durkheim elabora a sua definição do ideal a ser realizado. Assim como a moralidade, a intelectualidade requerida aos franceses contemporâneos exige deles um certo número de aptidões mentais essenciais. Durkheim as chama de *categorias*, noções-chave, centros de inteligibilidade, que são as estruturas e instrumentos do pensamento lógico. Entenda-se por categoria não somente as formas mais abstratas do pensamento, a noção de causa ou substância, mas também as ideias, mais ricas em conteúdo, que presidem a nossa interpretação do real, a nossa interpretação atual: *nossa* ideia do

mundo físico, *nossa* ideia da vida, *nossa* ideia do homem, por exemplo. Estas categorias não são inatas ao intelecto humano. Elas possuem uma história e foram construídas pouco a pouco ao longo da evolução da civilização. Na nossa civilização, isto se deu através do desenvolvimento das ciências físicas e morais. Um bom intelecto é um intelecto cujas ideias mestras, que regulam o exercício do pensamento, estejam em harmonia com as ciências fundamentais, tais como elas estão atualmente constituídas: munido desta maneira, este intelecto pode trabalhar em meio à verdade, tal como nós a concebemos. Portanto, é preciso ensinar à criança os elementos das ciências fundamentais, ou melhor, das disciplinas fundamentais, uma vez que a Gramática e a História, por exemplo, também cooperam extremamente à formação do entendimento.

Junto com tantos grandes pedagogos, Durkheim recomenda, portanto, o que chamamos, através de um termo bárbaro, de cultura *formal*: formar o espírito, e não preenchê-lo. Não é por sua utilidade que os conhecimentos valem em primeiro lugar; não há nada menos utilitário do que esta concepção da instrução. Porém, seu formalismo é original e se opõe claramente ao de um pensador como Montaigne e ao dos humanistas. De fato, a transmissão de um saber positivo do mestre ao aluno e a assimilação pela criança de uma *matéria* lhe parece ser a condição para uma verdadeira formação intelectual. É fácil ver a razão disto: a análise sociológica do entendimento provoca consequências pedagógicas. A memória, a atenção e a faculdade de associação são disposições congênitas na criança, que se desenvolvem quando exercitadas e somente no contexto da experiência individual, seja qual for o objeto ao qual estas faculdades se aplicarem. As ideias diretrizes elaboradas pela nossa civilização são, pelo

contrário, ideias coletivas que devem ser transmitidas à criança, pois ela não saberia elaborá-las sozinha. Ninguém reinventa a ciência com a sua experiência própria, já que ela é social, e não individual, e já que ela se aprende. Sem dúvida, ela não é transvasada de uma mente para outra: é o próprio vaso, ou seja, a inteligência, que se deve modelar pela e a partir da ciência. Assim, embora as ideias diretrizes sejam formas, não é possível transmiti-las vazias. Augusto Comte já dizia que não se pode estudar a lógica sem a ciência, o método das ciências sem sua doutrina, iniciar-se ao seu sistema sem assimilar alguns de seus resultados. Durkheim também pensa que é preciso aprender coisas, adquirir sabedoria, abstração feita até do valor específico dos conhecimentos, pois estes últimos estão necessariamente envolvidos nas formas constitutivas do entendimento.

Para observar tudo o que Durkheim tira destes princípios, seria preciso entrar nos detalhes da segunda parte do curso, no qual ele estuda sucessivamente a didática de alguns ensinos fundamentais: a Matemática e as categorias de número e forma; a Física e a noção de realidade; a Geografia e a noção de meio planetário; a História e as noções de tempo e desenvolvimento históricos... Esta enumeração ainda está incompleta. Em seus outros escritos, Durkheim abordou a educação lógica através das línguas, dando apenas exemplos. Aliás, seria necessária a colaboração de especialistas para seguir, em detalhe, todas as consequências didáticas dos princípios estabelecidos.

Vejamos, por exemplo, a noção de tempo histórico. A história é o desenvolvimento temporal de sociedades humanas. Mas este tempo ultrapassa infinitamente os tempos que o indivíduo conhece, os tempos que ele vivencia diretamente. A história não pode fazer sentido para uma mente que não possua uma certa

representação deste tempo histórico; um bom intelecto é, notavelmente, um intelecto que a possua. Ora, sozinha, a criança não é capaz de construir esta representação, cujos elementos não lhe são fornecidos nem pela sensação e nem pela memória individual. Portanto, é preciso ajudá-la a construí-la. Na verdade, esta é uma das funções que o ensino da História desempenha. Mas ele a desempenha, pode-se dizer, involuntariamente. É digno de nota que o mestre raramente sinta a inanidade das datas e a necessidade de trabalhar sistematicamente para lhes dar um significado. Ensina-se à criança: batalha de Tolbiac, ano 496. Como a criança poderia ver um sentido preciso nesta data, tendo em vista que a representação de um passado, mesmo próximo, já lhe é tão difícil? É necessário todo um trabalho, cujas etapas poderiam ser as seguintes: dar a ideia de um século, acrescentando, uma à outra, o período de três ou quatro gerações; começando, por exemplo, pelo da era cristã e explicando por que o nascimento de Cristo foi escolhido como origem. Entre o ponto de partida e a época atual, demarcar o tempo com pontos de referência concretos, como a biografia de personagens ou eventos simbólicos. Constituir assim um primeiro esquema, cuja trama será pouco a pouco consolidada. Em seguida, mostrar que o ponto inicial de nossa era é convencional, que existem outras eras, outras histórias diferentes da nossa, que estas eras pertencem a um período ao qual a cronologia humana não se aplica mais, que os primeiros tempos permanecem obscuros para nós, etc. Quão poucos, dentre nós, lembram terem recebido de seus professores de História aulas inspiradas em tais princípios! É claro que com o passar do tempo adquirimos as noções mencionadas; não se pode dizer que, salvo exceção, elas tenham sido metodicamente constituídas. Um dos resultados essenciais do ensino

da História é, portanto, mais ou menos obtido, de fato, sem ser claramente percebido nem intencionado. Ora, a brevidade da Educação Primária exige que se busque alcançar os objetivos sem rodeios, se esta Educação quiser ser plenamente eficaz.

Pode-se dizer que, até os dias atuais, o ensino da Gramática e da Literatura é o único que tenha tido plena consciência de seu papel lógico: ele ensina *para formar*; os conhecimentos que ele transmite são voluntariamente utilizados para a constituição do entendimento. Em certa medida, o ensino da Matemática se atribui o mesmo papel: no entanto, aqui a função educativa e criativa dos conhecimentos com frequência já é perdida de vista, e os conhecimentos passam a ser apreciados por si mesmos. Vê-se que a didática de Durkheim se assemelha à de Herbart, mas com inovações. Bem situada na história das doutrinas pedagógicas, ela parece resolver o conflito do *formalismo* e de seu contrário, a oposição do saber e da cultura. Ela fornece o princípio que sozinho permite superar as dificuldades em meio às quais se debatem os nossos Ensinos Primário e Secundário, presos entre as aspirações encyclopédicas e o legítimo sentimento dos perigos que elas engendram. Cada uma das disciplinas fundamentais implica uma filosofia latente, ou seja, um sistema de noções cardeais, que resumem os aspectos mais gerais das coisas, tais como nós as concebemos, e que comandam a interpretação delas. É esta filosofia, fruto do trabalhado acumulado por gerações, que se deve transmitir à criança, pois ela constitui o próprio esqueleto da inteligência. *Filosófico* e *básico* não são termos que se excluem, muito pelo contrário: o ensino mais básico deve ser o mais filosófico. Mas é óbvio que o que chamamos aqui de filosofia não deve ser exposto em uma forma abstrata. Ela deve emanar do ensino mais familiar,

sem nunca ser formulada. Porém, para emanar assim, é preciso primeiro que ela o inspire.

V

A Educação intelectual básica se divide em dois tipos: o Ensino Primário para a massa, e o Secundário para a elite. É a Educação da elite que suscita, na França contemporânea, os problemas mais embarrados. Há mais de um século, o nosso Ensino Secundário vem atravessando uma crise, cuja solução ainda se mostra incerta. Pode-se falar, sem exagero, sobre a questão social do Ensino Secundário. Qual é exatamente a sua natureza e o seu papel? Que causas determinaram a crise, em que esta última consiste de fato, como se pode prever a sua solução? É a estas questões que Durkheim dedicou uma de suas mais belas aulas, sobre *A evolução e o papel do Ensino Secundário na França*: ele a ministrou várias vezes e deixou duas redações completas dela. Ele as havia começado a pedido do Reitor Liard, que quis organizar, pela primeira vez, um ensino pedagógico para futuros professores do Ensino Secundário. Destinado aos candidatos de todas as modalidades da agregação³, tanto científicas quanto literárias, ele tinha como objetivo, na concepção de Durkheim, despertar em todos e ao mesmo tempo o sentimento de tarefa comum: sentimento indispensável, se quiséssemos que disciplinas diversas contribuissem para um ensino que, assim como a mente que ele forma, deve apresentar uma unidade. É provável que os futuros professores do Ensino Secundário sintam um dia, por si mesmos, a necessidade de refletir metódicamente, sob a direção de um mestre, sobre a natureza e a função específicas da

3. Trata-se de um dos concursos para professor da França [N.T.].

instituição que eles devem manter viva. E, neste dia, a lição de Durkheim surgirá como o guia mais seguro para esta reflexão. Seu autor considerava que as pesquisas que havia efetuado e a documentação que havia consultado eram insatisfatórias em vários pontos. Antes de julgar a obra, não se pode esquecer que ele dedicou somente um ou dois anos de trabalho a este vasto assunto. Desta forma, esta aula é um modelo incomparável do que a aplicação do método sociológico às coisas da Educação pode engendrar. É o único exemplo completo que Durkheim deixou da análise histórica de um sistema de instituições escolares.

Para saber o que é o Ensino Secundário atual da França, Durkheim observa como ele se formou. As estruturas datam da Idade Média, período no qual foram instauradas as universidades. É no seio da universidade, através do confinamento progressivo nos colégios do ensino dado na Faculdade de Artes, que o Ensino Secundário nasceu, diferenciando-se do Ensino Superior. Assim, suas afinidades podem ser explicadas: um prepara para o outro. O ensino dialético é, na Idade Média, a propedéutica geral, pois a dialética é, então, o método universal; ensino formal, cultura geral transmitida através de uma disciplina bastante específica, ele já possui os aspectos que, ao longo de toda a sua história, o Ensino Secundário manterá. Porém, embora as estruturas estejam constituídas desde a Idade Média, a disciplina educativa muda no século XVI: a Lógica é substituída pelas humanidades greco-latinas. Originário do Renascimento, na França o humanismo foi posto em prática principalmente pelos jesuítas. Eles impregnaram-no com sua marca própria; e, embora seus rivais, como o Oratório, Port-Royal e a universidade, tenham temperado o sistema deles, foi o modo como os jesuítas interpretaram o humanismo que foi por excelência o educador

da mente clássica francesa. Em nenhuma sociedade europeia a influência do humanismo foi exclusiva: através de algumas de suas características dominantes, o nosso espírito nacional se exprime no e ao mesmo tempo resulta do humanismo, com suas qualidades e defeitos. No entanto, sobretudo a partir do século XVIII, outras tendências se manifestam: a pedagogia dita realista ataca o humanismo. Ela produz doutrinas, sem exercer ação imediata nas instituições escolares. Depois, ela cria, junto com as Escolas Centrais da Convenção, um sistema escolar completamente novo, cuja duração é efêmera. E o século XIX faz o antigo e o novo sistema se enfrentarem, sem conseguir eliminar nenhum dos dois e nem conciliá-los definitivamente. E é este conflito que ainda buscamos superar. Ao permitir-nos compreendê-lo, a história nos dá armas para resolvê-lo.

VI

Em geral, o ensino pedagógico abre um amplo espaço à história crítica das doutrinas da educação. Durkheim reconhece a importância deste estudo, ao qual se aplicou durante um bom tempo. Nas duas aulas sobre a Educação intelectual, Primária e Secundária, ele introduz a história das doutrinas: a de Comenius, entre outras, chamou sua atenção. Ele deixou planos e notas de aulas que formam uma história das principais doutrinas pedagógicas na França desde o Renascimento. *La Revue de Métaphysique et de Morale* publicou o plano detalhado de suas aulas sobre Jean-Jacques Rousseau. Por fim, ele redigiu integralmente um curso, de um ano inteiro, sobre Pestalozzi e Herbart. Vejamos aqui somente que método ele seguiu.

Primeiro, ele distingue claramente a história das teorias da educação e a da própria educação. Com frequência se faz confusão

entre as duas. Trata-se, entretanto, de duas coisas tão distintas quanto a história da Filosofia Política e a das instituições políticas. Seria preferível que nossos educadores conhecessem melhor a história de nossas instituições escolares e não pensassem, como acontece de fato, que a conhecem através de Rousseau ou Montaigne.

Em seguida, Durkheim aborda as doutrinas como fatos, e é a educação do espírito histórico que ele tem a intenção de alcançar ao estudiá-las. Normalmente, é de forma bastante diferente que elas são examinadas. Tomemos como exemplo os livros de Gabriel Compayré, manuais clássicos de história da Pedagogia, familiares a todos os nossos professores. Apesar de seu nome, não são histórias propriamente ditas. Eles sem dúvida prestam serviços, mas lembram, de modo lamentável, uma certa concepção da história da Filosofia, felizmente obsoleta. Parece que os grandes pedagogos, como Rabelais, Montaigne, Rollin e Rousseau, surgem aí como colaboradores do teórico que atualmente busca definir a doutrina pedagógica. Tem-se a impressão de que há uma verdade pedagógica eterna, válida de forma universal, da qual eles haviam proposto concepções aproximativas. Na doutrina deles, busca-se separar o joio do trigo, sustentar os preceitos utilizáveis atualmente pelos mestres, rejeitar seus paradoxos e erros. A crítica dogmática suplanta a história, e o elogio ou a condenação, a explicação das ideias. O resíduo e o proveito intelectual são bastante escassos. Não é através do confronto dialético das teorias do passado, teorias mais imbuídas de intuições confusas do que construídas de forma científica, que se tem chance de elaborar uma doutrina sólida e fecunda na prática. Acontece habitualmente de os pedagogos de segunda categoria, ecléticos, moderados, e cujo raciocínio é bastante

fraco, resistirem bem melhor a esta crítica do que as mentes de primeira categoria. O bom-senso de um Rollin se mostra mais vantajoso quando comparado às extravagâncias de um Rousseau. Se a Pedagogia fosse uma ciência, sua história apresentaria um estranho aspecto: a genialidade a teria conduzido em erro na maior parte das vezes, ao passo que a mediocridade a teria mantido no caminho certo.

Decididamente, Durkheim reconhece que se possa buscar identificar, através de uma discussão crítica, os elementos de verdade contidos em uma doutrina. No prefácio que escreveu para o livro póstumo de Hamelin, *O sistema de Descartes*, ele expôs um método de interpretação tanto histórico quanto crítico, o qual ele próprio aplicou ao estudo de Pestalozzi e Herbart. Ele admirava o pensamento consistente e profundo destes grandes iniciadores e, longe de ignorar a sua fecundidade, perguntava-se se às vezes não lhes atribuía algumas das ideias cujos primeiros contornos ele acreditava encontrar em suas obras. Porém, seja qual for o seu valor dogmático, Durkheim procura identificar nas doutrinas sobretudo as forças sociais que inspiram um sistema de Educação ou trabalham para modificá-lo. A história da Pedagogia não é a história da educação, pois os teóricos não expressam exatamente o que de fato ocorre e nem o que de fato ocorrerá. Contudo, as ideias também são fatos e, quando têm grande repercussão, fatos sociais. O prodigioso sucesso de *Emílio* deriva de causas diferentes da genialidade de Rousseau: ele manifesta tendências confusas, porém energicas, da sociedade europeia do século XVIII. Há pedagogos conservadores, tais como Jouveney e Rollin, que refletem o ideal pedagógico dos jesuítas ou da universidade do século XVII. E, principalmente, visto que as grandes doutrinas se

proliferam em épocas de crise, há pedagogos revolucionários que traduzem coisas coletivas essenciais para o observador e quase impossíveis de observar diretamente: aspirações, ideais em gestação, rebeliões contra instituições que se tornaram obsoletas. Durkheim estudou deste ponto de vista, por exemplo, as ideias pedagógicas do Renascimento e distinguiu, melhor do que qualquer um antes dele, as duas grandes correntes predominantes: a que atravessa a obra de Rabelais e a outra, bastante diferente apesar de sua mistura parcial, que atravessa a obra de Erasmo.

Esta é, em grandes linhas, a obra pedagógica de Durkheim. Este resumo basta para mostrar a sua extensão e as estreitas relações que ela mantém com o conjunto de sua obra sociológica. Para os educadores, ela oferece uma doutrina original e vigorosa, envolvendo os principais problemas pedagógicos. Para os sociólogos, ela esclarece as concepções que Durkheim expôs em outras obras sobre alguns pontos essenciais: relações entre o indivíduo e a sociedade, entre a ciência e a prática, a natureza da moralidade e a do entendimento. Sejam educadores ou sociólogos, muitos são os que desejam que esta obra pedagógica não permaneça inédita. Vamos tentar publicar as principais aulas.

O pequeno volume que estamos lançando hoje lhes servirá de introdução. Reimprimimos aqui apenas os estudos pedagógicos que Durkheim já havia publicado⁴. Os dois primeiros reproduzem os artigos “Éducation” e “Pédagogie” do *Nouveau*

Dictionnaire de Pédagogie et d'Instruction Primaire, publicado sob a direção de F. Buisson (Paris: Hachette, 1911); e o terceiro é a aula de abertura que foi dada quando Durkheim tomou posse de sua cadeira na Sorbonne em 1902 e que foi publicada no número de janeiro de 1903 da *Revue de Métaphysique et de Morale*.

Algumas páginas são redundantes. Nos dois primeiros estudos, há inclusive decalques textuais do terceiro. Mas pensamos que remanejar o original ocasionaria mais inconvenientes do que algumas repetições.

Paul Fauconnet

4. Cabe, no entanto, mencionar: 1º) O artigo “Enfance”, no *Dictionnaire de Pédagogie*, que Durkheim assinou em colaboração com Buisson; 2º) A palestra sobre *Éducation sexuelle*, feita na Société Française de Philosophie (*Bulletin*), que se assemelha sobretudo aos trabalhos de Durkheim sobre a família e o casamento. O estudo póstumo sobre *Emílio*, publicado na *Revue de Métaphysique et de Morale* (t. XXVI, 1919, p. 153), não pode ser separado de um outro sobre *O contrato social* nesta mesma revista (t. XXV, 1918).

A EDUCAÇÃO, SUA NATUREZA E SEU PAPEL

1.1 As definições da educação: exame crítico

A palavra educação já foi empregada com um sentido bastante vasto para designar o conjunto das influências que a natureza ou os outros homens podem exercer sobre a nossa inteligência ou vontade. Stuart Mill diz que ela compreende “tudo o que fazemos por conta própria e tudo o que os outros fazem para nós com o objetivo de nos aproximar da perfeição da nossa natureza. Em sua acepção mais larga, ela compreende inclusive os efeitos indiretos produzidos no caráter e nas faculdades do homem por coisas cujo objetivo é completamente diferente: leis, formas de governo, artes industriais e mesmo fatos físicos, independentes da vontade do homem, tais como o clima, o solo e a posição local”. Porém, esta definição engloba fatos bastante díspares que não podem ser reunidos sob um mesmo vocábulo sem dar lugar a confusões. Em função de seus procedimentos e resultados, a ação das coisas sobre os homens difere muito da que provém dos próprios homens; e a ação entre homens pertencentes à mesma faixa etária difere da que os adultos exercem sobre os mais jovens. O que nos interessa aqui é somente esta última, à qual, por conseguinte, convém reservar a palavra educação.

Mas em que consiste esta ação *sui generis*? A esta pergunta já foram dadas respostas bastante diferentes, que podem se dividir em dois tipos principais.

Segundo Kant, “o objetivo da educação é desenvolver em cada indivíduo toda a perfeição da qual ele é capaz”. Mas o que se deve entender por perfeição? Já foi frequentemente dito que se trata do desenvolvimento harmônico de todas as faculdades humanas. Elevar ao ponto mais alto possível todas as potencialidades que se encontram dentro de nós, realizá-las de forma tão completa quanto possível, mas sem deixá-las prejudicarem umas às outras – não é um ideal acima de qualquer outro?

Mas embora, em certa medida, ele seja de fato necessário e desejável, este desenvolvimento harmônico não é totalmente realizável, pois ele contradiz uma outra regra da conduta humana que não é menos imperiosa: é a que faz com que nos dediquemos a uma tarefa específica e restrita. Não podemos nem devemos todos nos devotar ao mesmo gênero de vida; dependendo das nossas aptidões, temos funções diferentes a desempenhar, e é preciso estar em harmonia com aquela que nos incumbe. Nem todos nós fomos feitos para refletir; são precisos homens de sensação e ação. Ao contrário, são precisos outros cujo trabalho seja pensar. Ora, o pensamento só pode se desenvolver ao se desprender do movimento, recolhendo-se em si mesmo e desviando o sujeito da ação exterior para que ele mergulhe por completo em sua própria mente. Daí uma primeira distinção que não se dá sem uma ruptura de equilíbrio. E, assim como o pensamento, a ação, por sua vez, pode adotar uma multiplicidade de formas diferentes e específicas. Sem dúvida, esta especialização não exclui uma certa base comum e, por conseguinte, uma certa oscilação tanto das funções orgânicas quanto

das psíquicas; oscilação sem a qual a saúde do indivíduo, bem como a coesão social, estariam comprometidas. Não é menos verdade, porém, que a harmonia perfeita não pode ser apresentada como o objetivo final da conduta e educação.

Ainda menos satisfatória é a definição utilitarista, segundo a qual a educação teria como objeto “transformar o indivíduo em um instrumento de felicidade para si mesmo e seus semelhantes” (James Mill), pois a felicidade é uma coisa essencialmente subjetiva que cada um estima da sua maneira. Com tal formulação, o objetivo da educação permanece, portanto, indeterminado, bem como a própria educação, que fica submetida à arbitrariedade individual. É verdade que Spencer tentou definir a felicidade objetivamente. Para ele, as condições da felicidade são as mesmas da vida. A felicidade plena é a vida plena. Mas o que se deve entender por vida? Quando se trata somente da vida física, pode-se mencionar aquilo cuja ausência a impossibilitaria; ela implica, de fato, um certo equilíbrio entre o organismo e seu meio, e, já que os dois termos relacionados são dados definíveis, o mesmo deve valer para a relação entre eles. Porém, só se pode exprimir assim as necessidades vitais mais imediatas. Ora, para o homem, e sobretudo para o homem de hoje, esta vida não é a vida. Esperamos da vida outra coisa além do funcionamento mais ou menos normal de nossos órgãos. Um indivíduo culto prefere não viver do que renunciar aos prazeres da inteligência. Até do ponto de vista apenas material, tudo o que excede o estritamente necessário foge de qualquer tentativa de determinação. O *standard of life*, como dizem os ingleses, ou seja, o padrão de vida, o mínimo ao qual podemos consentir, varia infinitamente de acordo com as condições, os meios e os tempos. O que ontem achávamos que era suficiente nos parece

hoje não estar à altura da dignidade humana, tal como a sentimos no momento presente, e tudo leva a crer que as nossas exigências neste ponto só farão aumentar.

Esbarramos aqui na condenação geral a que todas estas definições se expõem. Elas partem do postulado de que há uma educação ideal, perfeita, válida sem distinção para todos os homens; e é esta educação universal e única que o teórico tenta definir. Mas primeiro, se a história é levada em consideração, nada que confirme tal hipótese pode ser encontrado. A educação variou muito de acordo com os tempos e os países. Nas pôlis gregas e latinas, a educação ensinava o indivíduo a se subordinar cegamente à coletividade, tornar-se a coisa da sociedade. Hoje, ela tenta transformá-lo em uma personalidade autônoma. Em Atenas buscava-se formar intelectos finos, perspicazes, sutis, amantes de proporção e harmonia, capazes de gozar da beleza e dos prazeres da pura investigação; em Roma, desejava-se antes de tudo que as crianças se tornassem homens de ação, apaixonados pela glória militar, indiferentes a tudo o que envolve as letras e artes. Na Idade Média, a educação era acima de tudo cristã; no Renascimento, ela adquire um caráter mais laico e literário; hoje, a ciência tende a tomar o lugar que a arte ocupava antigamente. Pode-se redarguir que o fato não corresponde ao ideal; que, se a educação mudou, é porque os homens se enganaram sobre o que ela deveria ser. No entanto, se a educação romana tivesse sido marcada por um individualismo parecido com o nosso, a pôlis romana não teria podido se manter; a civilização latina, e consequentemente a moderna, que em parte deriva daquela, não teriam podido se constituir. As sociedades cristãs da Idade Média não teriam podido sobreviver se tivessem concedido à reflexão livre a importância que lhe damos hoje. Existem,

portanto, necessidades inelutáveis que é impossível abstrair. De que adianta imaginar uma educação que seria fatal para a sociedade que a colocasse em prática?

Este próprio postulado, aparentemente incontestável, repousa sobre um erro de ordem mais geral. Se começarmos a nos perguntar assim qual deve ser a educação ideal, abstração feita de toda condição de tempo e lugar, isto significa que admitimos de modo implícito que um sistema educativo não é, por si mesmo, nem um pouco real. Acabamos não vendo um conjunto de práticas e instituições que se organizaram lentamente ao longo do tempo, que são solidárias com todas as outras instituições sociais, exprimindo-as, e que, por conseguinte, bem como a própria estrutura da sociedade, não podem ser modificadas à vontade. Parece que estamos diante de um puro sistema de conceitos concretizados que, a este título, implica apenas a lógica. Pode-se imaginar que homens de todas as épocas o organizam voluntariamente para alcançar determinado fim; que, se esta organização não é a mesma em todo lugar, é porque houve um engano com relação à natureza ou do objetivo que convém buscar ou dos meios que permitem atingi-lo. Deste ponto de vista, as educação do passado surgem como erros totais ou parciais. Não se deve, portanto, levá-las em consideração; não somos obrigados a assumir os erros de observação ou de lógica dos nossos predecessores; mas podemos e devemos abordar o problema sem lidar com as soluções encontradas anteriormente. Ou seja, deixando de lado tudo o que foi feito, devemos nos perguntar somente o que deve ser feito. O ensino de história pode no máximo servir para nos poupar a repetição de erros já cometidos.

Porém, na verdade, cada sociedade, considerada em determinado momento de seu desenvolvimento, tem um sistema de

educação que se impõe aos indivíduos com uma força geralmente irresistível. Não adianta crer que podemos educar os nossos filhos como quisermos. Há costumes aos quais somos obrigados a nos conformar; se os transgredirmos demais, eles acabam se vin-gando nos nossos filhos. Uma vez adultos, estes últimos acreditarão não poder viver em meio aos seus contemporâneos, com os quais não estarão em harmonia. Pouco importa se foram criados com ideias arcaicas ou avançadas demais; tanto em um caso como no outro, eles não terão condições de viver uma vida normal. Portanto, em qualquer época, existe um tipo regulador de educação do qual não podemos nos distanciar sem nos chocarmos com vigorosas resistências que escondem dissidências frustradas.

Ora, não fomos nós, individualmente, que inventamos os costumes e ideias que determinam este tipo de educação. Eles são o produto da vida em comum e refletem suas necessidades. Em sua maior parte, eles são inclusive fruto das gerações anteriores. Todo o passado da humanidade contribuiu para elaborar este conjunto de máximas que dirige a educação de hoje; nela está gravada toda a nossa história e mesmo a história dos povos que nos precederam. Este mecanismo é similar ao dos organismos superiores, que carregam como que o eco de toda a evolução biológica da qual eles são o resultado. Quando se estuda historicamente a maneira como os sistemas de educação se formaram e se desenvolveram, percebe-se que eles sempre dependeram da religião, da organização política, do grau de desenvolvimento das ciências, do estado da indústria, etc. Se forem desconectados de todas as causas históricas, eles se tornarão incompreensíveis. Como, então, o indivíduo pode pretender reconstruir, somente a partir de sua reflexão pessoal, o que não é fruto do pensamento individual? Ele não se encontra diante de

uma tábula rasa sobre a qual poderá edificar o que quiser, mas sim de realidades existentes, as quais ele não pode nem criar, nem destruir, nem transformar à vontade. Ele só pode influen-ciá-las na medida em que aprender a conhecê-las e souber qual é a sua natureza e as condições das quais elas dependem; e só conseguirá saber tudo isto se seguir o seu exemplo, se começar a observá-las, como o físico o faz com a matéria bruta, e o biolo-gista, com os seres vivos.

Aliás, como proceder de outra forma? Quando se quer deter-minar o que deve ser a educação unicamente através da dialéti-ca, é preciso começar estabelecendo que fins ela deve ter. Mas o que nos permite dizer que a educação tem tais fins, e não outros? Não sabemos *a priori* qual é a função da respiração ou da circula-ção no ser vivo. Que privilégio faria com que soubéssemos mel-hor o que diz respeito à função educativa? Pode-se responder que, obviamente, ela tem como objetivo criar as crianças. Mas isto equivale a colocar o problema em termos quase iguais, e não resolvê-lo. Seria preciso dizer em que consiste esta criação, aquilo a que ela tende, que necessidades humanas ela satisfaz. Ora, só se pode responder a tais questões começando por ob-servar em que ela consistiu e que necessidades ela satisfez no passado. Desta forma, nem que seja apenas para constituir a no-ção preliminar de educação e determinar a coisa que se chama assim, a observação histórica surge como indispensável.

1.2 Definição da educação

Para definir a educação, é preciso, portanto, levar em consi-deração os sistemas educativos que existem ou que já existiram, compará-los e identificar os aspectos em comum. A reunião des-tes aspectos constituirá a definição que buscamos.

Ao longo do nosso caminho já determinamos dois elementos. Para que haja educação é preciso que uma geração de adultos e uma de jovens se encontrem face a face e que uma ação seja exercida pelos primeiros sobre os segundos. Resta-nos definir a natureza desta ação.

Não existe, por assim dizer, nenhuma sociedade em que o sistema de educação não apresente um duplo caráter: ele é ao mesmo tempo singular e múltiplo.

Ele é múltiplo. De fato, em certo sentido, pode-se dizer que em tal sociedade há tantos tipos quanto meios de educação diferentes. Tal sociedade, por exemplo, é formada por castas? A educação variará de uma casta para outra; a dos aristocratas não era igual à dos plebeus; a dos brâmanes não era igual à dos sudras. Da mesma forma, na Idade Média, que desproporção entre a cultura recebida pelos jovens pajens, instruídos em todas as artes da cavalaria, e a dos campões livres, que iam aprender na escola de sua paróquia alguns escassos elementos de cômputo, canto e gramática! Ainda hoje, não vemos a educação variar com as classes sociais ou mesmo com os *habitats*? A da cidade não é igual à do campo, a do burguês não é igual à do operário. Dirão por aí que esta organização não é moralmente justificável e pode ser considerada como um anacronismo destinado a desaparecer. A tese é fácil de defender. É óbvio que a educação dos nossos filhos não deveria depender do acaso que os faz nascer aqui ou lá, de tais pais em vez de outros. Porém, mesmo que a consciência moral de nosso tempo tivesse sido satisfeita neste ponto, nem por isso a educação seria mais uniforme. Mesmo que a carreira de cada criança não fosse, em grande parte, pre-determinada por uma cega hereditariedade, a diversidade moral das profissões não deixaria de exigir uma grande diversidade

pedagógica. De fato, cada profissão constitui um meio *sui generis* que demanda aptidões e conhecimentos específicos, um meio no qual predominam certas ideias, usos e maneiras de ver as coisas; e, já que a criança deve estar preparada com vistas à função que será levada a cumprir, a educação, a partir de determinada idade, não pode mais continuar a mesma para todos os sujeitos aos quais ela se aplicar. É por isto que, em todos os países civilizados, ela tende cada vez mais a se diversificar e se especializar, e esta especialização, a se tornar cada vez mais precoce. A heterogeneidade produzida assim não repousa sobre inegável injustiça, como a que observamos agora há pouco; mas ela não é menor. Para encontrar uma educação absolutamente homogênea e igualitária, é preciso voltar no tempo até as sociedades pré-históricas, no seio das quais não existia nenhuma diferenciação; e ainda assim estes tipos de sociedades representam apenas um momento lógico na história da humanidade.

Contudo, seja qual for a importância destas educação específicas, elas não são a educação toda. Pode-se até dizer que elas não são autossuficientes; em todos os lugares em que se pode observá-las, elas só divergem umas das outras a partir de certo ponto aquém do qual elas se confundem. Todas elas reposam sobre uma base comum. Não há povo em que não exista certo número de ideias, sentimentos e práticas que a educação deve inculcar em todas as crianças sem distinção, seja qual for a categoria social à qual elas pertencem. Mesmo quando a sociedade é dividida em castas fechadas umas às outras, sempre há uma religião comum a todos, e, por conseguinte, os princípios da cultura religiosa, que é então fundamental, são os mesmos na faixa inteira da população. Embora cada casta e cada família tenha seus deuses específicos, há divindades gerais reconhecidas por todo o mundo,

às quais todas as crianças aprendem a adorar. E, visto que estas divindades encarnam e personificam certos sentimentos e maneiras de conceber o mundo e a vida, não se pode ser iniciado ao culto delas sem adquirir, ao mesmo tempo, todo tipo de hábitos mentais que excedem a esfera da vida puramente religiosa. Da mesma forma, na Idade Média, servos, camponeses, burgueses e nobres recebiam igualmente a mesma educação cristã. Se é assim em sociedades em que a diversidade intelectual e moral atinge este nível de contraste, então fica mais do que claro que o mesmo vale para povos mais avançados, nos quais as classes, embora permaneçam distintas, são separadas por um abismo menos profundo! Estes elementos comuns de toda educação não deixam de existir mesmo quando não se manifestam em forma de símbolos religiosos. Ao longo da nossa história, constituiu-se todo um conjunto de ideias sobre a natureza humana, a importância respectiva de nossas diferentes faculdades, o direito e o dever, a sociedade, o indivíduo, o progresso, a ciência, a arte, etc., ideias que se encontram na própria base do nosso espírito nacional; toda educação, tanto a do rico quanto a do pobre, tanto a que conduz às profissões liberais quanto a que prepara para as funções industriais, tem como objetivo fixá-las nas consciências.

O resultado destes fatos é: que cada sociedade elabora um certo ideal do homem, ou seja, daquilo que ele deve ser tanto do ponto de vista intelectual quanto físico e moral; que este ideal é, em certa medida, o mesmo para todos os cidadãos; que a partir de certo ponto ele se diferencia de acordo com os meios singulares que toda sociedade comprehende em seu seio. É este ideal, único e diverso ao mesmo tempo, que é o polo da educação. Portanto, a função desta última é suscitar na criança:

1º) um certo número de estados físicos e mentais que a sociedade à qual ela pertence exige de todos os seus membros; 2º) certos estados físicos e mentais que o grupo social específico (casta, classe, família, profissão) também considera como obrigatórios em todos aqueles que o formam. Assim, é o conjunto da sociedade e cada meio social específico que determinam este ideal que a educação realiza. A sociedade só pode viver se existir uma homogeneidade suficiente entre seus membros; a educação perpetua e fortalece esta homogeneidade gravando previamente na alma da criança as semelhanças essenciais exigidas pela vida coletiva. No entanto, por outro lado, qualquer cooperação seria impossível sem uma certa diversidade; a educação assegura a persistência desta necessária diversidade diversificando-se e especializando-se a si mesma. Se a sociedade tiver alcançado o nível de desenvolvimento em que as antigas divisões em castas e classes não podem mais se manter, ela prescreverá uma educação mais unida em sua base. Se, no mesmo momento, o trabalho estiver mais dividido, ela provocará nas crianças, a partir de um primeiro depósito de ideias e sentimentos comuns, uma diversidade de aptidões profissionais mais rica. Se ela viver em estado de guerra com as sociedades ambientes, ela se esforçará para formar os intelectos a partir de um modelo altamente nacional; se a concorrência internacional adotar uma forma mais pacífica, o tipo que ela buscará realizar é mais geral e humano. Portanto, para a sociedade, a educação é apenas o modo pelo qual ela prepara no coração das crianças as condições essenciais de sua própria existência. Veremos mais para a frente como o próprio indivíduo encontra vantagens em se submeter a estas exigências.

Chegamos, portanto, ao seguinte enunciado: *A educação é a ação exercida pelas gerações adultas sobre aquelas que ainda não estão*

maturas para a vida social. Ela tem como objetivo suscitar e desenvolver na criança um certo número de estados físicos, intelectuais e morais exigidos tanto pelo conjunto da sociedade política quanto pelo meio específico ao qual ela está destinada em particular.

1.3 Consequência da definição anterior: caráter social da educação

A partir da definição precedente, pode-se concluir que a educação consiste em uma socialização metódica das novas gerações. Em cada um de nós, pode-se dizer, existem dois seres que, embora sejam inseparáveis – a não ser por abstração –, não deixam de ser distintos. Um é composto de todos os estados mentais que dizem respeito apenas a nós mesmos e aos acontecimentos da nossa vida pessoal: é o que se poderia chamar de ser individual. O outro é um sistema de ideias, sentimentos e hábitos que exprimem em nós não a nossa personalidade, mas sim o grupo ou os grupos diferentes dos quais fazemos parte; tais como as crenças religiosas, as crenças e práticas morais, as tradições nacionais ou profissionais e as opiniões coletivas de todo tipo. Este conjunto forma o ser social. Constituir este ser em cada um de nós é o objetivo da educação.

Aliás, é aí que se manifesta melhor a importância do seu papel e a fecundidade da sua ação. De fato, este ser social não somente não se encontra já pronto na constituição primitiva do homem como também não resulta de um desenvolvimento espontâneo. Espontaneamente, o homem não tinha tendência a se submeter a uma autoridade política, respeitar uma disciplina moral, dedicar-se e sacrificar-se. A nossa natureza congênita não apresentava nada que nos predispusse necessariamente a nos tornarmos servidores de divindades, emblemas simbólicos

da sociedade, a lhes prestarmos culto ou a nos privarmos para honrá-las. Foi a própria sociedade que, à medida que ia se formando e se consolidando, tirou do seu seio estas grandes forças morais, diante das quais o homem sentiu a sua inferioridade. Ora, com exceção de tendências vagas e incertas que podem ser atribuídas à hereditariedade, ao entrar na vida, a criança traz apenas a sua natureza de indivíduo. Portanto, a cada nova geração, a sociedade se encontra em presença de uma tábula quase rasa sobre a qual ela deve construir novamente. É preciso que, pelos meios mais rápidos, ela substitua o ser egoísta e associal que acaba de nascer por um outro capaz de levar uma vida moral e social. Esta é a obra da educação, cuja grandeza podemos reconhecer. Ela não se limita a reforçar as tendências naturalmente marcantes do organismo individual, ou seja, desenvolver potencialidades ocultas que só estão esperando para serem reveladas. Ela cria um novo ser no homem.

Esta virtude criadora é, aliás, um privilégio específico da educação humana. A que os animais recebem é completamente diferente, se é que podemos chamar de educação o treinamento progressivo ao qual eles são submetidos por seus pais. Este treinamento bem pode acelerar o desenvolvimento de certos instintos que estão latentes no animal, mas não o inicia a uma nova vida. Ele facilita o movimento das funções naturais, mas não cria nada. Instruído pela mãe, o filhote saberá voar ou fazer o ninho de forma mais rápida, mas não aprenderá quase nada a não ser através de sua experiência individual. É que os animais ou vivem fora de todo estado social ou formam sociedades bastante simples, que funcionam a partir de mecanismos instintivos que cada indivíduo carrega consigo perfeitamente constituídos desde o nascimento. Portanto, a educação não pode acrescentar

nada de essencial à natureza, visto que esta última é inteiramente suficiente, tanto para a vida do grupo quanto para a do indivíduo. No homem, ao contrário, as aptidões de todo tipo que a vida social supõe são complexas demais para poderem, de certo modo, encarnar-se nos tecidos e materializar-se sob a forma de predisposições orgânicas. Por conseguinte, elas não podem ser transmitidas de uma geração para a outra através da hereditariedade. É a educação que garante a transmissão.

No entanto, pode-se objetar, se de fato é possível conceber que as qualidades propriamente morais só podem ser suscitadas em nós por uma ação vinda do exterior, uma vez que elas impõem privações ao indivíduo e reprimem os seus movimentos naturais, não haveria outras qualidades que todo homem tem interesse em adquirir e busca espontaneamente? Pensemos, por exemplo, nas diversas qualidades da inteligência que lhe permitem adaptar melhor a sua conduta à natureza das coisas. Pensemos também nas qualidades físicas e em tudo o que contribui para o vigor e a saúde do organismo. Com relação a estas últimas, pelo menos, parece que a educação, ao desenvolvê-las, não faça mais do que tomar a dianteira do próprio desenvolvimento natural, alçando o indivíduo a um estado de perfeição relativa à qual ele tende por si mesmo, embora possa alcançá-lo de forma mais rápida com a ajuda da sociedade.

Porém, apesar das aparências, o que mostra bem que, tanto aqui como alhures, a educação satisfaz acima de tudo necessidades sociais é que existem sociedades em que estas qualidades não foram absolutamente cultivadas e que, em todo caso, foram compreendidas de modo muito diferente, dependendo das sociedades. Nem todos os povos reconheciam as vantagens de uma sólida cultura intelectual. A ciência e o espírito crítico,

os quais valorizamos tanto atualmente, durante muito tempo foram vistos com desconfiança. Não conhecemos uma grande doutrina segundo a qual são bem-aventurados os pobres de espírito? Não se deve pensar que esta indiferença com relação ao saber tenha sido artificialmente imposta aos homens contra a natureza deles. Eles não têm por si mesmos o apetite instintivo de ciência que lhes é frequente e arbitrariamente atribuído e só desejam a ciência na medida em que a experiência lhes mostra o quanto imprescindível ela é para eles. Ora, no que diz respeito à organização de sua vida individual, eles não se interessavam nem um pouco pela ciência. Como já dizia Rousseau, para satisfazer às necessidades vitais, a sensação, a experiência e o instinto podiam bastar para o homem assim como para o animal. Se o homem não tivesse sentido outras necessidades além daquelas, bastante simples, cujas raízes provêm de sua constituição individual, ele não teria corrido atrás da ciência; ainda mais que ela não foi obtida sem laboriosos e dolorosos esforços. Ele só sentiu a sede do saber quando a sociedade a provocou nele, e a sociedade só a provocou quando ela mesma sentiu esta necessidade. Isto aconteceu quando a vida social, sob todas as suas formas, tornou-se complexa demais para poder funcionar de outra forma a não ser com base na reflexão, ou seja, no pensamento iluminado pela ciência. A cultura científica se tornou então indispensável, e é por isto que a sociedade a exige de seus membros e a impõe como um dever. Entretanto, em suas origens, enquanto a organização social for bastante simples, muito pouco variada e sempre fiel a si mesma, a cega tradição bastará, assim como o instinto para o animal. Neste contexto, o raciocínio e o livre pensamento são inúteis e até perigosos, já que necessariamente ameaçariam a tradição. É por isto que eles são proscritos.

O mesmo vale até para as qualidades físicas. Se o estado do meio social inclinar a consciência pública para o ascetismo, a educação física será rejeitada para o segundo plano. É um pouco o que acontecia nas escolas da Idade Média; e este ascetismo era necessário, pois a única maneira de se adaptar à rudeza daqueles tempos difíceis era amando-a. Da mesma forma, dependendo das linhas de opinião, esta mesma educação será entendida nos mais diferentes sentidos. Em Esparta, ela tinha como objetivo sobretudo endurecer os membros contra o cansaço; em Atenas, ela era um meio de modelar belos corpos para serem admirados; na época da cavalaria, esperava-se que ela formasse guerreiros ágeis e flexíveis; hoje em dia, ela só visa à higiene e se preocupa sobretudo em conter os perigosos efeitos de uma cultura intelectual demasiado intensa. Assim, o indivíduo só busca as qualidades que à primeira vista parecem tão espontaneamente desejáveis quando a sociedade o incita nesta direção. E ele as busca da maneira que ela lhe prescreve.

Estamos agora aptos a responder a uma questão levantada por tudo o que acabamos de ver. Enquanto mostrávamos a sociedade modelando os indivíduos de acordo com as suas necessidades, podia parecer que eles sofriam assim uma insuporável tirania. Porém, na realidade, eles próprios têm interesse nesta submissão, pois o novo ser que a ação coletiva edifica em cada um de nós através da educação representa o que há de melhor em nós, ou seja, o que há de propriamente humano em nós. De fato, o homem só é homem porque vive em sociedade. É difícil demonstrar com rigor, em um artigo, uma afirmação tão geral e importante e que resume os trabalhos da Sociologia contemporânea. Mas já podemos, pelo menos, dizer que ela está sendo cada vez menos contestada. Além disso, é

possível lembrar sumariamente os fatos mais essenciais que a justificam.

Antes de tudo, se existe hoje um fato historicamente estabelecido, é o fato de que a moral cultiva estreitas relações com a natureza das sociedades, visto que, como já mostramos antes, ela muda quando as sociedades mudam. Isto significa, portanto, que a moral resulta da vida em comum. De fato, é a sociedade que nos faz sair de nós mesmos, que nos obriga a considerar interesses diferentes dos nossos, que nos ensinou a dominar os nossos ímpetos e instintos, a sujeitá-los a leis, a nos reprimir, privar, sacrificar, subordinar os nossos fins pessoais a fins mais elevados. Foi a sociedade que instituiu nas nossas consciências todo o sistema de representação que alimenta em nós a ideia e o sentimento da regra e da disciplina, tanto internas quanto externas. Foi assim que adquirimos o poder de resistir a nós mesmos, ou seja, o domínio sobre as nossas vontades, um dos traços marcantes da fisionomia humana, desenvolvido à medida que nos tornamos mais plenamente humanos.

Do ponto de vista intelectual, não devemos menos à sociedade. É a ciência que elabora as noções cardeais que dirigem o nosso pensamento: noções de causa, leis, espaço, número, corpos, vida, consciência, sociedade, etc. Todas estas ideias fundamentais estão em constante evolução: é que elas são o resumo e o resultado de todo o trabalho científico, e não o seu ponto de partida, como acreditava Pestalozzi. Não consideramos hoje o homem, a natureza, as causas e inclusive o espaço como eles eram considerados na Idade Média; é que os nossos conhecimentos e métodos científicos não são mais os mesmos. Ora, a ciência é uma obra coletiva, visto que supõe uma vasta coope-

ração entre todos os sábios não somente de um mesmo período, como também de todas as épocas sucessivas da história. – Antes de as ciências estarem constituídas, a religião desempenhava o mesmo papel, pois toda mitologia consiste em uma representação, já bastante elaborada, do homem e do universo. Aliás, a ciência é herdeira da religião, que, por sua vez, é uma instituição social. – Ao aprender uma língua, aprendemos todo um sistema de ideias, distintas e classificadas, e herdamos todo o trabalho do qual são oriundas estas classificações, que resumem séculos de experiência. E tem mais: sem a linguagem, não teríamos, por assim dizer, nenhuma ideia geral, pois é a palavra que, ao fixar os conceitos, lhes dá consistência suficiente para que eles possam ser manipulados comodamente pelo intelecto. Portanto, foi a linguagem que nos permitiu elevar-nos acima da pura sensação; e é desnecessário demonstrar que a linguagem é, por exceléncia, uma coisa social.

Estes exemplos mostram que, se tudo o que a sociedade deu ao homem lhe fosse retirado, ele seria reduzido à categoria do animal. Se ele pôde ultrapassar o estágio no qual os animais se estagnaram, foi primeiro porque ele não se contenta somente com o fruto dos seus esforços pessoais, mas coopera regularmente com os seus semelhantes; o que reforça o rendimento da atividade de cada um. Foi também – e sobretudo – porque os produtos do trabalho de uma geração deixam assim de serem perdidos pela geração seguinte. De tudo o que um animal aprende ao longo de sua existência individual, quase nada fica para a sua posteridade. Os resultados da experiência humana, ao contrário, conservam-se quase que integralmente e até em seus detalhes, graças aos livros, monumentos figurativos, ferramentas, instrumentos de todo tipo transmitidos

de geração em geração, tradição oral, etc. O solo da natureza é assim recoberto por um rico aluvião que vai crescendo sem parar. Ao invés de se dissipar todas as vezes em que uma geração se extingue e é substituída por outra, a sabedoria humana se acumula sem cessar, e é esta infinita acumulação que eleva o homem acima da besta e de si mesmo. Todavia, assim como a cooperação que mencionamos acima, esta acumulação só é possível na e pela sociedade. Isto porque, para que o legado de cada geração possa ser conservado e transmitido para as outras, é preciso que haja uma personalidade moral que atravesse as gerações que passam e que as ligue umas às outras: é a sociedade. Assim, o antagonismo que muitas vezes se supõe existir entre a sociedade e o indivíduo não corresponde à realidade. Estes dois termos estão longe de se oporem e só poderem se desenvolver de modo divergente. Na verdade, um implica o outro. Ao querer a sociedade, o indivíduo quer a si mesmo. O objetivo e o efeito da ação que ela exerce sobre ele, principalmente através da educação, não são nem um pouco reprimí-lo, diminuí-lo, desnaturá-lo, mas sim amplificá-lo e transformá-lo em um ser verdadeiramente humano. Sem dúvida, ele só pode crescer desta forma fazendo esforço. Mas, justamente, o poder de fazer esforço de modo voluntário é uma das características mais essenciais do homem.

1.4 O papel do Estado em matéria de Educação

Esta definição da educação permite resolver facilmente a questão tão controversa dos deveres e direitos do Estado em matéria de Educação.

A estes opõem-se os direitos da família. Acredita-se que a criança pertence primeiro aos seus pais; portanto, é a eles que

cabe dirigir, como bem entenderem, o seu desenvolvimento intelectual e moral. A educação é então concebida como uma coisa essencialmente privada e doméstica. Quando adotamos este ponto de vista, tendemos de forma natural a reduzir a intervenção do Estado ao mínimo possível. Ele deveria, dizemos, limitar-se a servir como auxiliar e substituto das famílias. Quando elas se encontram inaptas a cumprir os seus deveres, é natural que ele se encarregue dos mesmos. É natural até que ele lhes facilite ao máximo a tarefa, colocando à sua disposição escolas aonde possam enviar seus filhos se quiserem. Mas ele deve se manter estritamente dentro destes limites e se impedir de realizar qualquer ação destinada a gravar determinada orientação na alma da juventude.

Porém, o seu papel não deve permanecer tão negativo. Se, como tentamos mostrar aqui, a educação desempenha acima de tudo uma função coletiva e tem como objetivo adaptar a criança ao meio social no qual ela está destinada a viver, é impossível que a sociedade se desinteresse de tal operação. Se a sociedade constitui o ponto de referência para a educação dirigir a sua ação, como ela poderia ficar ausente desta última? Portanto, é a ela que cabe constantemente lembrar ao professor que ideias e sentimentos ele deve arraigar na criança para que a mesma entre em harmonia com o seu meio social. Se ela não estivesse sempre presente e vigilante para obrigar a ação pedagógica a se exercer em um sentido social, esta última se colocaria necessariamente a serviço de crenças particulares, e a grande alma da pátria se dividiria e se dissolveria em uma pluralidade incoerente de pequenas almas fragmentárias em conflito umas com as outras. Nada é mais contrário ao objetivo fundamental de toda educação do que isto. É preciso escolher:

se quisermos valorizar a existência da sociedade – acabamos de ver o que ela significa para nós –, é preciso que a educação estabeleça uma comunhão de ideias e sentimentos suficiente entre os cidadãos, comunhão sem a qual qualquer sociedade é impossível; e, para que possa produzir este resultado, a educação não pode ficar totalmente à mercê das arbitrárias vontades individuais.

Uma vez que a educação é uma função essencialmente social, o Estado não pode se desinteressar dela. Pelo contrário, tudo o que é educação deve ser, em certa medida, submetido à sua ação. Isto não significa, no entanto, que ele deva necessariamente monopolizar o ensino. A questão é demasiado complexa para que possamos tratá-la assim sem entrar em detalhes: vamos reservá-la para mais tarde. Pode-se pensar que os progressos escolares são mais simples e rápidos quando uma certa margem de manobra é concedida às iniciativas individuais, pois o indivíduo é mais facilmente inovador do que o Estado. Porém, o fato de o Estado dever, em prol do interesse público, autorizar o funcionamento de outras escolas além daquelas sob sua responsabilidade direta não implica que ele permaneça indiferente ao que acontece dentro destas instituições. A Educação que elas fornecem deve, pelo contrário, ficar submetida ao seu controle. Não é nem mesmo admissível que a função de educador seja desempenhada por alguém que não apresente garantias específicas que somente o Estado pode julgar. Sem dúvida, os limites dentro dos quais a sua intervenção deve se manter são difíceis de se determinar de modo definitivo, mas o princípio de intervenção não pode ser contestado. Não há escola que possa reivindicar o direito de dar, com toda liberdade, uma Educação antissocial.

No entanto, é necessário reconhecer que o estado de divisão em que atualmente se encontram as mentes na França⁵ faz com que este dever do Estado se torne especialmente delicado e, ao mesmo tempo, mais importante. De fato, não cabe ao Estado criar esta comunhão de ideias e sentimentos sem a qual não existe sociedade; ela deve se constituir por si só, e a única coisa que ele pode fazer é consagrá-la, mantê-la e torná-la mais consciente para as pessoas. Ora, infelizmente, no nosso país [França], esta unidade moral não é, em todos os ângulos, o que ela deveria ser. Ficamos divididos entre concepções divergentes e às vezes até contraditórias. Em meio a estas divergências, há um fato que é impossível negar e que é preciso levar em consideração. Não se trata de conceder ao grupo majoritário o direito de impor suas ideias às crianças pertencentes ao grupo minoritário. A escola não deve ser a coisa de um partido, e o professor faltará ao seu dever se usar a autoridade da qual dispõe para embarcar os seus alunos a bordo de suas parciais visões pessoais, por mais bem fundadas que elas lhe possam parecer. Porém, a despeito de todas as dissidências, já há desde agora, na base da nossa civilização, um certo número de princípios que, implícita ou explicitamente, são comuns a todos, princípios que, em todo caso, muito poucos ousam negar de forma aberta e frontal: respeito da razão, da ciência e das ideias e sentimentos que sustentam a moral democrática. O papel do Estado consiste em identificar estes princípios essenciais, fazer com que eles sejam ensinados nas escolas, garantir que em lugar algum os adultos deixem as crianças ignorá-los e certificar-se de que por toda parte se fale deles com o respeito que lhes é devido. Sendo assim, pode-se

5. Esta obra foi escrita tendo como foco inicial a França [N.E.].

exercer uma ação que talvez será tanto mais eficaz quanto menos agressiva e violenta for e quanto melhor se mantiver dentro de limites sensatos.

1.5 Poder da educação: meios de ação

Uma vez determinado o objetivo da educação, é preciso buscar definir como e em que medida é possível atingi-lo, ou seja, como e em que medida a educação pode ser eficaz.

Esta questão sempre foi controversa. Para Fontenelle, “a boa educação não forma o bom caráter, e a má tampouco o destrói”. Para Locke e Helvétius, ao contrário, a educação é onipotente. Segundo este último, “todos os homens nascem iguais e com aptidões semelhantes; somente a educação dá origem às diferenças”. A teoria de Jacotot se aproxima da anterior. A solução que se dá ao problema depende, de um lado, da ideia que se tem da importância e da natureza das predisposições inatas e, de outro, do poder dos meios de ação disponíveis para o educador.

A educação não forma o homem a partir do nada, como acreditavam Locke e Helvétius, mas se aplica a disposições que já se encontram na criança. De modo geral, pode-se admitir que estas tendências congênitas sejam bastante fortes e difíceis de destruir ou transformar radicalmente, pois dependem de condições orgânicas sobre as quais o educador não tem muito controle. Segundo este raciocínio, na medida em que estas tendências têm um objeto definido e inclinam o intelecto e o caráter para maneiras de agir e pensar estreitamente estabelecidas, todo o futuro do indivíduo se vê determinado de antemão, e à educação não resta muita coisa a fazer.

Felizmente, porém, uma das características do homem é o fato de as suas predisposições inatas serem bastante gerais e vagas.

De fato, o tipo de predisposição fixa, rígida, invariável e que impede a ação de causas exteriores é o instinto. Ora, podemos nos perguntar se existe no homem um único instinto propriamente dito. Fala-se às vezes do instinto de conservação. Mas a expressão é inadequada, pois o instinto é um sistema de movimentos determinados que são sempre idênticos e que, uma vez estimulados pela sensação, encadeiam-se automaticamente uns aos outros até chegarem ao seu término natural, sem que a reflexão possa intervir em algum momento. Ora, os movimentos que executamos quando nossa vida está em perigo não apresentam absolutamente esta determinação e invariabilidade automática. Eles mudam de acordo com as situações, e nós os adaptamos às circunstâncias. Isto significa, portanto, que eles são acompanhados por uma certa escolha consciente, embora rápida. Aquilo que chamamos de instinto de conservação não passa, no fim das contas, de um impulso geral que nos leva a fugir da morte. E os meios pelos quais tentamos evitá-la não são predeterminados uma vez por todas. O mesmo vale para aquilo que às vezes chamamos, de forma igualmente inadequada, de instinto materno, instinto paterno e mesmo instinto sexual. São forças que incitam em determinada direção, mas os meios pelos quais estas forças se concretizam mudam de um indivíduo para o outro e de uma ocasião para a outra. Existe, portanto, uma grande margem de manobra para as tentativas, adaptações pessoais e, por conseguinte, para a ação de fatores que só podem exercer influência depois do nascimento. Ora, a educação é um destes fatores.

Já se afirmou, é verdade, que a criança às vezes herdava uma tendência bastante forte a cometer determinados atos, como o suicídio, o roubo, o assassinato, a fraude, etc. Mas estas afirmações não correspondem nem um pouco à realidade. Podem ter

dito o que for, mas ninguém nasce criminoso e muito menos predestinado a tal ou tal tipo de crime; o paradoxo dos criminologistas italianos hoje em dia não conta mais com muitos defensores. O que é herdado é uma certa falta de equilíbrio mental, que leva o indivíduo a ser mais refratário a uma conduta regular e disciplinada. Mas tal temperamento não predestina um homem a ser mais um criminoso do que um apaixonado aventureiro, um profeta, um precursor político, um inventor, etc. O mesmo vale para todas as aptidões profissionais. Como nota Bain, “o filho de um grande filólogo não herda um único vocabulário; o filho de um grande viajante pode, na escola, ser deixado para trás em Geografia pelo filho de um mineiro”. O que a criança recebe dos seus pais são faculdades bastante gerais, como, por exemplo, determinada capacidade de atenção, certa dose de perseverança, bom discernimento, imaginação, etc. Mas cada uma destas faculdades pode servir a diferentes tipos de propósitos. A criança dotada de uma imaginação vivaz pode, conforme as circunstâncias e influências que pesarão sobre si, tornar-se pintor ou poeta, engenheiro criativo ou empresário ousado. É, portanto, considerável a distância que existe entre as qualidades naturais e a forma específica que elas devem adotar para serem utilizadas na vida. Isto significa que o futuro não se encontra estreitamente predeterminado pela nossa constituição congênita. É fácil entender a razão disto. As únicas formas de atividade transmitidas hereditariamente são as que se repetem sempre, de maneira bastante idêntica, para poderem se fixar em uma forma rígida nos tecidos orgânicos. Ora, a vida humana depende de condições múltiplas, complexas e, consequentemente, cambiantes; é preciso, portanto, que ela própria mude e se modifique sem cessar. Assim, é impossível que ela se cristalize em uma

forma definida e definitiva. Porém, somente disposições muito gerais e vagas, que exprimam as características em comum de todas as experiências singulares, podem sobreviver e passar de uma geração para a outra.

Dizer que as características inatas são, em sua maioria, muito gerais é o mesmo que dizer que elas são bastante maleáveis e flexíveis, visto que podem ser determinadas de modos bastante diversos. Entre as virtualidades indecisas que constituem o homem no momento em que ele acaba de nascer e a personalidade bastante definida que ele deve modelar para desempenhar um papel útil na sociedade, a distância é, portanto, imensa. É esta distância que a educação deve fazer a criança percorrer. Um vasto campo está aberto para a sua ação.

Mas, para executar esta ação, será que ela possui meios com energia suficiente?

Para dar uma ideia do que constitui a ação educativa e mostrar o seu poder, um psicólogo contemporâneo, Guyau, comparou-a com a sugestão hipnótica; e a comparação não deixa de ter fundamento.

De fato, a sugestão hipnótica supõe as duas seguintes condições: 1º) O estado em que se encontra o sujeito hipnotizado se caracteriza por sua excepcional passividade. O intelecto fica quase que reduzido ao estado de tábula rasa, uma espécie de vazio é criado na consciência, e a vontade se encontra como que paralisada. Por conseguinte, como ela não se confronta com nenhuma ideia contrária, a ideia sugerida pode se instaurar com o mínimo de resistência. 2º) No entanto, como o vazio nunca é completo, é preciso ainda que a ideia tire da própria sugestão um poder de ação especial. Para isso é necessário que o magnetizador empregue um tom de comando e fale com autorida-

de. Ele deve dizer “*Eu quero*”, indicar que a desobediência não é nem mesmo concebível, que o ato deve ser realizado, que a coisa deve ser vista do modo como ele a mostra e que não pode ser de outra forma. Se ele fraquejar, o sujeito hesitará, resistirá e às vezes até desobedecerá. E, se ele começar a discutir, o seu poder acabou. Quanto mais a sugestão ir contra o temperamento natural do hipnotizado, mais o tom imperativo será indispensável.

Ora, estas duas condições são realizadas nas relações que o educador mantém com a criança submetida à sua ação: 1º) A criança se encontra naturalmente em um estado de passividade comparável com aquele no qual o hipnotizado se encontra artificialmente mergulhado. Sua consciência ainda não contém mais do que um pequeno número de representações capazes de lutar contra as que lhe são sugeridas, sua vontade ainda é rudimentar. É por isto que ela é tão facilmente sugestionável. Pela mesma razão, ela é bastante permeável ao exemplo e à imitação. 2º) A primazia que o professor tem naturalmente sobre o aluno, devido à superioridade de sua experiência e cultura, abastece naturalmente a sua ação com a eficácia que lhe é necessária.

A comparação da educação com a sugestão hipnótica, cujo poder é notório, mostra o quanto potentes são as armas do educador. Portanto, se a ação educativa apresenta, embora em menor grau, uma eficácia análoga, pode-se alcançar grandes resultados, contanto que se saiba utilizá-la corretamente. Longe de nos sentirmos desmotivados face à nossa impotência, devemos mais é ficar espantados com a extensão do nosso poder. Se professores e pais percebessem, de modo mais constante, que nada acontece diante da criança sem deixar algum vestígio nela, que a configuração do seu intelecto e caráter depende daquelas milhares de ações insensíveis que ocorrem a todo instante

sem chamar a nossa atenção em função de sua aparente insignificância, como eles tomariam mais cuidado com a sua linguagem e conduta! Certamente, a educação não se mostra eficaz quando age com brusquidão e intermitência. Como diz Herbart, não é admoestando a criança com veemência de vez em quando que se pode provocar grande impacto em sua mente. Porém, quando a educação se mostra paciente e contínua e não busca sucessos imediatos e aparentes, mas se dá calmamente em um sentido bem determinado, sem se deixar desviar por incidentes exteriores e circunstâncias fortuitas, ela dispõe de todos os meios necessários para marcar as almas profundamente.

Vemos, ao mesmo tempo, qual é o mecanismo essencial da ação educativa. O que cria a influência do magnetizador é a autoridade que ele obtém das circunstâncias. Por analogia, pode-se dizer desde já que a educação deve ser, em sua essência, uma questão de autoridade. Esta importante afirmação pode, aliás, ser diretamente estabelecida. De fato, já vimos que a educação tem como objetivo substituir o ser individualista e associal que somos ao nascermos por um ser inteiramente novo. Ela deve nos conduzir a deixarmos para trás a nossa natureza inicial: esta é a condição para que a criança se torne homem. Ora, só podemos nos superar através de um esforço mais ou menos custoso. Nada é tão errado e enganador quanto a concepção epicurista da educação; a concepção de Montaigne, por exemplo, segundo a qual o homem pode se formar utilizando como único estímulo a atração do prazer. Embora a vida não seja sombria e embora afirmar artificialmente o contrário às crianças seja um crime, ela não deixa de ser séria e grave, e a educação, que prepara para a vida, deve participar desta gravidade. Para aprender a domar o seu egoísmo natural, subordinar-se a fins mais elevados, submeter

os seus desejos ao império da sua força de vontade e contê-los dentro de limites sensatos, é preciso que a criança exerça uma forte repressão sobre si mesma. Ora, as duas únicas razões que fazem com que nós nos coibamos são a necessidade física ou o dever moral. Porém, a criança não sente a necessidade que nos impõe fisicamente estes esforços, pois não está imediatamente em contato com as duras realidades da vida, que tornam esta atitude indispensável. Ela ainda não começou a lutar – embora Spencer o tenha aconselhado, não podemos deixá-la exposta às severas reações das coisas. É preciso que ela já esteja, em grande parte, formada quando realmente tiver de enfrentá-las. Portanto, não se pode contar com a pressão exercida pela realidade para determinar a criança a ter força de vontade e adquirir o autocontrole necessário.

Resta o dever. Para a criança, e inclusive para o adulto, é o sentimento do dever que é, por excelência, o estimulante do esforço. Por si só, o amor-próprio já supõe isto, pois, para ser sensível às punições e recompensas, como se convém, é preciso ter consciência da sua dignidade e, por conseguinte, do seu dever. Todavia, a criança só aprende o dever com os seus professores ou pais, só podendo saber em que ele consiste pelo modo como estes últimos o revelam através da sua linguagem e comportamento. Portanto, é preciso que eles encarnem e personifiquem o dever para ela. Isto significa que a autoridade moral é a principal qualidade do educador, pois é através desta autoridade contida nele que o dever é dever. O que ele possui de completamente *sui generis* é o tom imperativo com o qual se dirige às consciências, o respeito que inspira aos desejos alheios e com o qual os subjuga tão logo se pronuncia. Assim, é indispensável que uma impressão do mesmo gênero emane da pessoa do professor.

É desnecessário demonstrar que a autoridade entendida desta forma não tem nada a ver com a violência ou a repressão; ela consiste, por inteiro, em uma certa primazia moral. Ela supõe que o professor respeite duas principais condições. Ele deve primeiro ter determinação, pois a autoridade implica a confiança, e a criança não confia em ninguém que hesite, tergiverse e volte atrás a respeito de suas decisões. Mas esta primeira condição não é a mais essencial. O mais importante é que o professor realmente sinta dentro de si a autoridade, cujo sentimento ele deve transmitir. Ela constitui uma força que ele só pode manifestar se efetivamente a possuir. Mas, afinal, de onde ela vem? Será que é do poder material do qual está munido? Será que é do direito que ele tem de punir e recompensar? Mas o medo do castigo é algo muito diferente do respeito da autoridade. Ele só possui valor moral se o castigo for reconhecido como justo pelo indivíduo que o recebe, o que implica que a autoridade que pune já tenha sido reconhecida como legítima. A questão é justamente esta. Não é de fora que o professor pode adquirir a sua autoridade, mas sim de si mesmo; ela só pode ter origem em uma fé interior. Ele deve crer, sem dúvida, não em si mesmo ou nas qualidades superiores de sua inteligência ou coração, mas sim na sua tarefa e na grandeza da mesma. O que constrói a autoridade que impregna tão facilmente a palavra do eclesiástico é a elevada ideia que ele nutre a respeito de sua missão, pois ele fala em nome de um Deus do qual ele se sente mais próximo do que a multidão dos profanos. O professor laico pode e deve alimentar um pouco deste sentimento. Ele também constitui o órgão de uma grande entidade moral que pertence a um nível superior: a sociedade. Assim como o padre é o intérprete do seu Deus, ele é, por sua vez, o intérprete das grandes ideias morais

da sua época e nação. Se ele for apegado a estas ideias e sentir toda a grandeza das mesmas, a autoridade que elas revestem e da qual ele está ciente não pode deixar de se manifestar em sua pessoa e em tudo o que emana dela. Em uma autoridade oriunda de uma fonte tão impessoal quanto esta não pode entrar nem orgulho, nem vaidade e nem pedantismo. Ela é inteiramente constituída pelo respeito que ele nutre com relação às suas funções e, se podemos falar assim, ao seu ministério. É este respeito que, através da palavra e da linguagem gestual, é transmitido da sua consciência para a da criança.

Já se opuseram a liberdade e a autoridade, como se estes dois fatores da educação se contradissem e se restringissem. Mas esta oposição é uma falácia. Na verdade, longe de se excluírem, estes dois termos são complementares. A liberdade é filha da autoridade bem aplicada, pois ser livre não significa fazer o que bem entender, mas sim ter autocontrole e saber agir guiado pela razão e cumprir o seu dever. Ora, a autoridade do professor, que é apenas um aspecto da autoridade do dever e da razão, deve ser empregada justamente para dotar a criança deste autocontrole. A criança deve, portanto, estar acostumada a reconhecer a autoridade na palavra do educador e a respeitar a sua superioridade. Esta é a condição para que mais tarde ela a reencontre em sua consciência e acate o que ela prescrever.

NATUREZA E MÉTODO DA PEDAGOGIA

Muitas vezes se confunde educação e pedagogia, termos que no entanto pedem para ser cuidadosamente diferenciados.

A educação é a ação exercida nas crianças pelos pais e professores. Esta ação é constante e geral. Não há nenhum período na vida social e nem mesmo, por assim dizer, nenhum momento do dia em que as novas gerações não estejam em contato com os mais velhos e, por conseguinte, não recebam a influência educadora destes últimos. Isto porque esta influência não é sentida somente nos instantes bastante curtos em que os pais ou professores compartilham, de modo consciente e através de um ensino propriamente dito, os resultados de suas experiências com aqueles que nasceram depois deles. Existe uma educação inconsciente e incessante. Através do nosso exemplo, das palavras que dizemos e dos atos que executamos, fabricamos a alma dos nossos filhos de modo constante.

A Pedagogia é algo completamente diferente. Ela consiste não em ação, mas sim em teorias. Estas teorias explicitam as maneiras de conceber a educação, e não de praticá-la. Elas se distinguem às vezes das práticas vigentes a ponto de se oporem a elas. As pedagogias de Rabelais, de Rousseau ou de Pestalozzi se encontram em oposição com a educação de suas épocas. Portanto, a educação constitui apenas a modalidade prática da

Pedagogia, que, por sua vez, consiste em uma certa maneira de refletir sobre as questões relativas à educação.

É o que faz com que a Pedagogia, pelo menos no passado, seja intermitente, ao passo que a educação é contínua. Existem povos que não tiveram uma Pedagogia propriamente dita; aliás, esta última surge apenas em uma época relativamente adiantada da história. Ela é encontrada na Grécia somente depois da época de Péricles, com Platão, Xenofonte e Aristóteles. Ela quase não existiu em Roma. Nas sociedades cristãs, ela só produziu obras importantes no século XVI, e o progresso que ela então seguiu se desacelerou no século seguinte, só retomando o seu vigor ao longo do XVIII. Isto ocorreu porque o homem não reflete o tempo inteiro, mas somente quando é necessário, e porque as condições da reflexão não estão dadas em todo lugar e momento.

Sendo assim, é preciso que busquemos saber quais são as características da reflexão pedagógica e os seus efeitos. Será que se deve considerá-la como um conjunto de doutrinas propriamente científicas e dizer que a Pedagogia é uma ciência, a ciência da educação? Ou será que convém dar-lhe um outro nome? Neste caso, que nome? A natureza do método pedagógico será compreendida de modo bastante diferente conforme a resposta dada a esta pergunta.

I

Primeiro, é fácil demonstrar que as coisas da educação, consideradas de um certo ponto de vista, possam ser o objeto de uma disciplina que apresenta todas as características das outras disciplinas científicas.

De fato, para que possamos chamar de ciência um conjunto de estudos, é preciso e basta que elas possuam as seguintes características:

1º) Elas devem abordar fatos concluídos, realizados e prontos para a observação. Afinal, uma ciência se define pelo seu objeto de estudo e, consequentemente, supõe que este objeto exista, possa ser apontado com precisão e localizado dentro do conjunto da realidade.

2º) Estes fatos devem apresentar uma homogeneidade suficiente entre si para poderem ser classificados em uma mesma categoria. Se eles fossem irredutíveis uns aos outros, haveria não uma ciência, mas sim tantas ciências quanto espécies distintas de objetos de estudo. Muitas vezes acontece de as ciências nascentes envolverem de modo bastante confuso uma pluralidade de objetos diferentes. Foi o caso, por exemplo, da Geografia, da Antropologia, etc. Mas esta sempre é apenas uma fase transitória do desenvolvimento das ciências.

3º) Por fim, a ciência estuda estes fatos para conhecê-los, e somente para isto, de maneira absolutamente desinteressada. Empregamos de propósito aqui a palavra *conhecer*, que é meio geral e vaga, sem deixar claro em que pode consistir o conhecimento dito científico. De fato, pouco importa se o sábio prefere constituir tipos em vez de descobrir leis, contentar-se em descrever ou tentar explicar. A ciência começa a partir do momento em que o saber, seja ele qual for, é buscado por si só. Sem dúvida, o sábio está perfeitamente ciente da probabilidade de as suas descobertas serem utilizadas mais tarde. Pode até acontecer de ele privilegiar tal ou tal ponto de suas pesquisas ao pressentir que assim elas serão mais proveitosa e permitirão satisfazer necessidades urgentes. Porém, enquanto estiver mergulhado na investigação científica, ele ficará indiferente com relação às consequências práticas. Ele diz o que é, constata o que as coisas são e se contenta com isto. Ele não se preocupa em saber se as verdades que

descobre agradarão ou desconcertarão os outros, se seria melhor que as relações que ele estabelece permanecessem o que são ou fossem diferentes. O seu papel consiste em exprimir o real, e não em julgá-lo.

Sendo assim, não há motivo para que a educação não se torne o objeto de um estudo que satisfaça todas estas condições e, por conseguinte, apresente todas as características de uma ciência.

De fato, a educação vigente em determinada sociedade e considerada em determinado momento de sua evolução é um conjunto de práticas, maneiras de agir e costumes que constituem fatos perfeitamente definidos e tão reais quanto os outros fatos sociais. Estas práticas não são, como se acreditou durante muito tempo, combinações mais ou menos arbitrárias e artificiais cuja existência decorre apenas da temperamental influência de desejos geralmente fortuitos. Elas são, ao contrário, verdadeiras instituições sociais. Não existe homem que possa fazer com que uma sociedade tenha, em determinado momento, um sistema de educação diferente daquele que está contido em sua estrutura, bem como é impossível que um organismo vivo tenha órgãos e funções diferentes daqueles que estão encerrados em sua constituição. Se forem necessárias outras razões além das que já foram dadas para fundamentar esta concepção, basta tomar consciência da força imperativa com a qual estas práticas se impõem a nós. Não adianta acreditar que podemos educar os nossos filhos como quisermos. Somos forçados a seguir as regras reinantes no meio social em que vivemos. A opinião nos impõe este comportamento, e a opinião é uma força moral cujo poder opressivo não é menor do que o da força física. Sua autoridade impregna usos que, por isto mesmo, são em larga medida excluídos da ação dos indivíduos. Podemos até infringir as forças morais, mas elas acabarão reagindo contra nós. E, por causa

da superioridade delas, dificilmente sairemos vencedores. Logo, podemos até nos revoltar contra as forças materiais das quais dependemos e tentar viver de modo diferente daquele determinado pela natureza do nosso meio físico, mas então a morte ou a doença acabam sendo a sanção da nossa revolta. Da mesma forma, estamos mergulhados em uma atmosfera de ideias e sentimentos coletivos que nós não podemos modificar à vontade. E é em ideias e sentimentos deste gênero que as práticas educativas se baseiam. Portanto, elas são coisas distintas de nós, já que resistem à nossa vontade, realidades que têm uma natureza própria, definida e completa que se impõe a nós. Por conseguinte, pode ser bom observá-la, buscar conhecê-la somente para conhecê-la. Além disso, as práticas educativas, sejam elas quais forem e tendo as diferenças que tiverem, têm em comum um aspecto essencial: todas elas resultam da ação exercida por uma geração sobre a geração seguinte no intuito de adaptar a mesma ao meio social no qual está destinada a viver. Portanto, todas elas são modalidades diversas desta relação fundamental. Consequentemente, elas constituem fatos de uma mesma espécie, pertencendo a uma mesma categoria lógica. Elas podem então servir de objeto a uma única e mesma ciência: a ciência da educação.

Vamos apontar desde já, apenas para tornar as ideias mais claras, alguns dos principais problemas dos quais esta ciência deve tratar.

As práticas educativas não são fatos isolados uns dos outros. Porém, para uma mesma sociedade, elas estão ligadas em um mesmo sistema do qual todas as partes contribuem para uma mesma finalidade: é o sistema de educação próprio daquele país e daquela época. Cada povo tem o seu, assim como tem o seu sistema moral, religioso, econômico, etc. Mas, por outro lado, povos da

mesma espécie, ou seja, povos que se parecem em função de aspectos essenciais de sua constituição, devem praticar sistemas de educação comparáveis entre si. As semelhanças que a sua organização geral apresenta devem necessariamente acarretar outras, igualmente importantes, em sua organização educativa. Por conseguinte, comparando, identificando os paralelismos e eliminando as diferenças, decerto se pode constituir os tipos genéricos de educação que correspondem às diferentes espécies de sociedade. Por exemplo, no regime de tribo, a característica principal da educação é ser difusa, dada sem distinção por todos os membros do clã. Não há professores designados e nem supervisores especiais encarregados de formar os jovens. São todos os anciões, é o conjunto das gerações anteriores que desempenha este papel. No máximo acontece de certos anciões serem designados em especial para ministrar certos ensinos fundamentais. Em outras sociedades, mais avançadas, esta difusão acaba ou, pelo menos, atenua-se. A educação se concentra nas mãos de funcionários especiais. Na Índia e no Egito, são os sacerdotes que são responsáveis por esta função. A educação é um atributo do poder sacerdotal. Ora, esta primeira característica diferencial provoca outras. Quando, em vez de permanecer completamente difusa assim como em suas origens, a vida religiosa cria para si mesma um órgão especial encarregado de dirigir-la e administrá-la, ou seja, quando se forma uma classe ou casta sacerdotal, o que a religião tem de propriamente reflexivo e intelectual alcança um desenvolvimento até então desconhecido. Foi nos meios sacerdotais que apareceram os primeiros pródromos, as formas primárias e rudimentares da ciência: Astronomia, Matemática, Cosmologia. É um fato que Comte observara havia muito tempo e que é facilmente explicável. É bastante natural que uma organização cujo efeito é concentrar em um grupo restrito

toda a vida meditativa que então existe estimule e desenvolva esta última. Logo, a educação não mais se limita, como no princípio, a inculcar práticas na criança e condicioná-la a certas maneiras de agir. Cria-se então conteúdo suficiente para uma certa instrução. O sacerdote ensina os elementos destas ciências que se estão formando. Só que esta instrução e estes conhecimentos especulativos não são ensinados por ensinar, mas sim por causa das relações que eles entretêm com as crenças religiosas. Eles oferecem um caráter sagrado e são plenos de elementos propriamente religiosos porque se formaram no próprio seio da religião, sendo assim inseparáveis da mesma. – Em outros lugares, como, por exemplo, nas pôlis gregas e latinas, a educação fica dividida numa proporção, variável conforme as pôlis, entre o Estado e a família. Nada de casta sacerdotal. É o Estado que substitui a vida religiosa. Logo, visto que ele não privilegia a meditação, mas sim a ação e a prática, é fora dele e, consequentemente, fora da religião que a ciência nasce quando surge a necessidade. Os filósofos e sábios da Grécia são sujeitos laicos. A própria ciência adquire então rapidamente uma tendência antirreligiosa. Do ponto de vista que nos interessa, o resultado é que a instrução também adquire um caráter laico e privado assim que surge. O *grammateus* de Atenas era um simples cidadão, sem ligações oficiais ou caráter religioso.

É inútil continuar com os exemplos, cujo interesse é apenas ilustrativo. Bastam os citados acima para mostrar como, ao comparar sociedades da mesma espécie, poderíamos constituir tipos de educação, assim como constituímos tipos de família, Estado ou religião. Aliás, esta classificação não resolveria todos os problemas científicos que podem se impor a respeito da educação; ela só fornece os elementos necessários para resolver um outro problema mais importante. Uma vez os tipos estabelecidos,

seria preciso explicá-los, ou seja, buscar as condições das quais dependem as propriedades características de cada um deles e como uns deram origem aos outros. Seriam obtidas assim as leis que dominam a evolução dos sistemas de educação. Poderíamos então perceber em que direção a educação se desenvolveu, quais são as causas que determinaram este desenvolvimento e que o explicam, questão certamente bastante teórica, mas cuja solução, visivelmente, teria muitas aplicações práticas.

Eis desde já um vasto campo de estudos aberto à pesquisa científica. E, no entanto, ainda existem outros problemas que poderiam ser abordados com o mesmo espírito. Tudo o que acabamos de ver diz respeito ao passado; tais pesquisas nos ajudariam a entender de que maneira as nossas instituições pedagógicas se constituíram. Mas elas podem ser consideradas de um outro ponto de vista. Uma vez formadas, elas realmente funcionam, e poderíamos estudar de que maneira elas funcionam, ou seja, que resultados elas produzem e que condições fazem estes resultados variarem. Para isto, seria preciso uma boa estatística escolar. Em toda escola há uma disciplina e um sistema de punições e recompensas. O quanto interessante seria saber, não somente a partir de impressões empíricas, mas também de observações metodicas, de que modo este sistema funciona nas diferentes escolas de uma mesma localidade, nas diferentes regiões, nos diferentes momentos do ano, nos diferentes momentos do dia; quais são os delitos escolares mais frequentes; como sua proporção varia no conjunto do território ou conforme os países; como ela depende da idade da criança, da sua situação familiar, etc.! Todas as questões que se colocam com relação aos delitos do adulto podem ser colocadas aqui de forma igualmente útil. Assim como existe uma criminologia do homem feito, existe uma da criança. E a

disciplina não é a única instituição educativa que poderia ser estudada seguindo este método. Não há método pedagógico cujos efeitos não possam ser medidos da mesma maneira, supondo evidentemente que tenha sido instaurado o instrumento necessário para tal estudo: uma boa estatística.

II

Vimos, portanto, dois grupos de problemas cujo caráter puramente científico não pode ser contestado. Uns são relativos à gênese, e os outros, ao funcionamento dos sistemas de educação. Em todos os estudos, trata-se simplesmente de descrever coisas presentes ou passadas ou então de buscar as causas ou efeitos das mesmas. Elas constituem uma ciência: isto é o que é, ou melhor, o que seria a Ciência da Educação.

Porém, o próprio esboço que acabamos de traçar demonstra claramente que as teorias consideradas como pedagógicas consistem em reflexões muito diferentes. De fato, elas nem buscam o mesmo objetivo e nem empregam os mesmos métodos. O seu objetivo não é descrever ou explicar o que existe ou o que existiu, mas sim determinar o que deve existir, como deve ser. Elas não se orientam nem para o presente e nem para o passado, mas sim para o futuro, não se propõem exprimir fielmente realidades já dadas, mas sim decretar preceitos de conduta. Elas não dizem: eis o que existe e o porquê disto, mas sim eis o que deve ser feito. E tem mais: geralmente, quando os teóricos da educação falam das práticas tradicionais do presente e do passado, é com um desprezo quase que sistemático. Eles apontam sobretudo as imperfeições das mesmas. Quase todos os grandes pedagogos, como Rabelais, Montaigne, Rousseau e Pestalozzi, são espíritos revolucionários e revoltados contra os usos dos seus

contemporâneos. Eles só mencionam os sistemas antigos ou vigentes para condená-los e declarar que são infundados, fazendo mais ou menos tábula rasa destes sistemas e construindo algo inteiramente novo no lugar dos mesmos.

Portanto, para entender bem e encontrar um equilíbrio, é preciso distinguir cuidadosamente dois tipos de reflexões bastante diferentes. A Pedagogia é algo distinto da Ciência da Educação. Mas então o que ela é? Para fazer uma escolha bem fundada não basta saber aquilo que ela não é, mas é preciso apontar em que ela consiste.

Podemos dizer que é uma arte? Parece que sim, pois normalmente não se vê intermediário entre estes dois extremos, e atribui-se o termo “arte” a todo produto de uma reflexão que não é ciência. Porém, isto significa estender o sentido da palavra “arte” a ponto de incluir nele coisas muito diferentes.

De fato, também chamamos de arte a experiência prática adquirida pelo professor em contato com crianças e no exercício da sua profissão. Ora, esta experiência é manifestamente algo muito diferente das teorias do pedagogo. Um fato de observação corrente faz com que esta diferença seja bem perceptível. Pode-se, ao mesmo tempo, ser um professor perfeito, mas completamente incapaz de proceder às reflexões da Pedagogia. O mestre hábil sabe fazer o que é preciso fazer, mas nem sempre consegue dizer as razões que justificam os procedimentos que emprega. O pedagogo, por sua vez, pode carecer de qualquer habilidade prática; nós não dariamos uma turma nas mãos de Rousseau e nem de Montaigne. E mesmo de Pestalozzi, que era um homem do *métier*, mas que devia possuir de modo apenas incompleto a arte do educador, como provam os seus repetidos fracassos. A mesma confusão é feita em outras esferas. Chama-se de arte o *savoir-faire* do homem de Estado, expert na administração pública. Porém, também se diz

que os escritos de Platão, Aristóteles e Rousseau são tratados em arte política; e é óbvio que não se pode considerá-los como obras realmente científicas, visto que elas não têm por objetivo estudar o real, mas sim construir um ideal. E, contudo, há um abismo entre o pensamento que deu origem a um livro como *Do contrato social* e aquele que edifica a administração do Estado: Rousseau provavelmente teria sido péssimo tanto como ministro quanto como educador. Também é por isto que os melhores teóricos da Medicina não são os melhores médicos, longe disto.

Portanto, é melhor não designar com a mesma palavra duas formas de atividade tão diferentes. Acreditamos que é preciso reservar o termo “arte” para tudo aquilo que é prática pura sem teoria. Todo mundo entende este termo quando ele se refere à arte do soldado, à do advogado e à do professor. Uma arte é um sistema de maneiras de agir adequadas a fins especiais e resultantes ou de uma experiência tradicional transmitida pela educação ou da experiência pessoal do indivíduo. Só se pode adquiri-las mexendo com as coisas sobre as quais a ação deve ser exercida e agindo por si mesmo. Sem dúvida, pode acontecer de a arte ser guiada pela reflexão, mas a reflexão não é um elemento essencial da arte, visto que ela pode existir sem esta última. E mais: não existe nenhuma arte em que tudo seja refletido.

Porém, entre a arte assim definida e a ciência propriamente dita, há lugar para uma atitude mental intermediária. Em vez de agir sobre as coisas ou os seres seguindo determinados modos, pode-se refletir sobre os processos de ação assim empregados, não no intuito de conhecê-los e explicá-los, mas sim de estimar o valor deles, descobrir se eles são o que devem ser, se não seria útil modificá-los e de que maneira, inclusive substituí-los totalmente por novos processos. Estas reflexões tomam forma de

teorias; são combinações de ideias, e não de atos, aproximando-se assim da ciência. Contudo, as ideias combinadas deste modo não têm por objetivo expressar a natureza das coisas já dadas, mas sim dirigir a ação. Elas não consistem em movimentos, mas estão bem próximas do movimento que devem orientar. Embora não sejam ações, elas são pelo menos programas de ação e, por isto, aproximam-se da arte. Alguns exemplos são as teorias médicas, políticas, estratégicas, etc. Para exprimir o caráter misto destes tipos de reflexão, vamos chamá-las de teorias práticas. A Pedagogia é uma teoria prática deste gênero. Ela não estuda cientificamente os sistemas de educação, mas reflete sobre eles no intuito de fornecer à atividade do educador ideias que o dirigem.

III

Porém, a Pedagogia vista desta forma está sujeita a uma objeção cuja gravidade não pode ser omitida. Sem dúvida, vão dizer, uma teoria prática é possível e legítima quando ela pode se apoiar em uma ciência constituída e incontestável da qual ela constitui apenas a aplicação. Neste caso, de fato, as noções teóricas das quais se deduzem as consequências práticas possuem um valor científico que impregna as conclusões oriundas delas. É assim que a Química Aplicada é uma teoria prática que não passa da implementação das teorias da Química pura. Mas o valor de uma teoria prática depende do das ciências cujas noções fundamentais ela toma emprestado. Ora, em que ciências a Pedagogia pode se apoiar? Primeiro na Ciência da Educação, pois, para saber o que a educação deve ser, antes de tudo seria preciso saber qual é a natureza dela, as diversas condições das quais ela depende e as leis que guiaram a sua evolução através da história. Contudo, a Ciência da Educação existe somente em

estado embrionário. Restam, de um lado, os outros ramos da Sociologia, que poderiam ajudar a Pedagogia a fixar o objetivo da educação com a orientação geral dos métodos, e, de outro, a Psicologia, cujas lições poderiam ser bastante úteis para a determinação detalhada dos procedimentos pedagógicos. Mas a Sociologia é uma ciência ainda emergente, dispondo somente de poucas proposições estabelecidas, se é que dispõe realmente. A própria Psicologia, embora se tenha constituído mais cedo do que as ciências sociais, provoca todo tipo de controvérsias: não há questões psicológicas em torno das quais ainda não se defendam as teses mais opostas possíveis. Sendo assim, qual o valor de conclusões práticas com base em dados científicos ao mesmo tempo tão incertos e incompletos? Qual o valor de uma reflexão pedagógica que carece de qualquer base ou cujas bases, quando não estão totalmente ausentes, carecem tanto de solidez?

O fato que invocamos assim para negar qualquer autoridade à Pedagogia é, em si mesmo, incontestável. É óbvio que a Ciência da Educação resta a ser feita por inteiro e que a Sociologia, bem como a Psicologia, ainda estão bem pouco adiantadas. Portanto, se nos fosse permitido esperar, seria prudente e metódico ter paciência até que as ciências tivessem feito progressos e pudessem ser utilizadas com mais segurança. O problema é que, justamente, a paciência não nos é permitida. Não temos a liberdade de nos colocar ou de adiar a questão: ela nos é colocada, ou melhor, imposta pelas próprias coisas, pelos fatos, pela necessidade de viver. E tem mais: somos levados pela correnteza, e é preciso seguir em frente. Em muitos aspectos, o nosso sistema tradicional de educação não se encontra em harmonia com as nossas ideias e necessidades. Portanto, as únicas escolhas que nos restam são as seguintes: tentar manter as práticas legadas pelo passado, embora

elas não satisfaçam mais as exigências da situação, ou então tentar destemidamente restabelecer a harmonia perdida realizando as modificações necessárias. Destas duas escolhas, a primeira é irrealizável. Nada é mais ilusório do que estas tentativas de dar uma vida artificial e uma aparente autoridade a instituições envelhecidas e desacreditadas. O fracasso é inevitável: não se pode abafar as ideias que estas instituições contradizem e nem calar as necessidades que elas deixam insatisfitas. As forças contra as quais se tenta assim lutar nunca saem perdendo.

Só nos resta, portanto, ter coragem para começar a trabalhar, buscar as mudanças que se impõem e realizá-las. Mas como descobri-las a não ser através da reflexão? Somente a consciência reflexiva pode preencher as lacunas de uma tradição obsoleta. Ora, o que é a Pedagogia senão a reflexão aplicada da maneira mais metódica possível às coisas relativas à educação no intuito de regular o seu desenvolvimento? Sem dúvida, não temos em mãos todos os elementos que desejamos para resolver o problema, mas isto não é motivo para não buscar resolvê-lo, já que ele deve ser resolvido. Portanto, não temos mais nada a fazer senão agir da melhor forma possível, juntando o máximo de fatos instrutivos e interpretando-os com o máximo de método para reduzir ao mínimo as chances de erro. Este é o papel do pedagogo. Nada é mais vazio e estéril do que aquele puritanismo científico que, sob o pretexto de que a ciência ainda não está pronta, recomenda a abstenção e aconselha os homens a assistirem indiferentes, ou pelo menos resignados, à marcha dos acontecimentos. Ao lado do sofisma de ignorância está o sofisma de ciência, não menos perigoso. Sem dúvida, agindo nestas condições, corre-se riscos. Mas a ação nunca se dá sem riscos; por mais avançada que seja, a ciência não pode eliminá-los. Tudo o que podemos fazer é empregar toda

a nossa ciência, por mais imperfeita que ela seja, e toda a nossa consciência para prevenir estes riscos na medida das nossas capacidades. E é justamente este o papel da Pedagogia.

Contudo, a Pedagogia não é útil somente em períodos críticos nos quais é preciso, com urgência, restabelecer a harmonia entre um sistema escolar e as necessidades da época; hoje em dia, pelo menos, ela se tornou uma auxiliar constante e indispensável da educação.

Isto porque, embora a arte do educador seja feita sobretudo de instintos e hábitos que se tornaram quase instintivos, a inteligência continua sendo necessária. A reflexão não poderia substituí-la, mas o professor não conseguiria dispensar a reflexão, pelo menos a partir do momento em que os povos tenham atingido um certo grau de civilização. De fato, tendo em vista que a personalidade individual se tornou um elemento essencial da cultura intelectual e moral da humanidade, o educador deve levar em conta o germe de individualidade que existe em toda criança. Ele deve, por todos os meios possíveis, buscar favorecer o desenvolvimento dele. Em vez de aplicar a todos, invariavelmente, o mesmo regulamento impersonal e uniforme, ele deveria, ao contrário, variar e diversificar os métodos de acordo com os temperamentos e a disposição de cada inteligência. Todavia, para poder acomodar com discernimento as práticas educativas à variedade de casos particulares, é preciso saber quais são as suas tendências, as razões dos diferentes processos que as compõem e os efeitos que elas produzem em diferentes circunstâncias; em suma, é preciso submetê-las à reflexão pedagógica. Uma educação empírica e mecânica não pode não ser opressiva e niveladora. Além disso, à medida que avançamos na história, a evolução social se acelera: uma época não se assemelha mais à anterior, cada uma tendo a sua própria fisionomia. Novas

necessidades e ideias surgem sem parar; para poder acompanhar as mudanças incessantes que atingem as opiniões e costumes, a própria educação deve mudar e, consequentemente, apresentar uma constante maleabilidade, permitindo assim a mudança. Ora, o único meio de impedi-la de sucumbir ao jugo do hábito e degenerar em automatismo mecânico e imutável é mantendo-a eternamente vivaz através da reflexão. Quando ele analisa o objetivo e a razão de ser dos métodos que emprega, o educador está apto a julgá-los e, logo, disposto a modificá-los se achar que o objetivo não é mais o mesmo ou que os meios devem ser diferentes. A reflexão é, por excelência, a força antagônica da rotina, e a rotina é o obstáculo aos progressos necessários.

É por isto que, como dissemos no começo, embora seja verdade de que a Pedagogia só surge na história de modo intermitente, ela tende cada vez mais a se tornar uma função contínua da vida social. A Idade Média não tinha necessidade dela, era uma época de conformismo, na qual todos pensavam e sentiam da mesma forma, todas as mentes eram como que tiradas do mesmo molde, as dissidências individuais eram raras e inclusive proibidas. Por isto, a Educação era impessoal: nas escolas medievais, o professor se dirigia coletivamente a todos os alunos, sem imaginar que pudesse adaptar a sua ação à natureza de cada um. Ao mesmo tempo, a imutabilidade das crenças fundamentais impedia o sistema educativo de evoluir rapidamente. Por estas duas razões, o professor tinha menos necessidade de se guiar pelo pensamento pedagógico. Tudo muda, porém, no Renascimento: as personalidades individuais se destacam da massa social em que se mantinham até então absorvidas e misturadas, as mentes se diversificam, o desenvolvimento histórico se acelera simultaneamente, e uma nova civilização se constitui. Para acompanhar todas estas mudanças, a

reflexão pedagógica irrompe e, embora nem sempre brilhe com a mesma intensidade, nunca mais se apaga completamente.

IV

Porém, para que ela possa produzir os efeitos úteis que temos o direito de esperar dela, a reflexão pedagógica deve se submeter a uma cultura apropriada.

1º) Já vimos que a Pedagogia não é e não poderia substituir a educação. Seu papel não consiste em fazer as vezes da prática, mas sim guiá-la, esclarecê-la, ajudá-la, quando necessário, a preencher as lacunas que sobrevierem e remediar as deficiências constatadas. Portanto, o pedagogo não tem de construir de alto a baixo um sistema de ensino, como se já não existisse um antes dele, devendo, ao contrário, empenhar-se sobretudo em conhecer e compreender o sistema de sua época – esta é a condição para que ele esteja apto a usá-lo com discernimento e julgar o que pode estar errado nele.

No entanto, para comprehendê-lo, não basta considerá-lo tal como ele se apresenta hoje em dia, pois este sistema de educação é um produto histórico que somente a história pode explicar. Trata-se de uma verdadeira instituição social. Aliás, não existem muitos sistemas de educação em que toda a história do país repercuta de modo tão completo. As escolas francesas traduzem e exprimem o espírito francês. Portanto, não entenderemos nada sobre a essência delas e o objetivo que buscam se não soubermos o que compõe o nosso espírito nacional, quais são os seus diversos elementos, tanto os que dependem de causas permanentes e profundas quanto os que, ao contrário, são devidos à ação de fatores mais ou menos acidentais e passageiros: todas as questões que somente a análise histórica pode esclarecer. Frequentemente se discute sobre o lugar que cabe

à Escola Primária no conjunto da nossa organização escolar e na vida da sociedade em geral. Mas o problema será insolúvel se ignorarmos como a nossa organização escolar se formou, de onde vêm as suas características marcantes, o que determinou, no passado, o lugar que o Ensino Básico ocupa hoje, as causas que favoreceram ou entravaram o desenvolvimento, etc.

Assim, a história do ensino, pelo menos do ensino nacional, é a primeira das propedêuticas de uma cultura pedagógica. Naturalmente, se se tratar de Pedagogia Primária, é o estudo da história do Ensino Primário que deveremos privilegiar. Porém, pela razão que acabamos de apontar, ele não pode ser completamente separado do sistema escolar como um todo, do qual ele não passa de uma parte.

2º) No entanto, este sistema escolar não é composto unicamente de práticas estabelecidas e métodos consagrados pelo uso, herança do passado. Nele se encontram, além disso, tendências para o futuro e aspirações de um novo ideal, entrevisto de forma mais ou menos clara. É importante conhecer bem estas aspirações para poder estimar que lugar convém lhes atribuir dentro da realidade escolar. Ora, elas vêm manifestar-se nas doutrinas pedagógicas – a história destas doutrinas deve, portanto, completar a do ensino.

Pode-se pensar, é claro, que, para cumprir a sua útil missão, esta história não precise ir muito longe no passado, podendo, sem inconveniente, ser bastante curta. Não bastaria saber as teorias em torno das quais as mentes contemporâneas estão divididas? Todas as outras, dos séculos anteriores, estão hoje obsoletas e parecem ter proveito apenas para os eruditos.

Porém, acreditamos que este modernismo enfraqueça uma das principais fontes nas quais a reflexão pedagógica se alimenta.

De fato, as doutrinas mais recentes não nasceram ontem; elas são a continuação das anteriores, sem as quais elas consequen-

temente não podem ser compreendidas. Assim, para descobrir as causas determinantes de uma corrente pedagógica com alguma importância, em geral é preciso, uma a uma, voltar bastante no tempo. Aliás, isto é indispensável para ter certeza de que as novas visões que fascinam as mentes hoje não são brilhantes improvisações, fadadas a cair em breve no esquecimento. Por exemplo, para compreender a atual tendência a ensinar através das coisas, o que se pode chamar de realismo pedagógico, não devemos nos contentar em ver como tal ou tal professor contemporâneo a segue, mas sim voltar até o momento em que ela surge, ou seja, no meio do século XVIII na França e por volta do fim do XVII em certos países protestantes. Só o fato de ela ficar assim associada às suas primeiras origens fará com que a pedagogia realista se apresente sob um outro aspecto: perceberemos melhor o quanto ela se deve a causas profundas, impessoais e influentes em todos os países europeus e, ao mesmo tempo, teremos melhores chances de observar quais são estas causas e, logo, de medir a verdadeira repercussão deste movimento. Mas, além disso, esta corrente pedagógica se constitui em oposição a uma corrente contrária: a do ensino humanista e livreresco. Portanto, só poderemos analisar a primeira com sabedoria se também conhecermos a segunda. Somos então obrigados a voltar bem mais no tempo. Para que ela dê todos os seus frutos, esta história da Pedagogia não deve, aliás, ser separada da história do ensino. Embora as tenhamos distinguido aqui, na verdade elas são complementares, pois, em cada época, as doutrinas dependem do estado do ensino, o qual elas refletem ao mesmo tempo em que reagem contra ele. Além disso, na medida em que exercem uma ação eficaz, elas contribuem para determiná-lo.

Portanto, a cultura pedagógica deve ter uma base extremamente histórica. Só assim a Pedagogia poderá evitar uma

acusação que com frequência é levantada contra ela e que já prejudicou bastante a sua autoridade. Muitos pedagogos, e dentre eles os mais ilustres, quiseram edificar os seus sistemas fazendo abstração do que havia existido antes deles. Neste ponto, o tratamento ao qual Ponocrates submete Gargântua⁶, antes de iniciá-lo aos novos métodos, é significativo: ele faz uma lavagem cerebral “com heléboro de Anticira” de modo a fazê-lo esquecer “tudo o que ele havia aprendido com os seus antigos preceptores”. Isto significava dizer, de forma alegórica, que a nova pedagogia não deveria ter nada em comum com a anterior. Mas, ao mesmo tempo, isto equivalia a se distanciar das condições da realidade. O futuro não pode ser imaginado a partir do nada: só podemos construí-lo com os materiais que o passado nos legou. Um ideal construído na direção oposta do estado das coisas existentes não é realizável, já que não possui raízes na realidade. Aliás, é claro que o passado tinha suas razões de ser do jeito que foi: ele não poderia ter durado se não tivesse satisfeito necessidades legítimas que não poderiam desaparecer da noite para o dia. Portanto, não se pode ser tão radical e fazer tábula rasa, a não ser que ignoremos necessidades vitais. Foi assim que muitas vezes a Pedagogia não passou de uma forma de literatura utópica. Teríamos pena de crianças nas quais o método de Rousseau ou de Pestalozzi fosse aplicado com rigor. Sem dúvida, estas utopias desempenharam um papel útil na história. O próprio simplismo delas lhes permitiu atingir as mentes com mais intensidade e estimulá-las a agir. Porém, primeiro, estas vantagens não deixam de ter inconvenientes. E, segundo, para aquela pedagogia do dia a dia, da qual todo professor precisa para entender e guiar a sua prática cotidiana, é

6. Trata-se de um romance de François Rabelais, escrito em 1534 [N.T.].

preciso menos treinamento fanático e unilateral e, ao contrário, mais método, um sentimento mais presente da realidade e das múltiplas dificuldades que se deve enfrentar. É este sentimento que levará a uma cultura histórica bem compreendida.

3º) Só a história do ensino e da Pedagogia permite determinar as metas que a educação deve buscar a todo momento. No entanto, é na Psicologia que cabe procurar os meios necessários à realização destas metas.

De fato, o ideal pedagógico de uma época expressa antes de tudo o estado da sociedade na época considerada. Contudo, para que este ideal se torne realidade, é preciso ainda fazer com que a consciência da criança se conforme a ele. Ora, a consciência tem as suas próprias leis, as quais é preciso conhecer antes de modificar, se quisermos evitar, tanto quanto possível, as tentativas empíricas que a Pedagogia busca justamente reduzir ao mínimo. Para poder estimular o desenvolvimento da atividade em uma certa direção é preciso saber quais são os mecanismos que a movem e a natureza deles. Só assim será possível aplicar aí, com conhecimento de causa, a ação adequada. Será que se trata, por exemplo, de despertar o amor da pátria ou o sentimento de humanidade? Saberemos orientar melhor a sensibilidade moral dos alunos neste ou naquele sentido quando tivermos noções mais completas e precisas sobre o conjunto dos fenômenos que chamamos de tendências, hábitos, desejos, emoções, etc., sobre as diversas condições que os regem e sobre a forma sob a qual eles se manifestam na criança. Conforme virmos as tendências como produtos das experiências agradáveis ou não que a espécie viveu ou, ao contrário, como um fato primitivo anterior aos estados afetivos que acompanham o seu mecanismo, deveremos agir de modos bastante diferentes para regular o seu funcionamento. Ora, é

à Psicologia e, em especial, à Psicologia Infantil que cabe resolver estas questões. Portanto, embora ela seja incompetente para fixar o objetivo – já que o mesmo varia dependendo dos estados sociais –, ela certamente tem um papel útil a desempenhar na constituição dos métodos. E mais: como nenhum método pode ser aplicado da mesma maneira nas diferentes crianças, é mais uma vez a Psicologia que deve nos ajudar a nos situar em meio à diversidade das inteligências e carateres. Infelizmente, sabemos que ainda estamos longe do momento em que ela realmente estará apta a satisfazer este *desideratum*.

Um ramo específico da Psicologia tem uma importância capital para o pedagogo: a Psicologia Coletiva. De fato, uma turma é uma pequena sociedade. Por isto, não se deve conduzi-la como se ela fosse apenas uma simples aglomeração de sujeitos independentes uns dos outros. Crianças reunidas em uma turma pensam, sentem e agem de modo diferente de quando estão isoladas. Em uma turma, produzem-se fenômenos de contágio, desmotivação coletiva, agitação mútua e efervescência saudável que é preciso saber discernir no intuito de prevenir ou combater uns e utilizar os outros. Sem dúvida, esta ciência ainda é uma criança. No entanto, existe desde já um certo número de teses que não se deve ignorar.

Estas são as principais disciplinas que podem despertar e alimentar a reflexão pedagógica. Em vez de buscar decretar um código abstrato de regras metodológicas para a Pedagogia – iniciativa que, a partir de uma investigação tão composta e complexa, não é plenamente realizável –, achamos melhor indicar de que maneira, em nossa opinião, o pedagogo deve ser formado. Uma certa atitude mental face aos problemas que cabe a ele resolver se mostra, por isto mesmo, determinada.

3

PEDAGOGIA E SOCIOLOGIA

Senhores,

Para mim é uma grande honra (cujo valor eu sinto intensamente) ter de substituir nesta cadeira o homem de grande bom-senso e firme vontade ao qual a França deve, em larguíssima parte, a renovação do seu Ensino Primário. Tendo estado em contato íntimo com os professores das nossas escolas desde que comecei a ensinar a Pedagogia na Universidade de Bordeaux, há quinze anos, pude ver de perto a obra à qual o nome do Sr. Buisson ficará definitivamente associada. Por conseguinte, reconheço toda a sua grandeza, sobretudo quando me lembro do estado no qual se encontrava este Ensino no momento em que a reforma foi empreendida – é impossível não admirar a importância dos resultados obtidos e a rapidez dos progressos realizados. Multiplicação e transformação material de escolas, substituição das velhas rotinas de antigamente por métodos racionais, um verdadeiro impulso na reflexão pedagógica e um estímulo geral de todas as iniciativas: tudo isto certamente constitui uma das maiores e mais bem-sucedidas revoluções que ocorreram na história da nossa Educação nacional. Portanto, para a ciência foi uma verdadeira sorte quando, ao considerar a sua tarefa como concluída, o Sr. Buisson renunciou às suas exaustivas funções para compartilhar, através do ensino, os resultados de sua incomparável experiência. Uma extensa prática, guiada por uma

vasta filosofia, ao mesmo tempo prudente e curiosa a respeito de todas as novidades, devia necessariamente dar à sua palavra uma autoridade – autoridade esta realçada, além disso, pelo prestígio moral da sua pessoa e pelo reconhecimento dos serviços prestados a todas as grandes causas às quais o Sr. Buisson dedicou a sua vida.

Eu não possuo nada que se pareça com uma competência tão específica. Por isto, eu teria razão de me sentir particularmente assustado diante das dificuldades da minha tarefa se não me acalmasse com a ideia de que problemas tão complexos podem ser estudados de forma útil por mentes e pontos de vista diversos. Sociólogo, é sobretudo enquanto sociólogo que falarei a vocês sobre educação. Aliás, não acredito me expor a ver e mostrar as coisas por uma perspectiva deformadora ao proceder assim, pois tenho certeza de que, ao contrário, não existe método mais apto a ressaltar a verdadeira natureza das coisas. De fato, na minha opinião, o postulado de toda investigação pedagógica é a tese de que a educação é uma coisa eminentemente social, tanto por suas origens quanto por suas funções e que, logo, a Pedagogia depende mais da Sociologia do que de qualquer outra ciência. E, tendo em vista que esta ideia dominará todo o meu ensino, assim como ela já dominava o ensino semelhante que eu ministrava antes em uma outra universidade, pareceu-me ser conveniente usar esta primeira aula para identificá-la e torná-la mais precisa para que vocês possam seguir melhor as aplicações ulteriores. Não que seja possível fazer uma demonstração expressa durante uma única aula. Um princípio tão geral e cujas repercussões são tão extensas só pode ser analisado progressivamente, à medida que entramos nos detalhes dos fatos e vemos como ele se aplica aí. Porém, o que podemos fazer desde já é

dar um panorama; indicar as principais razões pelas quais ele deve ser aceito, desde o início do estudo, a título de presunção provisória e sob reserva de verificações necessárias; e, por fim, revelar ao mesmo tempo toda a sua extensão e os seus limites – este será o tema da nossa primeira aula.

I

É necessário chamar imediatamente a atenção de vocês para este axioma fundamental, que em geral é ignorado. Até alguns anos atrás – e mesmo assim as exceções podem ser contadas nos dedos⁷ –, os pedagogos modernos eram unâimes em ver a educação como uma coisa eminentemente individual e, logo, a Pedagogia como um corolário imediato e direto somente da Psicologia. Tanto para Kant quanto para Mill e tanto para Herbart quanto para Spencer, o objetivo da educação seria antes de tudo realizar em cada indivíduo os atributos constitutivos da espécie humana em geral, elevando-os, porém, ao seu mais alto grau de perfeição. Supunha-se como uma verdade evidente que

7. A ideia já havia sido formulada por Lange em uma aula de abertura publicada em *Monatshefte der Comeniusgesellschaft* (t. III, p. 107). Ela foi retomada por Lorenz von Stein em *Verwaltungslehre* (t. V). A esta mesma corrente pertencem WILLMANN, Otto. *Didaktik als Bildungslehre* – Nach ihren Beziehungen zur Sozialforschung und zur Geschichte der Bildung. 2 vol. Leipzig: Gr bner, 1882-1889. • NATORP, Paul. *Sozialpädagogik* – Theorie der Willenserziehung auf der Grundlage der Gemeinschaft. 3. ed. Stuttgart: Frommann, 1909 [1. ed., 1899]. • BERGEMANN, Paul. *Sosiale Pädagogik* – auf erfahrungswissenschaftlicher Grundlage und mit Hilfe der induktiven Methode als universalistische oder Kultur-Pädagogik. Gera: T. Hofmann, 1900. Vamos mencionar também VINCENT, George Edgard. *The social mind and education*. Nova York: Macmillan, 1897. • ELSLANDER, Jean-François. *L'éducation au point de vue sociologique*. Bruxelles: J. Lebègue, 1899.

havia uma única educação que, excluindo qualquer outra, convinha indistintamente a todos os homens, fossem quais fossem as condições históricas e sociais em meio às quais eles viviam; é este ideal abstrato e único que os teóricos da educação se propunham determinar. Admitia-se que havia *uma* natureza humana, cujas formas e propriedades eram determináveis uma vez por todas, e o problema pedagógico consistia em buscar saber de que maneira a ação educadora deveria se exercer na natureza humana assim definida. Sem dúvida, ninguém nunca pensou que o homem fosse imediatamente, assim que entrasse na vida, tudo o que ele pode e deve ser. É bastante óbvio que o ser humano só se constitui de modo progressivo, ao longo de um lento processo que começa no nascimento e só termina na maturidade. Porém, imaginava-se que este processo não fazia mais do que atualizar virtualidades, revelar energias latentes que existiam, já pré-formadas, no organismo físico e mental da criança. Portanto, o educador não teria nada de essencial a acrescentar à obra da natureza, não criando nada novo. O seu papel se limitaria a impedir que estas virtualidades existentes se atrofiassem por causa da inatividade ou se desviasssem de sua direção normal ou ainda se desenvolvessem com demasiada lentidão. Assim, as condições de tempo e lugar e o estado em que se encontra o meio social perdem toda a utilidade para a Pedagogia. Já que o homem carrega dentro de si todos os germes do seu desenvolvimento, é ele, e somente ele, que é preciso observar quando se quer determinar em que sentido e de que maneira este desenvolvimento deve ser orientado. O importante é saber quais são as faculdades inatas e a natureza das mesmas. Ora, a ciência cujo objetivo é descrever e explicar o homem individual é a Psicologia. Portanto, ela deve bastar para todas as necessidades do pedagogo.

Infelizmente, esta concepção da educação está em contradição formal com tudo o que a história nos ensina: de fato, não existe nenhum povo em que ela tenha sido colocada em prática. Em primeiro lugar, não há uma educação universalmente válida para o gênero humano inteiro – em todas as sociedades, por assim dizer, sistemas pedagógicos diferentes coexistem e funcionam em paralelo. Tal sociedade é formada por castas? A educação variará de uma casta para a outra – a dos aristocratas não era igual à dos plebeus, a dos brâmanes não era igual à dos sudras. Da mesma forma, na Idade Média, que desproporção entre a cultura recebida pelos jovens pajens, instruídos em todas as artes da cavalaria, e a dos campões livres, que iam aprender na escola de sua paróquia alguns escassos elementos de cômputo, canto e gramática! Ainda hoje, não vemos a educação variar com as classes sociais ou mesmo com os *habitats*? A da cidade não é igual à do campo, a do burguês não é igual à do operário. Dirão por aí que esta organização não é moralmente justificável e pode ser considerada como um anacronismo destinado a desaparecer? A tese é fácil de defender. É óbvio que a educação dos nossos filhos não deveria depender do acaso que os faz nascer aqui ou lá, de tais pais em vez de outros. Porém, mesmo que a consciência moral de nosso tempo tivesse sido satisfeita neste ponto, nem por isso a educação seria mais uniforme. Mesmo que a carreira de cada criança não fosse, em grande parte, predeterminada por uma cega hereditariedade, a diversidade moral das profissões não deixaria de exigir uma grande diversidade pedagógica. De fato, cada profissão constitui um meio *sui generis* que demanda aptidões e conhecimentos específicos, um meio no qual predominam certas ideias, usos e maneiras de ver as coisas; e, já que a criança deve estar preparada com vistas à função que será levada

a cumprir, a educação, a partir de determinada idade, não pode mais continuar a mesma para todos os sujeitos aos quais ela se aplicar. É por isto que, em todos os países civilizados, ela tende cada vez mais a se diversificar e se especializar, e esta especialização, a se tornar cada vez mais precoce. A heterogeneidade produzida assim não repousa sobre inegável injustiça, como a que observamos agora há pouco; mas ela não é menor. Para encontrar uma educação absolutamente homogênea e igualitária, é preciso voltar no tempo até as sociedades pré-históricas, no seio das quais não existia nenhuma diferenciação; e ainda assim estes tipos de sociedades representam apenas um momento lógico na história da humanidade.

Ora, é óbvio que estas educaçãoes específicas não são nem um pouco organizadas com fins individuais. Sem dúvida, às vezes acontece de elas provocarem nos indivíduos o desenvolvimento de aptidões singulares que já se encontravam imanentes e só estavam esperando para entrarem em ação; neste sentido, pode-se dizer que elas os ajudavam a realizarem a natureza deles. Porém, sabemos o quanto estas vocações estreitamente definidas são excepcionais. De modo mais geral, o nosso temperamento intelectual ou moral não nos predestina a uma função bem determinada. O homem médio é eminentemente plástico, podendo ser utilizado da mesma forma em empregos bastante variados. Portanto, se ele se especializa, e se o faz de tal modo em vez de outro, não é por razões interiores e nem pelas necessidades da natureza. É a sociedade que, para se manter, exige que o trabalho se divida entre os seus membros e de tal maneira em vez de outra. É por isto que ela prepara com as suas próprias mãos, através da educação, os trabalhadores especializados dos quais precisa. Portanto, foi para e por ela que a educação se diversificou assim.

E tem mais. Longe de nos aproximar necessariamente da perfeição humana, esta cultura específica engendra uma decadência parcial – e isto acontece embora ela se encontre em harmonia com as predisposições naturais do indivíduo. Isto porque não podemos desenvolver com a intensidade necessária as faculdades privilegiadas pela nossa função sem deixar as outras se entorpecerem com a inatividade e sem abdicar, por conseguinte, de toda uma parte da nossa natureza. Por exemplo, enquanto indivíduo, o homem não é menos feito para agir do que para pensar. Aliás, tendo em vista que ele é antes de tudo um ser vivo e que a vida é ação, as faculdades ativas talvez lhe sejam mais essenciais do que as outras. E, no entanto, a partir do momento em que a vida intelectual das sociedades atinge um certo grau de desenvolvimento, há e deve necessariamente haver homens que se dediquem a ela de modo exclusivo, ou seja, que não façam outra coisa senão pensar. Ora, o pensamento só pode se desenvolver desligando-se do movimento, recolhendo-se em si mesmo, desviando o sujeito da ação. Assim, formam-se aquelas naturezas incompletas em que todas as energias da atividade se convertem, por assim dizer, em reflexão, naturezas que, por mais mutiladas que estejam em certos aspectos, constituem, entretanto, os agentes indispensáveis do progresso científico. A análise abstrata da constituição humana jamais teria permitido prever que o homem fosse capaz de alterar assim o que é considerado a sua essência e nem que fosse necessária uma educação que preparasse estas úteis alterações.

Contudo, seja qual for a importância destas educaçãoes específicas, elas não são a educação toda. Pode-se até dizer que elas não são autossuficientes; em todos os lugares em que se pode observá-las, elas só divergem umas das outras a partir de

certo ponto aquém do qual elas se confundem. Todas elas repousam sobre uma base comum. Não há nenhum povo em que não exista certo número de ideias, sentimentos e práticas que a educação deve inculcar em todas as crianças sem distinção, seja qual for a categoria social à qual elas pertencem. É inclusive esta educação comum que é considerada em geral como a verdadeira educação. Somente ela parece plenamente merecer ser designada desta forma. A ela é concedida uma espécie de predominância com relação às outras. Portanto, é sobretudo esta educação que é importante investigar para saber, como se supõe, se ela está contida por inteiro na noção de homem e pode ser deduzida da mesma.

Para dizer a verdade, a questão nem se coloca a respeito de tudo o que envolve os sistemas de educação que a história nos apresenta. Eles estão tão obviamente ligados a sistemas sociais determinados que acabam sendo inseparáveis deles. Embora houvesse em Roma uma educação comum a todos os romanos, apesar das diferenças que separavam a aristocracia da plebe, esta educação se caracterizava por ser essencialmente romana. Ela refletia toda a organização da pôlis ao mesmo tempo em que era a sua base. O mesmo vale para todas as sociedades históricas. Cada tipo de povo possui uma educação que lhe é própria e que pode defini-lo ao mesmo título que a sua organização moral, política e religiosa. Trata-se de um dos elementos da sua fisionomia. Esta é a razão pela qual a educação variou de forma tão prodigiosa de acordo com as épocas e países; pela qual, aqui na França, ela faz o indivíduo entregar a sua personalidade completamente nas mãos do Estado, ao passo que em outros lugares ela forma, ao contrário, seres autônomos e donos de sua própria conduta; e pela qual ela era ascética na Idade Média, liberal no

Renascimento, literária no século XVII e científica hoje em dia. Isto não significa que, por causa de aberrações, os homens se tenham enganado a respeito de sua natureza humana e de suas necessidades, mas sim que estas necessidades variaram, e variaram porque as condições sociais das quais elas dependem não permaneceram inalteradas.

Porém, por uma contradição inconsciente, recusamos com relação ao presente, e mais ainda com relação ao futuro, aquilo que admitimos facilmente com relação ao passado. Todo o mundo reconhece sem discutir que, em Roma e na Grécia, o único objetivo da educação era formar gregos e romanos e que, por conseguinte, a educação estava associada a todo um conjunto de instituições políticas, morais, econômicas e religiosas. No entanto, imaginamos alegremente que a nossa educação moderna foge à lei comum e que, atualmente, ela depende cada vez menos das contingências sociais, pois tende a se libertar totalmente delas no futuro. Não repetimos sem parar que queremos transformar os nossos filhos em homens antes mesmo de transformá-los em cidadãos? E não parece que a nossa qualidade humana seja naturalmente imune às influências coletivas já que, pela lógica, é anterior às mesmas?

E, todavia, não seria uma espécie de milagre se a natureza da educação tivesse mudado tão completamente depois de ter tido todas as características de uma instituição social durante séculos e em todas as sociedades conhecidas? Tal transformação parece ainda mais surpreendente se levarmos em consideração que o momento em que ela teria acontecido é justamente aquele em que a educação começou a se tornar um verdadeiro serviço público: desde o final do século passado, ela tende, não somente na França, mas em toda a Europa, a ficar cada vez

mais diretamente sob o controle e a direção do Estado. Sem dúvida, os objetivos que ela busca se afastam cada vez mais das condições locais ou étnicas que antigamente os singularizavam, tornando-se mais gerais e abstratos. Mas eles não deixam de ser essencialmente coletivos. De fato, não é a coletividade que os impõe? Não é ela que nos ordena a desenvolver nos nossos filhos antes de tudo as qualidades que eles compartilham com todos os homens? E tem mais: ela não somente exerce sobre nós uma pressão moral, através da opinião, para que entendamos assim os nossos deveres de educadores, como também valoriza tanto a educação que, como eu acabei de dizer, ela própria se encarrega da tarefa. É fácil adivinhar que, se ela preza a educação a este ponto, é porque ela vê as vantagens que a mesma pode lhe oferecer. E, de fato, somente uma cultura amplamente humana pode dar às sociedades modernas os cidadãos dos quais elas precisam. Isto porque cada um dos grandes povos europeus cobre um imenso *habitat* e engloba as raças mais diversas. Além disso, o trabalho é extremamente dividido – os indivíduos que o compõem são tão diferentes uns dos outros que não há mais quase nada em comum entre eles, salvo a sua qualidade humana em geral. Portanto, eles só podem manter a homogeneidade indispensável a qualquer *consenso social* se forem tão semelhantes quanto possível no único aspecto em que todos se parecem, ou seja, enquanto todos forem seres humanos. Em outras palavras, em sociedades tão diferenciadas, o único tipo coletivo que pode haver é o tipo genérico de homem. Se ele perdesse um pouco da sua generalidade ou deixasse o antigo particularismo reaparecer, os grandes Estados europeus se dividiriam em uma pluralidade de pequenos grupos fragmentários e se decomporiam. Logo, o nosso ideal pedagógico reflete a nossa estrutura social, assim

como o dos gregos e romanos só pode ser compreendido a partir da organização das pôlis. Se a nossa educação moderna não é mais estreitamente nacional, é em função da maneira como as nações modernas se constituíram.

E isto não é tudo: a sociedade não somente eleva o tipo humano à dignidade de modelo para o educador reproduzir, como também o constrói, e o constrói de acordo com as suas necessidades. É um equívoco pensar que ele já esteja dado por inteiro na constituição natural do homem, que basta uma observação metódica desta última para descobri-lo, sem se abster, no entanto, de embelezá-lo mentalmente em seguida, imaginando o mais alto grau de desenvolvimento daquilo que ainda se encontra em estado rudimentar. O homem que a educação deve realizar em nós não é o homem tal como a natureza criou, mas sim tal como a sociedade quer que ele seja; e ela quer que ele seja da forma exigida pela sua economia interior. A prova disto é a maneira como a concepção do homem variou conforme as sociedades. Assim como nós, os homens da Antiguidade também acreditavam estarem formando os seus filhos para serem homens. Se eles se recusavam a considerar um estrangeiro como seu semelhante, é justamente porque na opinião deles somente a educação da pôlis era capaz de formar seres verdadeira e propriamente humanos. Só que eles concebiam a humanidade da maneira deles, que não é a mesma que a nossa. Toda mudança um pouco importante na organização de uma sociedade provoca uma mudança de igual importância na ideia que o homem nutre a respeito de si mesmo. Se o trabalho social se dividir ainda mais sob a pressão da crescente concorrência e a especialização de cada trabalhador for ao mesmo tempo mais intensa e precoce, o conjunto de coisas que a educação comum engloba deverá

necessariamente se reduzir e, por conseguinte, as características do tipo humano diminuirão. Antigamente, a cultura literária era considerada como um elemento essencial de toda cultura humana. Hoje, está chegando a época em que ela talvez não passe de uma especialidade. Da mesma forma, entre as nossas faculdades existe uma hierarquia comprovada – atribuímos uma espécie de superioridade a algumas delas, as quais devemos, por isto mesmo, desenvolver mais do que as outras. Porém, isto não significa que esta dignidade seja intrínseca às mesmas, ou seja, que a própria natureza lhes tenha designado, para a eternidade, esta eminente posição, mas sim que elas têm mais valor para a sociedade. Logo, como a escala destes valores muda necessariamente com as sociedades, esta hierarquia nunca permanece a mesma em dois momentos diferentes da história. Ontem, era a coragem que ocupava o primeiro plano, com todas as faculdades exigidas pela virtude militar. Hoje, é o pensamento e a reflexão. Amanhã, talvez seja o refinamento e a sensibilidade com relação às coisas artísticas. Assim, tanto no presente quanto no passado, o nosso ideal pedagógico é, nos mínimos detalhes, fruto da sociedade. É ela que traça o retrato do homem que devemos ser, retrato no qual se refletem todas as particularidades da sua organização.

II

Em suma, o indivíduo e os seus interesses não são o único ou principal objetivo da educação, a qual é antes de tudo o meio pelo qual a sociedade renova eternamente as condições da sua própria existência. A sociedade só pode viver se existir uma homogeneidade suficiente entre os seus membros. A educação perpetua e reforça esta homogeneidade ao fixar de antemão na alma

da criança as semelhanças essenciais que a vida coletiva supõe. Porém, ao mesmo tempo, qualquer cooperação seria impossível sem uma certa diversidade. A educação garante a continuidade desta necessária diversidade diversificando-se e especializando-se a si mesma. Portanto, ela consiste, em um ou outro destes aspectos, em uma socialização metódica das novas gerações. Em cada um de nós, pode-se dizer, existem dois seres que, embora se mostrem inseparáveis – a não ser por abstração –, não deixam de ser distintos. Um é composto de todos os estados mentais que dizem respeito apenas a nós mesmos e aos acontecimentos da nossa vida pessoal; é o que se poderia chamar de ser individual. O outro é um sistema de ideias, sentimentos e hábitos que exprimem em nós não a nossa personalidade, mas sim o grupo ou os grupos diferentes dos quais fazemos parte, tais como as crenças religiosas, as crenças e práticas morais, as tradições nacionais ou profissionais e as opiniões coletivas de todo tipo. Este conjunto forma o ser social. Constituir este ser em cada um de nós é o objetivo da educação.

Aliás, é aí que se manifesta melhor a importância do seu papel e a fecundidade da sua ação. De fato, este ser social não somente não se encontra já pronto na constituição primitiva do homem como também não resulta de um desenvolvimento espontâneo. Espontaneamente, o homem não tinha tendência a se submeter a uma autoridade política, respeitar uma disciplina moral, dedicar-se e sacrificar-se. A nossa natureza congênita não apresentava nada que nos predispusse necessariamente a nos tornarmos servidores de divindades, emblemas simbólicos da sociedade, a lhes prestarmos culto ou a nos privarmos para honrá-las. Foi a própria sociedade que, à medida que ia se formando e se consolidando, tirou do seu seio estas grandes forças morais

diante das quais o homem sentiu a sua inferioridade. Ora, com exceção de tendências vagas e incertas que podem ser atribuídas à hereditariedade, ao entrar na vida, a criança traz apenas a sua natureza de indivíduo. Portanto, a cada nova geração, a sociedade se encontra em presença de uma tábula quase rasa sobre a qual ela deve construir novamente. É preciso que, pelos meios mais rápidos, ela substitua o ser egoísta e associal que acaba de nascer por um outro capaz de levar uma vida moral e social. Esta é a obra da educação, cuja grandeza podemos reconhecer. Ela não se limita a reforçar as tendências naturalmente marcantes do organismo individual, ou seja, desenvolver potencialidades ocultas que só estão esperando para serem reveladas. Ela cria um novo ser no homem, e este homem é feito de tudo o que há de melhor em nós e de tudo o que dá valor e dignidade à vida. Esta virtude criadora é, aliás, um privilégio específico da educação humana. A que os animais recebem é completamente diferente, se é que podemos chamar de educação o treinamento progressivo ao qual eles são submetidos por seus pais. Este treinamento bem pode acelerar o desenvolvimento de certos instintos que estão latentes no animal, mas não o inicia a uma nova vida. Ele facilita o movimento das funções naturais, mas não cria nada. Instruído pela mãe, o filhote saberá voar ou fazer o ninho de forma mais rápida, mas não aprenderá quase nada a não ser através de sua experiência individual. É que os animais ou vivem fora de todo estado social ou formam sociedades bastante simples, que funcionam a partir de mecanismos instintivos que cada indivíduo carrega consigo perfeitamente constituídos desde o nascimento. Portanto, a educação não pode acrescentar nada de essencial à natureza, visto que esta última é inteiramente suficiente, tanto para a vida do grupo quanto para a do indivíduo. No homem,

ao contrário, as aptidões de todo tipo que a vida social supõe são complexas demais para poderem, de certo modo, encarnar-se nos tecidos e materializar-se sob a forma de predisposições orgânicas. Por conseguinte, elas não podem ser transmitidas de uma geração para a outra através da hereditariedade. É a educação que garante a transmissão.

Este aspecto marcante da educação humana e o fato de o homem tê-lo sentido bem cedo podem ser comprovados através de uma cerimônia realizada em muitas sociedades: a iniciação. Ela ocorre quando a educação termina – em geral, ela até fecha o último período em que os anciãos estão concluindo a instrução dos rapazes, revelando-lhes as crenças mais fundamentais e os ritos mais sagrados da tribo. Depois que ela acaba, o sujeito que a tiver recebido passa a ocupar um lugar na sociedade. Ele se destaca do grupo das mulheres, no meio das quais viveu durante toda a sua infância, e se junta ao dos guerreiros, dentro do qual tem a partir de então uma posição bem definida. Ao mesmo tempo, ele toma consciência do seu sexo, cujos direitos e deveres passa a ter, já que se tornou um homem e um cidadão. Ora, uma crença universalmente difundida em todos estes povos é que este sujeito, pelo próprio fato de ter sido iniciado, torna-se um homem inteiramente novo: ele muda de personalidade e até de nome, o qual não é então considerado como um simples signo verbal, mas sim como um elemento essencial da sua pessoa. A iniciação é vista como um segundo nascimento. A mente primitiva simboliza esta transformação imaginando que um princípio espiritual, uma espécie de alma nova, encarnou-se no indivíduo. Porém, se eliminarmos as formas míticas que envolvem esta crença, não veremos, sob o símbolo desta ideia e de forma obscura, que a educação cria um ser novo no homem? Trata-se do ser social.

No entanto, pode-se objetar, se de fato é possível conceber que as qualidades propriamente morais só podem ser suscitadas em nós por uma ação vinda do exterior, uma vez que elas impõem privações ao indivíduo e reprimem os seus movimentos naturais, não haveria outras qualidades que todo homem tem interesse em adquirir e busca espontaneamente? Pensem, por exemplo, nas diversas qualidades da inteligência que lhe permitem adaptar melhor a sua conduta à natureza das coisas. Pensem também nas qualidades físicas e em tudo o que contribui para o vigor e a saúde do organismo. Com relação a estas últimas, pelo menos, parece que a educação, ao desenvolvê-las, não faça mais do que tomar a dianteira do próprio desenvolvimento natural, alcancendo o indivíduo a um estado de perfeição relativa à qual ele tende por si mesmo, embora possa alcançá-lo de forma mais rápida com a ajuda da sociedade.

Porém, apesar das aparências, o que mostra bem que, tanto aqui como alhures, a educação satisfaz acima de tudo necessidades externas, ou seja, sociais, é que existem sociedades em que estas qualidades não foram absolutamente cultivadas e que, em todo caso, foram compreendidas de modo muito diferente, dependendo das sociedades. Nem todos os povos reconheceram as vantagens de uma sólida cultura intelectual. A ciência e o espírito crítico, os quais valorizamos tanto atualmente, durante muito tempo foram vistos com desconfiança. Não conhecemos uma grande doutrina segundo a qual são bem-aventurados os pobres de espírito? Não se deve pensar que esta indiferença com relação ao saber tenha sido artificialmente imposta aos homens contra a natureza deles. Eles não tinham por si mesmos nenhum desejo de ciência, simplesmente porque as sociedades das quais eles faziam parte não sentiam a menor necessidade.

Para poder viver, eles precisavam antes de tudo de tradições fortes e respeitadas. Ora, a tradição não desperta o pensamento e a reflexão, mas tende, ao contrário, a excluí-los. O mesmo vale para as qualidades físicas. Se o estado do meio social inclinar a consciência pública para o ascetismo, a educação física será automaticamente rejeitada para o segundo plano. É um pouco o que acontecia nas escolas da Idade Média. Da mesma forma, dependendo das linhas de opinião, esta mesma educação será entendida nos mais diferentes sentidos. Em Esparta, ela tinha como objetivo sobretudo endurecer os membros contra o cansaço; em Atenas, ela era um meio de modelar belos corpos para serem admirados; na época da cavalaria, esperava-se que ela formasse guerreiros ágeis e flexíveis; hoje em dia, ela só visa à higiene e se preocupa sobretudo em conter os perigosos efeitos de uma cultura intelectual demasiado intensa. Assim, o indivíduo só busca as qualidades que à primeira vista parecem tão espontaneamente desejáveis quando a sociedade o incita nesta direção. E ele as busca da maneira que ela lhe prescreve.

Vocês estão vendo a que ponto a Psicologia pura e simples é insuficiente para o pedagogo. Como eu mostrei agora há pouco, não somente é a sociedade que traça o ideal que o indivíduo deve realizar através da educação, como também não há tendências determinadas na natureza individual, ou seja, não existem estados definidos que sejam como uma primeira aspiração a este ideal e que possam ser vistos como a forma interior e antecipada do mesmo. Sem dúvida, isto não significa que não existam em nós aptidões bastante gerais, sem as quais este ideal seria obviamente irrealizável. Se o homem pode aprender a se sacrificar, é porque ele é capaz de sacrifício; se ele pôde se submeter à disciplina da ciência, é porque ele sabe se adaptar à mesma. Só

pelo fato de sermos parte integrante do universo, somos capazes de preocuparmo-nos com outras coisas além de nós mesmos; assim, existe em nós uma primeira impessoalidade que prepara ao desprendimento. Da mesma forma, só pelo fato de sermos seres pensantes, temos certa tendência ao conhecimento. Porém, um abismo separa estas predisposições vagas e confusas, misturadas aliás a todo tipo de predisposições contrárias, e a forma tão bem definida e singular que elas adotam sob a ação da sociedade. Mesmo com a análise mais perspicaz, é impossível prever o que estes germes indistintos se tornarão, uma vez que a coletividade os tiver fecundado, pois esta última não se contenta em intensificá-los, mas acrescenta-lhes mais alguma coisa. Ela lhes fornece a sua própria energia e, por isto mesmo, transforma-os, produzindo efeitos que não estavam primitivamente contidos neles. Logo, mesmo que a consciência individual não fosse mais um mistério para nós e a Psicologia, uma ciência completa, ela não poderia dizer ao professor o objetivo que ele deve buscar. Só a Sociologia pode ou nos ajudar a compreendê-lo, ligando-o aos estados sociais dos quais ele depende e os quais ele expressa, ou a descobri-lo, quando a consciência pública, perturbada e incerta, não sabe mais o que ele deve ser.

III

Contudo, se o papel da Sociologia é preponderante para a determinação dos fins que a educação deve buscar, será que ela tem a mesma importância no que diz respeito à escolha dos meios?

Aí, a Psicologia volta em cena. Embora o ideal pedagógico expresse necessidades sociais antes de tudo, ele só pode se realizar nos e pelos indivíduos. Para que ele seja algo mais do que uma simples concepção mental e uma vã injunção da socieda-

de aos seus membros, é preciso descobrir o meio de fazer com que a consciência da criança se conforme a ele. Ora, a consciência tem as suas próprias leis, as quais é preciso conhecer antes de modificar, se quisermos evitar as tentativas empíricas que a Pedagogia busca justamente reduzir ao mínimo. Para poder estimular o desenvolvimento da atividade em uma certa direção é preciso saber quais são os mecanismos que a movem e a natureza deles. Só assim será possível aplicar aí, com conhecimento de causa, a ação adequada. Será que se trata, por exemplo, de despertar o amor da pátria ou o sentimento de humanidade? Saberemos orientar melhor a sensibilidade moral dos alunos neste ou naquele sentido quando tivermos noções mais completas e precisas sobre o conjunto dos fenômenos que chamamos de tendências, hábitos, desejos, emoções, etc., sobre as diversas condições que os regem e sobre a forma sob a qual eles se manifestam na criança. Conforme virmos as tendências como produtos das experiências agradáveis ou não que a espécie viveu ou, ao contrário, como um fato primitivo anterior aos estados afetivos que acompanham o seu funcionamento, deveremos agir de modos bastante diferentes para regular o seu desenvolvimento. Ora, é à Psicologia e, em especial, à Psicologia Infantil que cabe resolver estas questões. Portanto, embora ela seja incompetente para fixar o objetivo, ou melhor, os objetivos da educação, ela certamente tem um papel útil a desempenhar na constituição dos métodos. E mais: como nenhum método pode ser aplicado da mesma maneira nas diferentes crianças, é mais uma vez a Psicologia que deve nos ajudar a nos situar em meio à diversidade das inteligências e carateres. Infelizmente, sabemos que ainda estamos longe do momento em que ela realmente estará apta a satisfazer este *desideratum*.

Portanto, não se deve ignorar as vantagens que a ciência do indivíduo pode oferecer à Pedagogia, cujo valor nós vamos reconhecer aqui. No entanto, mesmo nos âmbitos em que ela é útil para o pedagogo esclarecer certos problemas, ela está longe de poder dispensar a Sociologia.

Primeiro, já que os fins da educação são sociais, os meios pelos quais estes fins podem ser alcançados devem necessariamente ter o mesmo caráter. E, de fato, dentre todas as instituições pedagógicas, talvez não haja nenhuma que não seja análoga a uma instituição social, cujos aspectos principais ela reproduz de forma reduzida e como que abreviada. Tanto na escola quanto na cidade, impõe-se uma disciplina. As regras que fixam os deveres dos alunos são comparáveis às que prescrevem a conduta dos homens feitos. As punições e recompensas associadas às primeiras se parecem com as que as segundas sancionam. Ensinamos às crianças a ciência já feita, mas a ciência que está sendo feita também se ensina. Ela não fica fechada no cérebro daqueles que a concebem, só se tornando realmente ativa se for compartilhada com os outros homens. Ora, a natureza desta comunicação, que coloca em prática toda uma rede de mecanismos sociais, constitui um ensino que, embora se dirija a adultos, não se diferencia daquele que o aluno recebe do seu mestre. Não se diz, aliás, que os sábios são os mestres dos seus contemporâneos? Não se chama de escolas os grupos que se formam em torno deles?⁸ Poderíamos dar vários exemplos. É que, de fato, como a vida escolar não passa do germe da vida so-

8. Cf. WILLMANN, Otto. *Didaktik als Bildungslehre – Nach ihren Beziehungen zur Sozialforschung und zur Geschichte der Bildung*. Vol. 1. Leipzig: Grüber, 1882, p. 40.

cial, assim como esta última não passa da continuação e maturidade daquela, os principais processos pelos quais uma funciona se encontram obviamente na outra. Portanto, pode-se esperar que a Sociologia, ciência das instituições sociais, ajude-nos a compreender o que são (ou a conjecturar o que devem ser) as instituições pedagógicas. Quanto melhor conhecemos a sociedade, melhor perceberemos tudo o que se passa no microcosmo social que a escola é. Vocês estão vendo como, ao contrário, convém utilizar com prudência e moderação os dados da Psicologia, mesmo quando se trata de determinar os métodos. Por si só, ela não poderia nos fornecer os elementos necessários para construir uma técnica que, por definição, tira o seu protótipo não do indivíduo, mas sim da coletividade.

Aliás, os estados sociais dos quais os fins pedagógicos dependem não limitam a sua ação aí. Eles também afetam a concepção dos métodos: a natureza do objetivo implica em parte a dos meios. Se a sociedade se orientar, por exemplo, em um sentido individualista, todos os processos educacionais que possam reprimir o indivíduo e ignorar a sua espontaneidade interna serão considerados como intoleráveis e reprovados. Se, ao contrário, sob a pressão de circunstâncias duráveis ou passageiras, ela sentir novamente necessidade de impor um conformismo mais rigoroso a todos, será proibido tudo o que possa provocar além da conta a iniciativa da inteligência. Na realidade, todas as vezes em que o sistema de métodos educativos foi profundamente transformado, foi sob a influência de uma daquelas grandes correntes sociais cuja ação se repercutiu em todas as áreas da vida coletiva. Não foi em função de descobertas psicológicas que o Renascimento opôs todo um conjunto de novos métodos aos que a Idade Média utilizava. O que aconteceu foi que, como

consequência de mudanças ocorridas na estrutura das sociedades europeias, uma nova concepção do homem e do seu lugar no mundo acabou surgindo. Da mesma forma, os pedagogos que, no final do século XVIII ou no começo do XIX, começaram a substituir o método abstrato pelo intuitivo, estavam antes de tudo refletindo aspirações vigentes naquela época. Nem Basedow, nem Pestalozzi e nem Froebel eram grandes psicólogos. O que a doutrina deles expõe é, sobretudo, respeito pela liberdade interior, horror diante de qualquer repressão e amor pelo homem e, logo, pela criança – noções que se encontram na base do nosso individualismo moderno.

Assim, seja qual for o aspecto pelo qual abordemos a educação, ela sempre se apresenta com o mesmo caráter. Sejam os fins que ela busca ou os meios que ela emprega, são sempre necessidades sociais que ela satisfaz e ideias e sentimentos coletivos que ela expressa. Sem dúvida, o próprio indivíduo saí ganhando com este mecanismo. Nós já não admitimos claramente que aquilo que temos de melhor é devido à educação? E aquilo que temos de melhor é de origem social. Portanto, devemos sempre nos concentrar no estudo da sociedade; é somente nele que o pedagogo vai encontrar os princípios da sua investigação. A Psicologia bem pode lhe apontar qual é a melhor maneira de agir para aplicar na criança estes princípios, uma vez que os mesmos estiverem consolidados. Porém, ela não pode ajudá-lo a descobri-los.

Para concluir, eu gostaria de acrescentar que, se já existiu uma época e um país em que o ponto de vista sociológico se impôs de modo particularmente urgente aos pedagogos, esta época e este país é o início do século XX e a França. Quando uma sociedade se encontra em um estado de relativa estabilidade e

equilíbrio temporário, como, por exemplo, a sociedade francesa do século XVII; quando, por conseguinte, estabelece-se um sistema de educação que, igualmente durante certo tempo, não é contestado por ninguém, as únicas questões urgentes que se colocam são questões de aplicação prática. Não emerge nenhuma dúvida séria sobre o objetivo a alcançar e nem sobre a orientação geral dos métodos. Portanto, só pode haver controvérsia com relação à melhor maneira de colocá-los em prática – e estas dificuldades podem ser resolvidas pela Psicologia. Eu não preciso ensinar a vocês que a firmeza intelectual e moral não predomina mais no nosso século, o que, ao mesmo tempo, é a sua miséria e a sua grandeza. As profundas transformações que as sociedades contemporâneas sofreram ou estão sofrendo demandam transformações correspondentes na Educação nacional. Porém, embora realmente sintamos que mudanças são necessárias, não sabemos muito bem como elas devem ser. Sejam quais forem as convicções pessoais dos indivíduos ou partidos, a opinião pública permanece indecisa e apreensiva. Portanto, nós não abordamos o problema pedagógico com a mesma serenidade que os homens do século XVII. Não se trata mais de colocar ideias prontas em prática, mas sim de descobrir ideias que nos guiem. Como poderíamos fazê-lo se não observássemos a própria origem da vida educativa, ou seja, a sociedade? Logo, é a sociedade que é preciso estudar e são as suas necessidades que é preciso conhecer, já que são estas últimas que é preciso satisfazer. Ficar olhando somente para o próprio umbigo significa desviar os nossos olhares da própria realidade que devemos acessar e nos impedir de compreender o movimento que leva o mundo ao nosso redor, bem como nós mesmos junto com ele. Portanto, ao dizer que uma cultura sociológica nunca foi mais necessária

ao educador, não acho que estou deixando-me guiar por um simples preconceito ou sucumbindo a um amor exagerado por uma ciência que cultivei durante a minha vida inteira. Não é que a Sociologia possa nos dar de mão beijada processos já prontos, os quais basta utilizar. Aliás, será que poderia ser assim? Porém, ela pode, mais e melhor, fornecer-nos aquilo de que temos mais urgentemente necessidade, quero dizer um corpo de ideias diretrizes que sejam a alma da nossa prática, sustentando-a, dando um sentido à nossa ação e nos ligando intimamente à mesma, o que é uma condição obrigatória para que esta ação seja fecunda.

Nascido em 15 de abril de 1858, em Epinal, França, de família de origem judia e de pai rabino, Émile Durkheim é o principal representante da escola de sociologia francesa. Ao lado de Karl Marx e de Max Weber, Durkheim é considerado um dos pais da sociologia. Ele define sua vocação sociológica como missão de fundar uma nova ciência para uma nova sociedade, qual seja, a sociedade industrial, fato que o diferencia de Marx e de Weber, que se dedicam à Sociologia, que tem por fundamentos, respectivamente, a Economia e a Política. Com isso, contribui para o desenvolvimento do espírito universitário, na Europa, inaugurando as cadeiras de Sociologia e de Antropologia Social. Casou-se e teve um casal de filhos. Ele viveu o clima das grandes convulsões sociais que abalaram a Europa desde 1848 até a Primeira Guerra Mundial. Em função desse clima, Durkheim propõe-se a fundar uma nova ciência que dê conta da explicação da sociedade que estaria nascendo desse processo. Cria então a Ciência da Moral. Em 1915, seu filho é morto, lutando, no front de Salonique; em 1917, Durkheim morre em Paris.

Capítulo 1

Fundamentos da política e da sociedade brasileiras

JOSÉ MURILO DE CARVALHO

O problema político central do Brasil é construir um país que combine três coisas: liberdade, participação e justiça social. Temos liberdade, alguma participação e muita desigualdade. A liberdade e a participação, para sobreviverem, precisam gerar igualdade. Perseguindo esse tema central, o texto se divide em duas partes. A primeira aponta as principais características da formação social brasileira desde a colonização portuguesa até 1930, quando o país começa a passar por mudanças aceleradas. Nesse longo período de 430 anos houve grande continuidade na economia, na composição das classes e grupos sociais e nas relações sociais (como exemplo de mudança importante, pode-se citar apenas a abolição da escravidão em 1888). A segunda parte resume as grandes mudanças posteriores a 1930 e aponta os problemas não resolvidos em nossa trajetória para uma sociedade democrática.

1. Os Fundamentos, 1500-1930

1.1 A colonização portuguesa

Os conquistadores portugueses, como todos os outros do fim do século XV e início do XVI, além de difundir a fé, estavam interessados em encontrar riquezas naturais e mercadorias vendáveis na Europa. A colônia americana apresentava poucas alter-

nativas além do pau-brasil e de animais exóticos. Os nativos não produziam mercadorias aproveitáveis. A nova colônia não podia competir com as riquezas comerciais das Índias Orientais. A necessidade, porém, de defender a conquista dos ataques de outros europeus, sobretudo franceses e espanhóis, forçou a Coroa portuguesa a dar início à colonização, trinta anos após a chegada da esquadra de Cabral. Colonização significava “produzir para o mercado europeu”.

O produto que naquele momento se revelou mais adaptável à região foi o açúcar. Para sua produção eram necessários terra, capital e mão-de-obra. A terra, abundante e facilmente arrancada dos nativos, foi distribuída em vastas sesmarias. O capital veio de portugueses enriquecidos no comércio com as Índias e de capitalistas judeus. A mão-de-obra foi buscada inicialmente na escravização da população indígena. Entretanto, como esta dificilmente suportava o trabalho nos engenhos e era rapidamente dizimada por guerras e epidemias, recorreu-se, já a partir da segunda metade do século XVI, à importação de escravos da costa ocidental da África. Desenvolveu-se, então, um vasto e duradouro tráfico de escravos que durou três séculos. Calcula-se que cerca de três milhões de escravos africanos tenham sido transportados para a América portuguesa até 1822 e mais um

milhão para o Brasil, até 1850. Vieram escravos de várias etnias e de diferentes tradições culturais, saídos de regiões que iam da baía de Benin, na costa ocidental da África, onde hoje fica a Nigéria, em direção ao sul, até Moçambique, já na parte oriental daquele continente.

Grande propriedade, escravidão e produção para o mercado externo foram traços definidores da colonização portuguesa na América.

1.2 População

Portugal à época da conquista tinha uma pequena população de cerca de um milhão de habitantes. Tendo criado um vasto império no século XVI, que se estendia da América à África e à Ásia, não contava com gente suficiente para colonizar as novas terras da América. Faltavam, sobretudo, mulheres brancas para a formação de famílias regulares. Tirando vantagem de sua superioridade tecnológica, a minoria portuguesa impôs-se à população nativa, calculada em cerca de quatro milhões, boa parte da qual foi dizimada por doenças e guerras, à semelhança do que se passava na parte espanhola da América. Como solução para a escassez de mão-de-obra, os portugueses recorreram então à importação maciça de escravos africanos. Dada a escassez de mulheres brancas, o colonizador miscigenava-se com mulheres indígenas e africanas, processo em que estupro e consentimento se misturavam de maneira indistinguível.

Três séculos depois da conquista, à época da independência da colônia, a população do novo país foi calculada em torno de quatro milhões de habitantes, número semelhante ao de 1500. Desses quatro milhões, 800 mil eram indígenas e um milhão eram escravos africa-

nos. Tinham desaparecido cerca de três milhões de indígenas e entrado número semelhante de africanos escravizados. Embora não haja estatísticas a respeito, é certo que boa parte da população livre era composta de mestiços de todos os tipos, sobretudo de brancos e negros (mulatos) e de brancos e índios (caboclos). Independentemente das razões que levaram à mestiçagem, ela passou a caracterizar a população da colônia e do futuro país.

Essa composição demográfica foi alterada apenas na segunda metade do século XIX, quando a abolição do tráfico de escravos (1850) e a da escravidão (1888) forçaram a busca de mão-de-obra, agora livre, em países europeus, sobretudo na Itália. A nova imigração, incentivada ou voluntária, a que se acrescentou no século XX substancial componente japonês, mudou a cara do país, sobretudo no sul. O censo de 2000 registra a presença de 52% de população branca, concentrada no sul e sudeste, 9% de população negra (nordeste e sudeste) e 39% de população parda ou mestiça (nordeste e norte).

Pela maneira como se formou a população nacional, não se pode falar em cooperação de três raças, ou de três culturas. Primeiro, porque houve um processo inicial violento de submissão, pela escravização, de nativos e africanos, levado a cabo pelos conquistadores. Segundo, porque tanto o contingente europeu quanto o nativo e o africano incluíam diferentes grupos étnicos e culturais. A primeira razão ajuda a explicar os preconceitos e as desigualdades sociais baseados na cor das pessoas. A segunda revela maior riqueza cultural do que a pretendida pelo mito das três raças. Não há entre nós uma cultura branca européia, mas várias, assim como há várias culturas africanas. Além disso, a geografia também responde por boa parte de diversidade cultural.



Povo brasileiro – várias raças.

1.3 Economia

A produção de açúcar e tabaco em alguns pontos da costa, o extrativismo e a pecuária no interior dominaram a economia dos séculos XVI e XVII. No século XVIII, a descoberta de ouro e diamantes na região que hoje inclui os estados de Minas Gerais, Goiás e Mato Grosso acrescentou nova dimensão à economia colonial. Pela primeira vez, grandes contingentes populacionais se deslocaram para o interior da colônia. Resultou da nova economia um efeito importante de integração econômica: a vinda de tropeiros do sul e do norte para o interior do país. A descoberta do ouro também provocou o deslocamento do centro administrativo da colônia da Bahia para o Rio de Janeiro. Além dessas consequências, o que

de melhor resultou da mineração foram as cidades coloniais mineiras, com seus magníficos exemplares de arte barroca.

À época da independência, a economia colonial podia ser descrita de maneira simplificada. Era composta por: grandes latifúndios voltados para a produção de mercadorias exportáveis, como o açúcar, o tabaco, o algodão; fazendas dedicadas à produção agropecuária para o mercado interno (cereais, leite e carne) e à criação de gado, estas últimas sobretudo no norte e no sul; e centros mineradores já em fase de decadência. Acrescente-se ainda grande número de pequenas propriedades voltadas para a agricultura e a pecuária de subsistência. Nas cidades costeiras, capitais de províncias, predominavam o grande e o pequeno comércio. Os comerciantes mais ricos eram os que se dedicavam ao tráfico de escravos.

A única alteração importante nessa economia foi uma troca de produtos de exportação verificada com o desenvolvimento da cultura do café. Já na década de 1830, esse produto assumira o primeiro lugar nas exportações, acima do açúcar e do tabaco. Mas o café não mudou o padrão econômico anterior: era também um produto de exportação baseado no trabalho escravo. Esse modelo sobreviveu ainda por mais cem anos. Só começou a ser desmontado após a Segunda Guerra Mundial. As consequências da hegemonia do café foram principalmente políticas. O fato de se ter ela estabelecido a partir do Rio de Janeiro ajudou a consolidar o novo governo do país sediado nessa província. Se não fosse a coincidência do centro político com o centro econômico, os esforços da elite política para manter a unidade do país poderiam ter fracassado. Ao final do século XIX, o deslocamento da produção do café para São Paulo favoreceu a implantação da República e a introdução do federalismo.

1.4 Sociedade

A economia colonial gerou uma divisão de classes muito hierarquizada e bastante simples. No topo da pirâmide, estavam os grandes proprietários rurais e os grandes comerciantes das cidades do litoral. No meio, localizavam-se os pequenos proprietários rurais e urbanos, os pequenos mineradores e comerciantes, além dos funcionários públicos. Mais abaixo, estavam os artesãos, agregados das fazendas, capangas e populações indígenas. Na base da pirâmide, mourejavam os escravos. As relações entre essas classes se baseavam em combinação variada de violência e paternalismo. A violência predominava na relação senhor-escravo; o paternalismo, entre ricos e pobres.

No mundo rural, a grande propriedade resumia as relações entre as classes. Nela predominava inconteste o proprietário, a cuja dominação todos se submetiam. Submetia-se a ele a família imediata, formada por sua mulher e filhos, assim como a parentela, composta de genros, noras, sobrinhos, afilhados. Submetiam-se ainda o padre, os agregados, moradores, artesãos, capangas. Finalmente, estava sob seu jugo toda a escravaria. Na grande propriedade, fosse ela engenho de açúcar, fazenda de café ou de gado, o senhor era a fonte do poder econômico, social e político. Ele fornecia proteção e distribuía castigos. Substituía o próprio Estado. A ação do governo se detinha na porteira das fazendas.

A população urbana era pequena, até 1920 apenas 17% dos brasileiros viviam em cidades de 20 mil habitantes ou mais, mas apresentava composição mais complexa. Entre os ricos comerciantes e altos burocratas, em um extremo, e os escravos, no outro, havia grande variedade de grupos ocupacionais. Os mais bem colocados eram

os profissionais liberais, padres e frades, militares, pequenos comerciantes. Em seguida, vinham pequenos burocratas, artesãos, costureiras, parteiras, operários, vendedores ambulantes, domésticas, prostitutas.

As mulheres ocupavam posição peculiar na sociedade colonial e imperial. As brancas eram as únicas a constituir famílias organizadas e legalizadas. Tinham situação privilegiada em relação às outras mulheres, sobretudo suas escravas, mas não escapavam ao sistema patriarcal, que as submetia ao poder do chefe da família. Eram excluídas da vida política e mesmo da vida civil, ficando confinadas aos limites da casa grande ou do sobrado. No extremo oposto, as mulheres escravas ocupavam a posição mais baixa da escala social, inferior até mesmo à do homem escravo. Além do trabalho forçado, eram obrigadas a se submeter às investidas sexuais dos senhores e dos filhos destes. As mulheres livres pobres, na maioria não-brancas, embora não estivessem sujeitas aos constrangimentos sociais das brancas ricas e legais das escravas, não escapavam ao domínio de pais e companheiros, pois o patriarcalismo impregnava a escala social de alto a baixo.

Ao lado da grande propriedade e da escravidão, o patriarcalismo constituía uma terceira coluna no edifício que sustentava a sociedade.

1.5 Educação e religião

As condições em que se deu a colonização não favoreciam a educação, uma das condições indispensáveis para a formação de cidadãos. No início, os jesuítas encarregaram-se da catequização dos índios e da educação popular. Os colégios jesuítas eram as únicas escolas da colônia. Mas, além de ter a

catequização implicado a destruição da cultura indígena e a imposição do catolicismo, as escolas jesuítas eram muito poucas para o tamanho da colônia e se localizavam nas cidades costeiras. Em 1759, houve um retrocesso nessa situação já de si precária. Os jesuítas foram expulsos da metrópole e da colônia e a educação popular ficou nas mãos do Estado. Foram criadas aulas régias, a cargo de professores pagos pelo governo. Mas, novamente, as aulas régias eram pouquíssimas para o tamanho do país e da população.

A falta de escolas era agravada pelo fato de não interessar aos senhores educar seus escravos. Excetuando-se alguns africanos de cultura muçulmana que eram alfabetizados, a totalidade dos escravos e libertos era analfabeta. O patriarcalismo, por sua vez, era responsável pela não-educação das mulheres. Restritas a tarefas domésticas, as mulheres eram excluídas da educação formal. As brancas de famílias ricas podiam, no máximo, aprender a cantar ou tocar piano, para alegrar os saraus domésticos.

O trágico resultado dessa falta de preocupação com a educação popular apareceu no primeiro recenseamento nacional, feito em 1872. Meio século após a Independência, só 16% da população era alfabetizada. Mais meio século depois, o censo de 1920 registrava 24% de alfabetizados, apenas 8% a mais do que em 1872. Fruto da escravidão, do patriarcalismo e do obscurantismo, o analfabetismo só fez reforçar as bases da desigualdade social. Sintomaticamente, em 1920, a taxa de alfabetização dos estrangeiros era o dobro da dos brasileiros natos.

A educação superior mereceu mais atenção. Mas durante o período colonial ela se limitava aos que podiam viajar à metrópole para estudar na Universidade de Coimbra.

A Coroa portuguesa, em contraste com a espanhola, não permitiu jamais a criação de universidades na colônia. Na época da Independência, havia 23 universidades na parte espanhola e nenhuma na parte portuguesa. Cerca de 150 mil pessoas haviam se formado nas universidades coloniais espanholas, ao passo que apenas 1.242 brasileiros tinham passado pela Universidade de Coimbra. O Brasil independente não alterou radicalmente essa política. Apenas quatro escolas superiores foram criadas até 1830 e as primeiras universidades só apareceram no século XX. A educação superior pública manteve sua função de treinar elites.

Outra dimensão importante na formação de nossa sociedade é a religião. A colonização tinha como uma de suas justificativas a difusão da fé católica. O primeiro nome do país foi Terra de Vera Cruz. Lembre-se, no entanto, que, em 1517, Martinho Lutero iniciou o movimento de Reforma religiosa. O catolicismo ibérico reagiu fortemente contra a renovação protestante, e a nova ordem dos jesuítas se colocou à frente da Contrarreforma. Como havia união entre Igreja e Estado, junto com os conquistadores chegaram à colônia muitos padres, sobretudo jesuítas e franciscanos. Os jesuítas ficaram famosos por seu esforço em converter os indígenas. Trabalhando juntos, Estado e Igreja impuseram o catolicismo à população nativa e posteriormente aos escravos africanos. O resultado foi a formação de uma sociedade uniformemente católica, embora com boa dose de influência de religiões africanas e indígenas.

A união entre Estado e Igreja teve consequências importantes. A Coroa portuguesa desfrutava do padroado, isto é, de privilégios concedidos pelo papa relacionados com o governo da Igreja. Documentos papais de-

viam passar pela aprovação da Coroa e cabiam também a ela a aprovação dos bispos e a indicação de párocos. Os padres eram funcionários públicos e recebiam ordenado do governo. A situação era vantajosa para o Estado, que podia contar com a burocacia da Igreja para executar tarefas administrativas, como o registro de nascimentos, casamentos e óbitos. Durante o Império, os párocos também faziam parte das mesas eleitorais e das juntas de recrutamento militar. O Estado podia, ainda, contar com a Igreja para pregar a submissão dos católicos à autoridade secular. Para a Igreja Católica, havia a vantagem de ser considerada a religião oficial, fato que a protegia da competição de outras religiões. Mas o padroado a tornava dependente do Estado, até mesmo em seu governo interno. Um exemplo de conflito gerado por essa dependência foi a Questão Religiosa, surgida na década de 1870, quando o governo imperial colocou na cadeia dois bispos que haviam tomado a iniciativa de proibir os católicos de pertencer à maçonaria.

Do ponto de vista político, a fusão de Igreja e Estado reforçava o poder e dificultava o surgimento de oposição e mudanças. Um exemplo disso foi a questão da escravidão. Em outros países, como Inglaterra e Estados Unidos, foram igrejas ou seitas dissidentes, como os *quakers*, que constituíram a vanguarda do abolicionismo. No Brasil, em parte, sem dúvida, pelo fato de estar ligada ao Estado, a Igreja Católica foi sempre conivente com a escravidão. O monopólio da religião foi outro fator a dificultar a educação popular. A Igreja Católica, à exceção dos jesuítas, não se ocupou da tarefa. Além disso, a ação das igrejas protestantes, tradicionalmente preocupadas com a alfabetização, era limitada.

1.6 Política

a) Patrimonialismo

Duas características marcaram a formação política do país, ambas relacionadas com a natureza da colonização portuguesa. A primeira foi o caráter estatal da empresa colonial. A viagem de Cabral, e as que se seguiram, foram patrocinadas pela Coroa portuguesa. A ocupação e a exploração da terra conquistada também se deram sob patrocínio oficial. No início, a Coroa tentou repassar a particulares a tarefa da colonização, utilizando o instrumento das capitâncias hereditárias. A experiência fracassou, porém, e a Coroa recuperou o controle sobre todo o território colonial. Até o final da colônia a administração se fez sob o controle da metrópole, que nomeava vice-reis, capitães-gerais, magistrados, padres e bispos. Como disse um rei português, o Brasil era a vaca leiteira da Coroa. A segunda característica está relacionada à escassez de recursos humanos de Portugal. A metrópole não dispunha de gente suficiente para colonizar a nova terra, nem tinha pessoal qualificado para administrá-la. A Coroa foi forçada a recorrer à cooperação dos potentados rurais para expandir a colônia, manter a ordem e tocar a administração, sobretudo no interior. A segurança no interior estava nas mãos das ordenanças, tropas comandadas por ricos proprietários. Mesmo na região mais controlada pela Coroa, a das minas de ouro e diamantes, o concurso de particulares se fazia indispensável. A coleta de impostos nas Minas Gerais estava entregue a contratadores que os recolhiam e repassavam ao governo em troca de comissão. Alguns dos envolvidos na Inconfidência Mineira eram contratadores que se viram em dificuldades de pagar a cota do gover-

no, por causa da queda na produção do ouro.

As duas características parecem contraditórias, pois indicam um governo ao mesmo tempo forte e sem recursos. Mas elas constituíram um aspecto essencial da política brasileira: a mistura, o conluio, entre o poder estatal e o poder privado. Essa mistura leva o nome de patrimonialismo, pois significa que o Estado distribui seu patrimônio – terras, empregos, títulos de nobreza e honoríficos – a particulares em troca de cooperação e lealdade. Em um sistema patrimonial não há cidadãos. Há súditos envolvidos num sistema de trocas com o Estado, regido pelo favorecimento pessoal do governante, de um lado, e pela lealdade pessoal do súdito, de outro. O clientelismo e o nepotismo, ainda fortes até hoje, são um resíduo do patrimonialismo.

O patrimonialismo é a coluna política que se juntou às três outras na sustentação de nossa sociedade.

b) Coronelismo

Um dos melhores exemplos de como se mesclaram entre nós o poder do Estado e o dos particulares é o coronelismo. O coronel era o comandante máximo da Guarda Nacional. Essa Guarda foi criada em 1831 e substituiu as ordenanças da época colonial. Não era paga pelo Estado e não fazia parte da burocracia oficial. Era sustentada pelos comandantes, em geral proprietários rurais e comerciantes ricos. Os coronéis se transformaram em chefes políticos locais. Quando a República introduziu o federalismo, os governadores dos estados passaram a ser escolhidos por eleição popular. Precisavam então do apoio dos coronéis para vencer as eleições. Surgiu, assim, um pacto entre governos e coronéis, segundo o qual estes davam aos

candidatos do governo os votos de que necessitavam e o governo entregava-lhes o controle dos cargos políticos locais. Esse sistema atingiu seu apogeu durante a Primeira República (1889-1930). Formou-se uma pirâmide de poder que ia do coronel ao presidente da República, passando pelos governadores dos estados. No melhor estilo patrimonialista, o poder do Estado se aliava ao poder privado dos proprietários, sustentando-se os dois mutuamente, em detrimento da massa dos cidadãos do campo e das cidades que ficava à margem da política.

A dimensão da exclusão popular pode ser avaliada com auxílio dos dados do censo de 1920. Os médios e grandes proprietários, donos de cem hectares ou mais, representavam naquela data apenas 180 mil pessoas, numa população de 30,6 milhões. Esses 180 mil eram os coronéis da República, que mandavam nos municípios e influenciavam os governos estaduais e nacional.

c) Estado e governo

Ao se tornar o país independente em 1822, a elite política brasileira optou por uma monarquia representativa como forma de governo, de acordo com o modelo francês da época. Monarquia, para facilitar a preservação da unidade do país em torno da figura do imperador e manter a ordem social. Representativa, para atender à oposição aos governos absolutistas, muito forte desde a Revolução Francesa de 1789. A Constituição de 1824, outorgada por D. Pedro I, continha todos os direitos civis e políticos reconhecidos nos países europeus. Afastava-se do sistema inglês, modelo das monarquias representativas da época, pela adoção do Poder Moderador, que dava ao imperador grande controle sobre o ministério. Essa

Constituição, com apenas uma alteração em 1834, sobreviveu até 1889, sendo substituída pela Constituição Republicana de 1891, que durou até 1930.

O imperador era o chefe do governo e do Estado. Escolhia os ministros entre os líderes dos partidos Liberal e Conservador. Os deputados gerais eram eleitos por quatro anos, a não ser que a Câmara fosse dissolvida, de acordo com os procedimentos do parlamentarismo. Os senadores eram eleitos por toda a vida em listas tríplices. As províncias tinham suas assembleias também eleitas, mas seus presidentes eram escolhidos pelo governo central. As principais alterações introduzidas na República foram a introdução do presidencialismo, a eleição popular do presidente para mandatos de quatro anos, e a dos governadores dos estados, de acordo com o sistema federal então introduzido.

A realidade da vida política distava muito dos dispositivos legais. O novo país só havia tido experiência representativa nas eleições municipais da época colonial e, mesmo assim, nelas só votavam os chamados “homens bons”, ou seja, os proprietários de terra. A abertura do direito de voto a outras camadas da população não resultou de imediato no bom funcionamento do sistema representativo. Mulheres e escravos não votavam. A dependência social da população impedia que os cidadãos exercessem com autonomia o direito do voto. O controle dos senhores de terra no interior e a pressão das autoridades nas cidades falseavam as eleições. A situação agravou-se quando os analfabetos foram proibidos de votar, em 1881. A partir de então, a participação eleitoral, mesmo em eleições presidenciais, só superou 5% da população em 1930. Não se podia falar na existência de democracia representativa no Brasil, nem mesmo após a proclamação

da República. A própria República não tinha povo.

O fim do Império significou maior poder para os estados e também para os senhores de terra, dando origem ao sistema coronelista. A proclamação da República também coincidiu com a ascensão de São Paulo à posição de estado hegemônico da federação, graças ao deslocamento da produção do café para novas terras e a entrada de milhares de imigrantes italianos. Na ausência do Poder Moderador, a base de sustentação do regime republicano foi transferida para um acordo entre os estados mais ricos e mais populosos, sobretudo Minas Gerais e São Paulo. Esse acordo levou o nome de Política dos Estados e durou até 1930. Quase todos os presidentes da República vieram dos dois grandes estados.

1.7 A Abolição

A principal mudança social ocorrida no Império foi a abolição do tráfico de escravos, em 1850, e da escravidão, em 1888. Os escravos africanos tinham sido a base da economia nacional durante quase quatro séculos. Eles eram indispensáveis nas fazendas, nos engenhos e também na economia urbana, onde exerciam variada gama de atividades, desde o serviço doméstico, a cargo das escravas, até trabalhos de rua exercidos por vendedores, artesãos, carregadores, prostitutas. Os escravos de ganho eram o sustento de muitas pessoas pobres nas cidades.

A escravidão produzia riqueza para os senhores e para o país, mas ao custo de negar ao escravo as condições de cidadão e de ser humano. Ao fazê-lo, comprometia a saúde política da sociedade como um todo. O senhor de escravo era pessoalmente livre, mas não tinha o sentido da liberdade civil, pois não respeitava o direito à liberdade de

seus escravos. Era um cidadão aleijado. Como consequência da generalização da escravidão no país, a liberdade civil não era um valor central da sociedade. Os próprios escravos, ao se libertarem, muitas vezes compravam escravos. Como disse Joaquim Nabuco, a escravidão afetou os valores do próprio cidadão brasileiro, dentro de cuja cabeça conviviam o senhor e o escravo, a arrogância e a subserviência.

A abolição significou um passo fundamental na história do país. Ela incorporou à sociedade nacional parcela substancial de pessoas antes excluídas. Só a partir da abolição é que se pôde falar na existência, ainda embrionária, de uma nação brasileira.

2. Um novo Brasil, 1930-2000

2.1 Divisor de águas

O ano de 1930 foi um divisor de águas. Até então, as mudanças sociais e políticas tinham sido poucas e muito lentas. A partir de 1930, houve grande aceleração nas mudanças, cujas principais causas foram externas. A primeira delas foi a Guerra Mundial de 1914-1918, que provocou carestia, greves e início de substituição de importações. Em seguida, veio a Revolução Comunista de 1917, depois a implantação do fascismo na Itália e, já na década de 1930, a tomada do poder pelos nazistas na Alemanha. Mas o fator que mais influenciou nessas mudanças foi a grande crise de 1929, causada pela quebra na bolsa de valores de Nova York. O impacto foi imediato na exportação de café, e atingiu o coração da economia nacional.

Houve, porém, também causas internas. A Política dos Estados não conseguia mais manter o controle sobre as oligarquias descontentes e sobre os setores emergentes nas

cidades, tanto operários como da classe média. Os militares se revoltavam. Movimentos culturais, como a Semana de Arte Moderna de 1922, desafiavam a tradição. Assim, embora o movimento que derrubou o último presidente da Primeira República não tivesse sido uma revolução no sentido estrito do termo, precipitou, mesmo assim, mudanças que, a médio prazo, deslancharam profundas transformações políticas, sociais e econômicas no país agrário-exportador-oligárquico que o Brasil tinha sido até então.

2.2 Industrialização e urbanização

A crise de 1929 e, dez anos mais tarde, a Segunda Guerra Mundial aceleraram muito o processo de substituição de importações iniciado durante a Primeira Guerra. O país teve que produzir os bens industrializados que antes sempre importara. O processo não mais se interrompeu, avançando, na década de 1950, com a implantação da indústria automobilística e, na década de 1970, com a produção de máquinas e equipamentos. Atualmente, o Brasil não pode mais ser definido como um país essencialmente agrícola. O café ocupa papel modesto nas exportações. O agronegócio é um setor próspero da economia, sobretudo na produção de carnes, soja, suco de laranja, mas não representa mais o grosso da exportação, localizado em bens industrializados, como carros, máquinas, eletrodomésticos, aviões, além de minérios e serviços.

Paralelamente ao processo de industrialização, e mais rapidamente do que ele, verificou-se uma transformação radical na localização e ocupação do território pela população. Houve um deslocamento maciço de pessoas do campo para a cidade. Se, em 1920, menos de 20% da população morava nas cidades, em 1960 já eram 45%; em 1980,

68%; e, em 2000, mais de 80%, chegando a 90% no Sudeste. Inverteu-se completamente a situação. O Brasil passou a ser um país urbano, comparável nesse ponto aos Estados Unidos. Se o mundo rural que resta ainda possui traços do antigo, ele hoje representa pequena parcela da população. A grande maioria dos brasileiros reside nas cidades e se emprega na indústria, no comércio e nos serviços ou engrossa o setor de desempregados e subempregados.

2.3 A entrada do povo na política

Desde a proclamação da República até 1945, a participação eleitoral não passou de 5% da população. A partir dessa data, o crescimento do eleitorado foi rápido e constante, mesmo durante os governos militares, quando não havia liberdade de oposição. Em 1960, votaram 18% dos brasileiros; em 1980, 47%, uma expansão de 161%. A Constituição de 1988, ao permitir o voto do analfabeto, mais de cem anos depois de sua exclusão, e ao baixar para 16 anos a idade mínima para votar, deu o impulso final à democratização do voto. Hoje estão alistados 126 milhões de eleitores, cerca de 70% dos brasileiros, porcentagem que se compara favoravelmente com as dos países de mais longa tradição democrática.

A entrada do povo na política não foi tranquila. Ela se deu, de início, dentro de um processo chamado de populista, iniciado por Getúlio Vargas na década de 1940. Além de votar, o povo começou a manifestar-se também nas organizações sindicais, nas greves operárias, nos comícios e em campanhas nacionais, como a da defesa do petróleo. A participação foi interrompida em 1964 e dificultada durante os 21 anos de duração da ditadura militar. Embora o voto não te-

nha sido suprimido, foi eliminado o direito de expressão e de organização, essenciais à participação política. Ao final da ditadura, a participação foi retomada e assumiu novas e variadas formas.

Um avanço importante na construção democrática se deu na década de 1960, quando a Igreja Católica abandonou sua posição de aliada do Estado. Durante os governos militares, ela cumpriu papel muito positivo de opositora da ditadura e defensora dos perseguidos políticos, além de ter organizado as comunidades de base. Nos anos recentes, o crescimento rápido de outras religiões, sobretudo as pentecostais, alterou radicalmente o quadro religioso do país, tornando-o mais rico e diversificado e reduzindo a força popular da Igreja Católica.

2.4 Ensaios de democracia

Os esforços para organizar um sistema de governo que incorporasse a participação popular tiveram fracassos e êxitos. A primeira tentativa (1945-1964) fracassou quando as elites se juntaram aos militares para pôr fim ao regime democrático. Nova tentativa teve início em 1985, ao fim do governo militar. O saldo da nova experiência tem sido positivo. Instituições como sindicatos, partidos e imprensa têm exercido livremente suas atividades; os poderes constitucionais, Executivo, Legislativo e Judiciário, têm no geral funcionado de acordo com a lei; os rituais da democracia, eleições, debates, campanhas, não têm sido interrompidos. Apesar de os resultados sociais do funcionamento da democracia política serem ainda insatisfatórios, é preciso levar em conta que a prática democrática é recente e precisa de tempo para se aperfeiçoar.

2.5 A política social

A década de 1930 foi um marco também no que se refere à mudança de postura do governo em relação aos direitos sociais, mesmo na ausência da democracia política. Os sindicatos operários foram reconhecidos, uma vasta legislação trabalhista foi introduzida, culminando em 1943 com a Consolidação das Leis do Trabalho, e foram criados vários institutos de previdência e aposentadoria. Pela primeira vez, os operários urbanos foram objeto de atenção do governo. Posteriormente, foram também incluídos na legislação trabalhista e social os trabalhadores rurais, as empregadas domésticas e os trabalhadores autônomos. Embora o sistema ainda não funcione satisfatoriamente, sua introdução constituiu mudança importante no sentido de estender a setores cada vez mais amplos da população a participação na riqueza pública.



3. O grande desafio: reduzir a desigualdade

Apesar das grandes mudanças havidas, as características da formação de nossa so-

ciedade ainda pesam no presente sob a forma da desigualdade social. Apesar de ser a oitava economia do mundo, o Brasil está entre os países mais desiguais, isto é, entre aqueles em que é maior a distância entre ricos e pobres. Tem havido algum progresso na redução da pobreza a partir da introdução do Plano Real em 1993, mudança acelerada pelas políticas sociais como a Bolsa Escola, depois mudada para Bolsa Família. Mas em 2005, os 50% mais pobres detinham apenas 12% da renda nacional, ao passo que os 10% mais ricos ficavam com 46%. Cai o número de pobres, mas a distância entre ricos e pobres quase não se altera. A desigualdade incide sobretudo sobre os grupos da população mais vitimados ao longo da história, os descendentes dos escravos, os trabalhadores rurais, as mulheres, os nordestinos.

Os resíduos da escravidão sobrevivem no preconceito racial e nas desigualdades entre brancos e não-brancos no que se refere à renda e à educação. O índice de analfabetismo entre não-brancos é duas vezes superior ao dos brancos. Estes têm, em média, dois anos a mais de escolaridade que os primeiros. Igualmente, a renda média dos brancos é o dobro da dos não-brancos. Essa desigualdade é a razão da discussão atual sobre meios de corrigir a injustiça histórica cometida contra os escravos trazidos da África.

As desigualdades regionais também são dramáticas. O analfabetismo no Nordeste em 2000 era de 26%, mais que o dobro do nacional. O analfabetismo funcional (quatro anos ou menos de escolaridade) atinge 50% da população nordestina.

Apesar de as mulheres terem conseguido superar a inferioridade no que se refere à educação, até mesmo superando os homens nesse campo, os salários pagos para igual trabalho ainda são menores para elas. Segundo

o censo de 2000, o salário médio das mulheres naquele ano ainda equivalia a apenas 71% do salário médio dos homens. A pobreza rural se reflete nas estatísticas de educação e renda. A taxa nacional de analfabetismo em 2000 era de 12,8%, mas nas áreas rurais subia para 28%. A renda média urbana era de R\$ 854,00, contra R\$ 327,00 da renda rural. Outro resíduo do latifúndio é a existência dos trabalhadores sem-terra. Num país imenso, chegamos ao século XXI sem resolver o problema da democratização da propriedade rural.

O crescimento acelerado das cidades gerou também uma grande população urbana pobre, excluída do mercado formal de trabalho e vivendo em condições precárias, com pouco acesso aos serviços públicos. A miséria urbana facilitou a entrada do tráfico de drogas nas comunidades, que, por sua vez, causou o aumento da violência em nossas grandes cidades, com índices de homicídios só inferiores aos de países vítimas de guerra civil. Um sistema policial inadequado e uma justiça ineficiente contribuem para tornar a segurança individual um dos problemas mais sérios do país.

O grande teste da democracia política de que gozamos desde 1985, e o grande desafio dos brasileiros, será conceber e executar políticas que gerem desenvolvimento e, em consequência, reduzam a desigualdade que nos separa e a violência que nos amedronta. A desigualdade é hoje o equivalente da escravidão no século XIX. José Bonifácio dizia da escravidão que ela era um câncer que corroía as entradas da nação e ameaçava sua existência. O mesmo se pode dizer hoje da desigualdade. Para isso se faz necessário envolvimento cada vez maior dos cidadãos na política e recuperação da crença nas instituições representativas, abalada por práticas anti-republicanas.

Eric Hobsbawm & Terence Ranger (orgs.). *A invenção das tradições*. – Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1984. Págs. 9-23.

9

1. Introdução: A Invenção das Tradições

ERIC HOBSBAWM

Nada parece mais antigo e ligado a um passado imemorial do que a pompa que cerca a realeza britânica em quaisquer cerimônias públicas de que ela participe. Todavia, segundo um dos capítulos deste livro, este aparato, em sua forma atual, data dos séculos XIX e XX. Muitas vezes, “tradições” que parecem ou são consideradas antigas são bastante recentes, quando não são inventadas. Quem conhece os “colleges” das velhas universidades britânicas poderá ter uma idéia da instituição destas “tradições” (a nível local, embora algumas delas - como o *Festival of Nine Lessons and Carols* (Festa das Nove Leituras e Cânticos), realizada anualmente, na capela do King’s College em Cambridge, na véspera de Natal - possam tornar-se conhecidas do grande público através de um meio moderno de comunicação de massa, o rádio. Partindo desta constatação, o periódico *Past & Present*, especializado em assuntos históricos, organizou uma conferência em que se baseou, por sua vez a presente obra.

O termo “tradição inventada” é utilizado num sentido amplo, mas nunca indefinido. Inclui tanto as “tradições” realmente inventadas, construídas e formalmente institucionalizadas, quanto as que surgiram de maneira mais difícil de localizar num período limitado e determinado de tempo - às vezes coisa de poucos anos apenas - e se estabeleceram com enorme rapidez. A transmissão radiofônica real realizada no Natal na Grã-Bretanha (instituída em 1932) é um exemplo do primeiro caso; como exemplo do segundo, podemos citar o aparecimento e evolução das práticas associadas à final do campeonato britânico de futebol. É óbvio que nem todas essas tradições perduram; nosso objetivo primordial, porém, não é estudar suas chances de sobrevivência, mas sim o modo como elas surgiram e se estabeleceram.

Por “tradição inventada” entende-se um conjunto de práticas, normalmente reguladas por regras tácita ou abertamente aceitas; tais práticas, de natureza ritual ou simbólica, visam inculcar certos valores e normas de comportamento através da repetição, o que implica, automaticamente; uma continuidade em relação ao passado. Aliás, sempre que possível, tenta-se estabelecer continuidade com um passado histórico apropriado. Exemplo notável é a escolha deliberada de um estilo gótico quando da reconstrução da sede do Parlamento britânico no século XIX, assim como a decisão igualmente deliberada, após a II Guerra, de reconstruir o prédio da Câmara partindo exatamente do mesmo plano básico anterior. O passado histórico no qual a nova tra-

10

dição é inserida não precisa ser remoto, perdido nas brumas do tempo. Até as revoluções e os “movimentos progressistas”, que por definição rompem com o passado, têm seu passado relevante, embora eles terminem abruptamente em uma data determinada, tal como 1789. Contudo, na medida em que há referência a um passado histórico, as tradições “inventadas” caracterizam-se por estabelecer com ele uma continuidade bastante artificial. Em poucas palavras, elas são reações a situações novas que ou assumem a forma de referência a situações anteriores, ou estabelecem seu próprio passado através da repetição quase que obrigatória. É o contraste entre as constantes mudanças e inovações do mundo moderno e a tentativa de estruturar de maneira imutável e invariável ao menos alguns aspectos da vida social que torna a “invenção da tradição” um assunto tão interessante para os estudiosos da história contemporânea.

A “tradição” neste sentido deve ser nitidamente diferenciada do “costume”, vigente nas sociedades ditas “tradicionais”. O objetivo e a característica das “tradições”, inclusive das inventadas, é a invariabilidade. O passado real ou forjado a que elas se referem impõe práticas fixas (normalmente formalizadas), tais como a repetição. O “costume”, nas sociedades tradicionais, tem a dupla função de motor e volante. Não impede as inovações e pode mudar até certo ponto, embora evidentemente seja tolhido pela exigência de que deve parecer compatível ou idêntico ao precedente. Sua função é dar a qualquer mudança desejada (ou resistência à inovação) a sanção do precedente, continuidade histórica e direitos naturais conforme o expresso na história. Os estudiosos dos movimentos camponeses sabem que quando numa aldeia se reivindicam terras ou direitos comuns “com base em costumes de tempos imemoriais” o que expressa não é um fato histórico, mas o equilíbrio de forças na luta constante da aldeia contra os senhores de terra ou

contra outras aldeias. Os estudiosos do movimento operário inglês sabem que o “costume da classe” ou da profissão pode representar não uma tradição antiga, mas qualquer direito, mesmo recente, adquirido pelos operários na prática, que eles agora procuram ampliar ou defender através da sanção da perenidade. O “costume” não pode se dar ao luxo de ser invariável, porque a vida não é assim nem mesmo nas sociedades tradicionais. O direito comum ou consuetudinário ainda exibe esta combinação de flexibilidade implícita e comprometimento formal com o passado. Nesse aspecto, aliás, a diferença entre “tradição” e “costume” fica bem clara. “Costume” é o que fazem os juízes; “tradição” (no caso, tradição inventada) é a peruca, a toga e outros acessórios e rituais formais que cercam a substância, que é a ação do magistrado. A decadência do “costume” inevitavelmente modifica a “tradição” à qual ele geralmente está associado.

É necessário estabelecer uma segunda diferença, menos importan-

11

te, entre a “tradição” no sentido a que nos referimos e a convenção ou rotina, que não possui nenhuma função simbólica nem ritual importante, embora possa adquiri-las eventualmente. É natural que qualquer prática social que tenha de ser muito repetida tenda, por conveniência e para maior eficiência, a gerar um certo número de convenções e rotinas, formalizadas de direito ou de fato, com o fim de facilitar a transmissão do costume. Isto é válido tanto para práticas sem, precedente (como o trabalho de um piloto de avião) como para as práticas já bastante conhecidas. As sociedades que se desenvolveram a partir da Revolução Industrial foram naturalmente obrigadas a inventar, instituir ou desenvolver novas redes de convenções e rotinas com uma freqüência maior do que antes. Na medida em que essas rotinas funcionam melhor quando transformadas em hábito, em procedimentos automáticos ou até mesmo em reflexos, elas necessitam ser imutáveis, o que pode afetar a outra exigência necessária da prática, a capacidade de lidar com situações imprevistas ou originais. Esta é uma falha bastante conhecida da automatização ou da burocratização, especialmente a níveis subalternos, onde o procedimento fixo geralmente é considerado como o mais eficiente.

Tais redes de convenção e rotina não são “tradições inventadas”, pois suas funções e, portanto, suas justificativas são técnicas, não ideológicas (em termos marxistas, dizem respeito à infra-estrutura, não à superestrutura). As redes são criadas para facilitar operações práticas imediatamente definíveis e podem ser prontamente modificadas ou abandonadas de acordo com as transformações das necessidades práticas, permitindo sempre que existam a

inércia, que qualquer costume adquire com o tempo, e a resistência às inovações por parte das pessoas que adotaram esse costume. O mesmo acontece com as “regras” reconhecidas dos jogos ou de outros padrões de interação social, ou com qualquer outra norma de origem pragmática. Pode-se perceber de imediato a diferença entre elas e a “tradição”. O uso de bonés protetores quando se monta a cavalo tem um sentido prático, assim como o uso de capacetes protetores quando se anda de moto ou de capacetes de aço quando se é um soldado. Mas o uso de um certo tipo de boné em conjunto com um casaco vermelho de caça tem um sentido completamente diferente. Senão, seria tão fácil modificar o costume “tradicional” dos caçadores de raposa como mudar o formato dos capacetes do Exército - instituição relativamente conservadora - caso o novo formato garantisse maior proteção. Aliás, as “tradições” ocupam um lugar diametralmente oposto às convenções ou rotinas pragmáticas. A “tradição” mostra sua fraqueza quando, como no caso dos judeus liberais, as restrições na dieta são justificadas de um ponto de vista pragmático, por exemplo, alegando-se que os antigos hebreus não comiam carne de porco por motivos de higiene. Do mesmo modo, os ob-

13

jetos e práticas só são liberados para uma plena utilização simbólica e ritual quando se libertam do uso prático. As esporas que fazem parte do uniforme de gala dos oficiais de cavalaria são mais importantes para a “tradição” quando os cavalos não estão presentes; os guarda-chuvas dos oficiais da Guarda Real, quando eles estão à paisana, perdem a importância se não forem trazidos bem enrolados (isto é, inúteis); as perucas brancas dos advogados dificilmente poderiam ter adquirido sua importância atual antes que as outras pessoas deixassem de usar perucas.

Consideramos que a invenção de tradições é essencialmente um processo de formalização e ritualização, caracterizado por referir-se ao passado, mesmo que apenas pela imposição da repetição. Os historiadores ainda não estudaram adequadamente o processo exato pelo qual tais complexos simbólicos e rituais são criados. Ele é ainda em grande parte relativamente desconhecido. Presume-se que se manifeste de maneira mais nítida quando uma “tradição” é deliberadamente inventada e estruturada por um único iniciador, como é o caso do escotismo, criado por Baden Powell. Talvez seja mais fácil determinar a origem do processo no caso de ceremoniais oficialmente instituídos e planejados, uma vez que provavelmente eles estarão bem documentados, como, por exemplo, a construção do simbolismo nazista e os comícios do partido em Nuremberg. É mais difícil descobrir essa origem quando as tradições tenham sido em parte inventadas, em parte desenvolvidas

em grupos fechados (onde é menos provável que o processo tenha sido registrado em documentos) ou de maneira informal durante um certo período, como acontece com as tradições parlamentares e jurídicas. A dificuldade encontra-se não só nas fontes, como também nas técnicas, embora estejam à disposição dos estudiosos tanto disciplinas esotéricas especializadas em rituais e simbolismos, tais como a heráldica e o estudo das liturgias, quanto disciplinas históricas warburgianas para o estudo das disciplinas citadas acima. Infelizmente, nenhuma dessas técnicas é comumente conhecida dos historiadores da era industrial.

Provavelmente, não há lugar nem tempo investigados pelos historiadores onde não haja ocorrido a “invenção” de tradições neste sentido. Contudo, espera-se que ela ocorra com mais freqüência: quando uma transformação rápida da sociedade debilita ou destrói os padrões sociais para os quais as “velhas” tradições foram feitas, produzindo novos padrões com os quais essas tradições são incompatíveis; quando as velhas tradições, juntamente com seus promotores e divulgadores institucionais, dão mostras de haver perdido grande parte da capacidade de adaptação e da flexibilidade; ou quando são eliminadas de outras formas. Em suma, inventam-se novas tradições quando ocorrem transformações suficientemente amplas e rápidas tanto do lado da de-

13

manda quanto da oferta. Durante os últimos 200 anos, tem havido transformações especialmente importantes, sendo razoável esperar que estas formalizações imediatas de novas tradições se agrupem neste período. A propósito, isto implica, ao contrário da concepção veiculada pelo liberalismo do século XIX e a teoria da “modernização”, que é mais recente, a idéia de que tais formalizações não se cingem às chamadas sociedades “tradicionais”, mas que também ocorrem, sob as mais diversas formas, nas sociedades “modernas”. De maneira geral, é isso que acontece, mas é preciso que se evite pensar que formas mais antigas de estrutura de comunidade e autoridade e, consequentemente, as tradições a elas associadas, eram rígidas e se tornaram rapidamente obsoletas; e também que as “novas” tradições surgiram simplesmente, por causa da incapacidade de utilizar ou adaptar as tradições velhas.

Houve adaptação quando foi necessário conservar velhos costumes em condições novas ou usar velhos modelos para novos fins. Instituições antigas, com funções estabelecidas, referências ao passado e linguagens e práticas rituais podem sentir necessidade de fazer tal adaptação: a Igreja Católica,

frente aos novos desafios políticos e ideológicos e às mudanças substanciais na composição do corpo de fiéis (tais como o aumento considerável do número de mulheres tanto entre os devotos leigos quanto nas ordens religiosas);¹ os exércitos mercenários frente ao alistamento compulsório; as instituições antigas, como os tribunais, que funcionam agora num outro contexto e às vezes com funções modificadas em novos contextos. Também foi o caso das instituições que gozavam de uma continuidade nominal, mas que no fundo estavam sofrendo profundas transformações, como as universidades. Assim, segundo Bahnson,² a tradicional evasão estudantil em massa das universidades alemãs (por motivos de conflito ou de protesto) cessou subitamente após 1848 devido às mudanças no caráter acadêmico das universidades, ao aumento da idade da população estudantil, ao aburguesamento dos estudantes, que diminuiu as tensões entre eles e a cidade assim como a turbulência estudantil, à nova instituição da franca mobilidade entre universidades, à consequente mudança nas associações estudantis e a outros fatores.³ Em todos esses casos, a inovação não se torna menos nova por ser capaz de revestir-se facilmente de um caráter de antigüidade.

14.

Mais interessante, do nosso ponto de vista, é a utilização de elementos antigos na elaboração de novas tradições inventadas para fins bastante originais. Sempre se pode encontrar, no passado de qualquer sociedade, um amplo repertório destes elementos; e sempre há uma linguagem elaborada, composta de práticas e comunicações simbólicas. As vezes, as novas tradições podiam ser prontamente enxertadas nas velhas; outras vezes, podiam ser inventadas com empréstimos fornecidos pelos depósitos bem supridos do ritual, simbolismo e princípios morais oficiais - religião e pompa principesca, folclore e maçonaria (que, por sua vez, é uma tradição inventada mais antiga, de grande poder simbólico). Assim, o desenvolvimento do nacionalismo suíço, concomitante à formação do Estado federal moderno no século XIX, foi brilhantemente analisado por Rudolf Braun,⁴ estudioso que tem a vantagem de ser versado numa disciplina ("Volkskunde" - folclore) que se presta a esse tipo de análise, e especializado num país onde sua modernização não foi

¹ Veja, por exemplo, G. Tihon, "Les religieuses en Belgique du XVIIIe au XXe siècle: Approche Statistique", *Belgisch Tijdschrift v. Nieuwste Geschiedenis / Revue Belge d'Histoire Contemporaine*, vii (1976), pp. 1-54.

² Karsten Bahnson, *Akademische Auszüge aus deutschen Universitäts und Hochschulorten* (Saarbrücken, 1973).

³ Registraram-se dezessete desses êxodos no século XVIII, cinqüenta no período de 1800 a 1848, mas apenas seis de 1848 a 1973.

⁴ Rudolf Braun, *Sozialer und kultureller Wandel in einem ländlichen Industriegebiet im 19. und 20. Jahrhundert*, cap. 6 (Erlenbach-Zurique, 1965).

embargada pela associação com a violência nazista. As práticas tradicionais existentes - canções folclóricas, campeonatos de ginástica e de tiro ao alvo - foram modificadas, ritualizadas e institucionalizadas para servir a novos propósitos nacionais. As canções folclóricas tradicionais acrescentaram-se novas canções na mesma língua, muitas vezes compostas por mestres-escola e transferidas para um repertório coral de conteúdo patriótico-progressista (“*Nation, Nation, wie voll klingt der Ton*”), embora incorporando também da hinologia religiosa elementos poderosos sob o aspecto ritual (vale a pena estudar a formação destes repertórios de novas canções, especialmente os escolares). Segundo os estatutos, o objetivo do Festival Federal da Canção - isso não lembra os congressos anuais de bardos galeses? - é “desenvolver e aprimorar a canção popular, despertar sentimentos mais elevados por Deus, pela Liberdade e pela Nação, promover a união e a confraternização entre amantes da Arte e da Pátria”. (A palavra “aprimorar” indica a nota de progresso característica do século XIX.)

Desenvolveu-se um conjunto de rituais bastante eficaz em torno destas ocasiões: pavilhões para os festivais, mastros para as bandeiras, templos para oferendas, procissões, toque de sinetas, painéis, salvas de tiros de canhão, envio de delegações do Governo aos festivais, jantares, brindes e discursos. Houve adaptações de outros elementos antigos:

Nesta nova arquitetura dos festivais são inconfundíveis os resquícios das formas barrocas de comemoração, exibição e pompa. E como nas come-

15

morações barrocas o Estado e a Igreja mesclavam-se num plano mais alto, surge também um amálgama de elementos religiosos e patrióticos nestas novas formas de atividade musical e física.⁵

Não nos cabe analisar aqui até que ponto as novas tradições podem lançar mão de velhos elementos, até que ponto elas podem ser forçadas a inventar novos acessórios ou linguagens, ou a ampliar o velho vocabulário simbólico. Naturalmente, muitas instituições políticas, movimentos ideológicos e grupos - inclusive o nacionalismo - sem antecessores tornaram necessária a invenção de uma continuidade histórica, por exemplo, através da criação de um passado antigo que extrapole a continuidade histórica real seja pela lenda (Boadiceia, Vercingetórix, Armínio, o Querusco) ou pela invenção (Ossian, manuscritos medievais tchecos). Também é óbvio que símbolos e acessórios inteiramente novos foram criados como parte de movimentos e Estados nacionais, tais como o hino nacional (dos quais o britânico, feito em

⁵ Rudolf Braun, op. cil., pp. 336-7.

1740, parece ser o mais antigo), a bandeira nacional (ainda bastante influenciada pela bandeira tricolor da Revolução Francesa, criada no período de 1790 a 1794), ou a personificação da “Nação” por meio de símbolos ou imagens oficiais, como Marianne ou Germânia, ou não-oficiais, como os estereótipos de cartum John Bull, o magro Tio Sam ianque, ou o “Michel” alemão.

Também não devemos esquecer a ruptura da continuidade que está às vezes bem visível, mesmo nos *topoi* da antigüidade genuína. De acordo com Lloyd,⁶ os cânticos populares de Natal pararam de ser produzidos na Inglaterra no século XVII, sendo substituídos por hinos, como os compostos por Watts e pelos irmãos Wesley, embora haja versões populares desses hinos em religiões preponderantemente rurais, como o Metodismo Primitivo. Ainda assim, os cânticos natalinos foram o primeiro tipo de canção folclórica a ser restaurada pelos colecionadores de classe média para instalá-los “nas novas cercanias das igrejas, corporações e ligas femininas”, e daí se propagarem num novo ambiente popular urbano “através dos cantores de esquina ou dos grupos de meninos roufenzinhos que entoavam hinos de porta em porta, na ancestral esperança de uma recompensa”. Neste sentido, hinos como “God rest ye merry, Gentleman” (O Senhor vos dê paz e alegria) são novos, não antigos. Tal ruptura é visível mesmo em movimentos que deliberadamente se denominam “tradicionalistas” e que atraem grupos considerados por unanimidade repositórios da continuidade histórica e da tradição, tais como os camponeses.⁷ Aliás, o

16

próprio aparecimento de movimentos que defendem a restauração das tradições, sejam eles “tradicionalistas” ou não, já indica essa ruptura. Tais movimentos, comuns entre os intelectuais desde a época romântica, nunca

⁶ A. L. Lloyd. *Folk Sung in England* (Londres, ed. 1969), pp. 134-8.

⁷ É preciso fazer uma distinção entre esse caso e o da restauração da tradição por motivos que, no fundo, revelavam o declínio dela. “A restauração, por parte dos fazendeiros (na virada do século) dos antigos trajes regionais, danças folclóricas e rituais semelhantes para ocasiões festivas *não pode ser* considerada um indício de aburguesamento, nem de tradicionalismo. Parecia ser superficialmente uma ânsia nostálgica de recuperar a cultura de antanho, que estava desaparecendo tão depressa, mas, no fundo, era uma demonstração de identidade de classe através da qual os fazendeiros prósperos podiam estabelecer uma distinção horizontal em relação aos habitantes da cidade e uma distinção vertical em relação aos agregados, artesãos e operários.” Palle Over Christiansen, “Peasant Adaptation to Burgeois Culture? Class Formation and Cultural Redefinition in the Danish Countryside”, *Ethnologia Scandinavica* (1978), p. 128. Veja também G. Lewis, “The Peasantry, Rural Change and Conservative Agrarianism: Lower Austria at the Turn of the Century”, *Past & Present*, nº 81 (1978), pp. 119-43.

poderão desenvolver, nem preservar um passado vivo (a não ser, talvez, criando refúgios naturais humanos para aspectos isolados na vida arcaica); estão destinados a se transformarem em “tradições inventadas”. Por outro lado, a força e a adaptabilidade das tradições genuínas não deve ser confundida com a “invenção de tradições”. Não é necessário recuperar nem inventar tradições quando os velhos usos ainda se conservam.

Ainda assim, pode ser que muitas vezes se inventem tradições não porque os velhos costumes não estejam mais disponíveis nem sejam viáveis, mas porque eles deliberadamente não são usados, nem adaptados. Assim, ao colocar-se conscientemente contra a tradição e a favor das inovações radicais, a ideologia liberal da transformação social, no século passado, deixou de fornecer os vínculos sociais e hierárquicos aceitos nas sociedades precedentes, gerando vácuos que puderam ser preenchidos com tradições inventadas. O êxito alcançado pelos donos de fábricas *Tories* em Lancashire (ao contrário do que aconteceu com os Liberais), depois de terem utilizado esses velhos vínculos em seu proveito, mostra que eles ainda existiam e podiam ser ativados - mesmo num ambiente sem precedentes do distrito industrial.⁸ Não se pode negar que os costumes pré-industriais não são adaptáveis a longo prazo a uma sociedade que tenha passado por um determinado grau de revolução. Mas esta inadaptabilidade não pode ser confundida com os problemas resultantes da rejeição dos velhos costumes a curto prazo por parte daqueles que os encaram como obstáculos ao progresso ou, o que ainda é pior, como inimigos ativos.

Isto não impediu que os inovadores inventassem suas próprias tradições - por exemplo, as práticas da maçonaria. No entanto, em

17

virtude da hostilidade geral contra o irracionalismo, as superstições e as práticas de costume reminiscentes das trevas do passado, e possivelmente até provenientes deles, aqueles que acreditavam fervorosamente nas verdades do Iluminismo, tais como liberais, socialistas e comunistas, abominavam tanto as velhas tradições quanto as novas. Os socialistas, como veremos adiante, ganharam um 14 de Maio anual sem saberem bem como; os nacional-socialistas exploravam tais ocasiões com um zelo e sofisticação litúrgicos e uma manipulação consciente dos símbolos.⁹ Durante a era liberal na Inglaterra tais práticas foram quando muito toleradas, na medida em que nem a

⁸ Patrick Joyce, "The Factory Politics of Lancashire in the Later Nineteenth Century", *Historical Journal*, XVIII (1965), pp. 525-53.

⁹ Helmut Hartwig, "Plaketten zum 1. Mai 1934-39", *Aesthetik und Kommunikation*, vii, nº 26 (1976), pp. 56-9.

ideologia, nem a produção econômica estavam em jogo, considerando-se isso uma concessão relutante ao irracionalismo das ordens inferiores. As atividades sociáveis e rituais das sociedades de ajuda mútua eram encaradas ao mesmo tempo com hostilidade (“despesas desnecessárias”, tais como “gastos com festas de aniversário, desfiles, fanfarras e adereços”, eram proibidas por lei) e com tolerância pelos liberais no que dizia respeito aos banquetes anuais, pelo fato de que “a importância desta atração, especialmente em relação à população rural, não pode ser negada”.¹⁰ Entretanto vigorava um rigoroso racionalismo individualista, não só como base de cálculos econômicos, mas também como ideal social. No Capítulo 7 estudaremos o que aconteceu no período em que as limitações deste racionalismo foram se tornando cada vez mais evidentes.

Podemos concluir esta introdução com algumas observações gerais sobre as tradições inventadas desde a Revolução Industrial.

Elas parecem classificar-se em três categorias superpostas: a) aquelas que estabelecem ou simbolizam a coesão social ou as condições de admissão de um grupo ou de comunidades reais ou artificiais; b) aquelas que estabelecem ou legitimam instituições, *status* ou relações de autoridade, e c) aquelas cujo propósito principal é a socialização, a inculcação de idéias, sistemas de valores e padrões de comportamento. Embora as tradições dos tipos b) e c) tenham sido certamente inventadas (como as que simbolizam a submissão à autoridade na Índia britânica), pode-se partir do pressuposto de que o tipo a) é que prevaleceu, sendo as outras funções tomadas como implícitas ou derivadas de um sentido de identificação com uma “comunidade” e/ou as instituições que a representam, expressam ou simbolizam, tais como a “nação”.

18

Uma das dificuldades foi que estas entidades sociais maiores simplesmente não eram *Gemeinschaften*, nem sistemas de castas. Em virtude da mobilidade social, dos conflitos de classe e da ideologia dominante, tornou-se difícil aplicar universalmente as tradições que uniam comunidades e desigualdades visíveis em hierarquias formais (como é o caso do Exército). Isto não afetou muito as tradições do tipo c), uma vez que a socialização geral inculcava os mesmos valores em todos os cidadãos, membros da nação e súditos da Coroa, e as socializações funcionalmente específicas dos diferentes grupos sociais (tais como a dos alunos de escolas particulares, em contraste

¹⁰ P.H.J.H. Gosden, *The Friendly Societies in England, 1815-1875* (Manchester, 1961). pp. 123, 119.

com a dos outros) geralmente não sofriam interferências mútuas. Por outro lado, na medida em que as tradições inventadas como que reintroduziam o *status* no mundo do contrato social, o superior e o inferior num mundo de iguais perante a lei, não poderiam agir abertamente. Poderiam ser introduzidas clandestinamente por meio de uma aquiescência formal e simbólica a uma organização social que era desigual de fato, como no caso da reconstituição da cerimônia de coroação britânica¹¹ (veja, adiante, p. 290). Era mais comum que elas incentivassem o sentido coletivo de *superioridade* das elites - especialmente quando estas precisavam ser recrutadas entre aqueles que não possuíam este sentido por nascimento ou por atribuição - ao invés de inculcarem um sentido de obediência nos inferiores. Encorajavam-se alguns a se sentirem mais iguais do que outros, o que podia ser feito igualando-se as elites a grupos dominantes ou autoridades pré-burguesas, seja no modelo militarista/burocrático característico da Alemanha (caso dos grêmios estudantis rivais), seja em modelos não militarizados, tipo “aristocracia moralizada”, como o vigente nas escolas secundárias particulares britânicas. Por outro lado, talvez, o espírito de equipe, a auto-confiança e a liderança das elites podiam ser desenvolvidos por meio de “tradições” mais esotéricas, que manifestassem a coesão de um mandarinado superior oficial (como ocorreu na França ou nas comunidades brancas nas colônias).

Uma vez estabelecida a preponderância das tradições inventadas “comunitárias”, resta-nos investigar qual seria sua natureza. Com o auxílio da antropologia, poderemos elucidar as diferenças que porventura existam entre as práticas inventadas e os velhos costumes tradicionais. Aqui só poderemos observar que, embora os ritos de passagem sejam normalmente marcados nas tradições de grupos isolados (iniciação, promoção, afastamento e morte), isso nem sempre aconte-

19

ceu com aqueles criados para pseudocomunidades globalizantes (como as nações e os países), provavelmente porque estas comunidades enfatizavam seu caráter eterno e imutável - pelo menos, desde a fundação da comunidade. No entanto, os novos regimes políticos e movimentos inovadores podiam encontrar equivalentes seus para os ritos tradicionais de passagem associados à religião (casamento civil e funerais).

Pode-se observar uma nítida diferença entre as práticas antigas e as inventadas. As primeiras eram práticas sociais específicas e altamente

¹¹ J.E.C. Bodley, *The Coronation of Edward the VIIth: a Chapter of European and Imperial History* (Londres, 1903), pp. 201, 204.

coercivas, enquanto as últimas tendiam a ser bastante gerais e vagas quanto à natureza dos valores, direitos e obrigações que procuravam inculcar nos membros de um determinado grupo: “patriotismo”, “lealdade”, “dever”, “as regras do jogo”, “o espírito escolar”, e assim por diante. Porém, embora o conteúdo do patriotismo britânico ou norte-americano fosse evidentemente mal definido, mesmo que geralmente especificado em comentários associados a ocasiões rituais, as *práticas* que o simbolizavam eram praticamente compulsórias - como, por exemplo, o levantar-se para cantar o hino nacional na Grã-Bretanha, o hasteamento da bandeira nas escolas norte-americanas. Parece que o elemento crucial foi a invenção de sinais de associação a uma agremiação que continham toda uma carga simbólica e emocional, ao invés da criação de estatutos e do estabelecimento de objetivos da associação. A importância destes sinais residia justamente em sua universalidade indefinida:

A Bandeira Nacional, o Hino Nacional e as Armas Nacionais são os três símbolos através dós quais um país independente proclama sua identidade e soberania. Por isso, eles fazem jus a um respeito e a uma lealdade imediata. Em si já revelam todo o passado, pensamento e toda a cultura de uma nação.¹²

Neste sentido, conforme escreveu um observador em 1880, “os soldados e policiais agora usam emblemas por nós”; embora ele não previsse sua restauração como complemento de cidadãos individuais na era dos movimentos de massa, que estava prestes a começar.¹³

Podemos também observar que, obviamente, apesar de todas as invenções, as novas tradições não preencheram mais do que uma pequena parte do espaço cedido pela decadência secular das velhas tradi-

20

ções e antigos costumes; aliás, isso já poderia ser esperado em sociedades nas quais o passado torna-se cada vez menos importante como modelo ou precedente para a maioria das formas de comportamento humano. Mesmo as tradições inventadas dos séculos XIX e XX ocupavam ou ocupam um espaço muito menor nas vidas particulares da maioria das pessoas e nas vidas autônomas de pequenos grupos subculturais do que as velhas tradições ocupam na vida das sociedades agrárias, por exemplo.¹⁴ “Aquilo que se deve

¹² Comentário oficial do governo indiano, citado in R. Firth, *Symbols, Public and Private* (Londres, 1973), p. 341.

¹³ Frederick Marshall, *Curiosities of Ceremonials, Titles, Decorations and Forms of International Vanities* (Londres, 1880), p. 20.

¹⁴ Sem falar na transformação de rituais duradouros e sinais de uniformidade e coesão em modismos efêmeros - no vestuário, na linguagem, nas práticas sociais etc., como acontece nas culturas jovens dos países industrializados.

fazer” determina os dias, as estações, os ciclos biológicos dos homens e mulheres do século XX muito menos do que determinava as fases correspondentes para seus ancestrais, e muito menos do que os impulsos externos da economia, tecnologia, do aparelho burocrático estatal, das decisões políticas e de outras forças que não dependem da tradição a que nos referimos, nem a desenvolvem.

Contudo, tal generalização não se aplica ao campo do que poderia ser denominado a vida pública dos cidadãos (incluindo até certo ponto formas públicas de socialização, tais como as escolas, em oposição às formas particulares, como os meios de comunicação). Não há nenhum sinal real de enfraquecimento nas práticas neo-tradicionalistas associadas ou com corporações de serviço público (Forças Armadas, a justiça, talvez até o funcionalismo público) ou com a cidadania. Aliás, a maioria das ocasiões em que as pessoas tomam consciência da cidadania como tal permanecem associadas a símbolos e práticas semi-rituais (por exemplo, as eleições), que em sua maior parte são historicamente originais e livremente inventadas: bandeiras, imagens, cerimônias e músicas. Na medida em que as tradições inventadas da era que sucedeu às revoluções Francesa e Industrial preencheram uma lacuna permanente - pelo menos, até hoje - parece que isso ocorreu neste campo.

Ora, pode-se afinal perguntar, será que os historiadores devem dedicar-se a estudar estes fenômenos? A pergunta é, de certo modo, desnecessária, já que cada vez mais estudiosos claramente se ocupam deles, como se pode comprovar pelo conteúdo deste volume e pelas referências nele incluídas. É melhor refazer a questão: o que os historiadores ganham com o estudo da invenção das tradições?

Antes de mais nada, pode-se dizer que as tradições inventadas são sintomas importantes e, portanto, indicadores de problemas que de outra forma poderiam não ser detectados nem localizados no tempo. Elas são indícios. Pode-se elucidar melhor como o antigo nacionalis-

mo liberal alemão assumiu sua nova forma imperialista-expansionista observando-se a rápida substituição das antigas cores preta, branca e dourada pelas novas cores preta, branca e vermelha (principalmente na década de 1890) no movimento da ginástica alemã, do que estudando-se as declarações oficiais de autoridades ou porta-vozes. Pela história das finais do campeonato britânico de futebol podem-se obter dados sobre o desenvolvimento de uma cultura urbana operária que não se conseguiram através de fontes mais convencionais. Por sinal, o estudo das tradições inventadas não pode ser

separado do contexto mais amplo da história da sociedade, e só avançará além da simples descoberta destas práticas se estiver integrado a um estudo mais amplo.

Em segundo lugar o estudo dessas tradições esclarece bastante as relações humanas com o passado e, por conseguinte, o próprio assunto e ofício do historiador. Isso porque toda tradição inventada, na medida do possível, utiliza a história como legitimadora das ações e como cimento da coesão grupal. Muitas vezes, ela se torna o próprio símbolo de conflito, como no caso das lutas por causa dos monumentos em honra a Walther von der Vogelweide e a Dante, no sul do Tirol, em 1889 e 1896.¹⁵ Até mesmo os movimentos revolucionários baseavam suas inovações em referências ao “passado de um povo” (sazões contra normandos, “nos ancêtres les Gaulois” contra os franceses, Espártaco), a tradições de revolução (“O povo alemão também tem suas tradições revolucionárias”, afirma Engels no início de seu livro *A guerra dos camponeses alemães*)¹⁶ e a seus próprios heróis e mártires. No livro de James Connolly, *Labour in Irish History* (O operariado na história da Irlanda), há excelentes exemplos desta conjugação de temas. O elemento de invenção é particularmente nítido neste caso, já que a história que se tornou parte do cabedal de conhecimento ou ideologia da nação, Estado ou movimento não corresponde ao que foi realmente conservado na memória popular, mas àquilo que foi selecionado, escrito, descrito, popularizado e institucionalizado por quem estava encarregado de fazê-lo. Os historiadores que trabalham com informações orais observaram freqüentemente que a Greve Geral de 1926 teve nas memórias das pessoas idosas um efeito mais modesto e menos impressionante do que o esperado pelos entrevistadores.¹⁷ Analisou-se a

22

formação de uma imagem semelhante da Revolução Francesa durante a Terceira República.¹⁸ Todavia, todos os historiadores, sejam quais forem seus objetivos, estão envolvidos neste processo, uma vez que eles contribuem, conscientemente ou não, para a criação, demolição e reestruturação de

¹⁵ John W. Cole e Eric Wolf, *The Hidden Frontier: Ecology and Ethnicity in an Alpine Valley* (Nova York e Londres, 1974), p. 55.

¹⁶ Sobre a popularidade dos livros que tratam deste e de outros militantes históricos nas bibliotecas operárias alemãs, veja H.J. Steinberg, *Sozialismus anil deutsche Sozialdemokratie. Zur ideologie der portei vor dem ersten Weltkrieg* (Hanover, 1967), pp. 131-3.

¹⁷ Existem razões bastante lógicas para que os participantes das bases geralmente não vejam os acontecimentos históricos por eles vividos como os da classe dominante e os historiadores os vêem. Pode-se chamar este fenômeno de "síndrome de Fabricio" (alusão ao protagonista do livro *A Cartuxa de Parma*, de Stendhal).

¹⁸ Por exemplo, Alice Gérard, *La Révolution Française: Mythes et Interpretations. 1789-1970* (Paris, 1970).

imagens do passado que pertencem não só ao mundo da investigação especializada, mas também à esfera pública onde o homem atua como ser político. Eles devem estar atentos a esta dimensão de suas atividades.

A propósito, deve-se destacar um interesse específico que as “tradições inventadas” podem ter, de um modo ou de outro, para os estudiosos da história moderna e contemporânea. Elas são altamente aplicáveis no caso de uma inovação histórica comparativamente recente, a “nação”, e seus fenômenos associados: o nacionalismo, o Estado nacional, os símbolos nacionais, as interpretações históricas, e daí por diante. Todos estes elementos baseiam-se em exercícios de engenharia social muitas vezes deliberados e sempre inovadores, pelo menos porque a originalidade histórica implica inovação. O nacionalismo e as nações israelita e palestina devem ser novos, seja qual for a continuidade histórica dos judeus ou dos muçulmanos do Oriente Médio, uma vez que naquela região há um século atrás não se cogitava nem no conceito de Estado territorial do tipo padronizado atual, que só veio a tornar-se uma probabilidade séria após a I Guerra. As linguagens-padrão nacionais, que devem ser aprendidas nas escolas e utilizadas na escrita, quanto mais na fala, por uma elite de dimensões irrigórias, são, em grande parte, construções relativamente recentes. Conforme observou um historiador francês especializado no idioma flamengo, o flamengo ensinado hoje na Bélgica não é a língua com que as mães e avós de Flandres se dirigiam às crianças: em suma, é uma “língua materna” apenas metaforicamente, não no sentido literal. Não nos devemos deixar enganar por um paradoxo curioso, embora compreensível: as nações modernas, com toda a sua parafernália, geralmente afirmam ser o oposto do novo, ou seja estar enraizadas na mais remota antigüidade, e o oposto do construído, ou seja, ser comunidades humanas, “naturais” o bastante para não necessitarem de definições que não a defesa dos próprios interesses. Sejam quais forem as continuidades históricas ou não envolvidas no conceito moderno da “França” e dos “franceses” - que ninguém procuraria negar - estes mesmos conceitos devem

23

incluir um componente construído ou “inventado”. E é exatamente porque grande parte dos constituintes subjetivos da “nação” moderna consiste de tais construções, estando associada a símbolos adequados e, em geral, bastante recentes ou a um discurso elaborado a propósito (tal como o da “história nacional”), que o fenômeno nacional não pode ser adequadamente investigado sem dar-se a atenção devida à “invenção das tradições”.

Finalmente, o estudo da invenção das tradições é interdisciplinar. É um campo comum a historiadores, antropólogos sociais e vários outros estudiosos das ciências humanas, e que não pode ser adequadamente investigado sem tal colaboração. A presente obra reúne, fundamentalmente, contribuições de historiadores. Espera-se que outros venham também a considerá-la útil.

O QUE É FATO SOCIAL?*

Émile DURKHEIM

Antes de indagar qual o método que convém ao estudo dos fatos sociais, é necessário saber que fatos podem ser assim chamados. A questão é tanto mais necessária quanto esta qualificação é utilizada sem muita precisão. Empregam-na correntemente para designar quase todos os fenômenos que se passam no interior da sociedade, por pouco que apresentem, além de certa generalidade, algum interesse social. Todavia, desse ponto de vista, não haveria por assim dizer nenhum acontecimento humano que não pudesse ser chamado de social. Cada indivíduo bebe, dorme, come, raciocina e a sociedade tem todo o interesse em que estas funções se exerçam de modo regular. Porém, se todos esses fatos fossem sociais, a Sociologia não teria objeto próprio e seu domínio se confundiria com o da Biologia e da Psicologia.

Na verdade, porém, há em toda sociedade um grupo determinado de fenômenos com caracteres nítidos, que se distingue

daqueles estudados pelas outras ciências da natureza.

Quando desempenho meus deveres de irmão, de esposo ou de cidadão, quando me desincumbo de encargos que contraí, pratico deveres que estão definidos fora de mim e de meus atos, no direito e nos costumes. Mesmo estando de acordo com sentimentos que me são próprios, sentindo-lhes interiormente a realidade, esta não deixa de ser objetiva; pois não fui eu quem os criou, mas recebi-os através da educação. Contudo, quantas vezes não ignoramos o detalhe das obrigações que nos incumbe desempenhar, e precisamos, para sabê-lo, consultar o Código e seus intérpretes autorizados! Assim também o devoto, ao nascer, encontra prontas as crenças e as práticas da vida religiosa; existindo antes dele, é porque existem fora dele. O sistema de sinais de que me sirvo para exprimir pensamentos, o sistema de moedas que emprego para pagar as dívidas, os instrumentos de crédito que utilizo nas relações comerciais, as práticas seguidas na profissão, etc., etc., funcionam independentemente do uso que delas faço. Tais afirmações podem ser estendidas a cada um dos membros de que é composta uma sociedade, tomados uns após outros. Estamos, pois, diante de maneiras de agir, de pensar e de sentir que apresentam a propriedade marcante de existir fora das consciências individuais.

Esses tipos de conduta ou de pensamento não são apenas exteriores ao indivíduo, são também dotados de um poder imperativo e

* Reproduzido de DURKHEIM, E. "O que é fato social?" In: *As Regras do Método Sociológico*. Trad. por Maria Isaura Pereira de Queiroz. 6.a ed. São Paulo, Companhia Editora Nacional, 1972. p. 1-4, 5, 8-11.

coercitivo, em virtude do qual se lhe impõem, quer queira, quer não. Não há dúvida de que esta coerção não se faz sentir, ou é muito pouco sentida quando com ela me conformo de bom grado, pois então torna-se inútil. Mas não deixa de constituir caráter intrínseco de tais fatos, e a prova é que se afirma desde que tento resistir. Se experimento violar as leis do direito, estas reagem contra mim de maneira a impedir meu ato se ainda é tempo; com o fim de anulá-lo e restabelecê-lo em sua forma normal se já se realizou e é reparável; ou então para que eu o expie se não há outra possibilidade de reparação. Mas, e em se tratando de máximas puramente morais? Nesse caso, a consciência pública, pela vigilância que exerce sobre a conduta dos cidadãos e pelas penas especiais que têm a seu dispor, reprime todo ato que a ofende. Noutros casos, a coerção é menos violenta; mas não deixa de existir. Se não me submeto às convenções mundanas; se, ao me vestir, não levo em consideração os usos seguidos em meu país e na minha classe, o riso que provoco, o afastamento em que os outros me conservam, produzem, embora de maneira mais atenuada, os mesmos efeitos que uma pena propriamente dita. Noutros setores, embora a coerção seja apenas indireta, não é menos eficaz. Não estou obrigado a falar o mesmo idioma que meus compatriotas, nem a empregar as moedas legais; mas é impossível agir de outra maneira. Minha tentativa fracassaria lamentavelmente, se procurasse escapar desta necessidade. Se sou industrial, nada me proíbe de trabalhar

utilizando processos e técnicas do século passado; mas, se o fizer, terei a ruína como resultado inevitável. Mesmo quando posso realmente me libertar destas regras e violá-las com sucesso, vejo-me sempre obrigado a lutar contra elas. E quando são finalmente vencidas, fazem sentir seu poderio de maneira suficientemente coercitiva pela resistência que me opuseram. Nenhum inovador, por mais feliz, deixou de ver seus empreendimentos se chocarem contra oposições deste gênero.

Estamos, pois, diante de uma ordem de fatos que apresenta caracteres muito especiais: consistem em maneiras de agir, de pensar e de sentir exteriores ao indivíduo, dotadas de um poder de coerção em virtude do qual se lhe impõem. Por conseguinte, não poderiam se confundir com os fenômenos orgânicos, pois consistem em representações e em ações; nem com os fenômenos psíquicos, que não existem senão na consciência individual e por meio dela. Constituem, pois, uma espécie nova e é a eles que deve ser dada e reservada a qualificação de *sociais*. Esta é a qualificação que lhes convém; pois é claro que, não tendo por substrato o indivíduo, não podem possuir outro que não seja a sociedade: ou a sociedade política em sua integridade, ou qualquer um dos grupos parciais que ela encerra, tais como confissões religiosas, escolas políticas e literárias, corporações profissionais, etc. Por outro lado, é apenas a eles que a apelação convém; pois a palavra social não tem sentido

definido senão sob a condição de designar unicamente fenômenos que não se englobam em nenhuma das categorias de fatos já existentes, constituídas e nomeadas. Estes fatos são, pois, o domínio próprio da Sociologia. É verdade que o termo coerção, por meio do qual o definimos, corre o risco de amedrontar os zelosos partidários de um individualismo absoluto. Como professam que o indivíduo é inteiramente autônomo, parece-lhes que o diminuímos todas as vezes que fazemos sentir que não depende apenas de si próprio. Porém, já que hoje se considera incontestável- que a maioria de nossas idéias e tendências não são elaboradas por nós, mas nos vêm de fora, conclui-se que não podem penetrar em nós senão através de uma imposição; eis todo o significado de nossa definição. Sabe-se, além disso, que toda coerção social não é necessariamente exclusiva com relação à personalidade individual. (...)

Esta definição do fato social pode, além do mais, ser confirmada por meio de uma experiência característica: basta, para tal, que se observe a maneira pela qual são educadas as crianças. Toda a educação consiste num esforço contínuo para impor às crianças maneiras de ver, de sentir e de agir às quais elas não chegariam espontaneamente, observação que salta aos olhos todas as vezes que os fatos são encarados tais quais são e tais quais sempre foram. Desde os primeiros anos de vida, são as crianças forçadas a comer, beber, dormir em horas regulares; são constrangidas a terem hábitos

higiênicos, a serem calmas e obedientes; mais tarde, obrigamo-las a aprender a pensar nos demais, a respeitar usos e conveniências, forçamo-las ao trabalho etc. Se, com o tempo, esta coerção deixa de ser sentida, é porque pouco a pouco dá lugar a hábitos, a tendências internas que a tomam inútil, mas que não a substituem senão porque dela derivam. É verdade que, segundo Spencer, uma educação racional deveria reprovar tais procedimentos e deixar a criança agir em plena liberdade; mas como esta teoria pedagógica não foi nunca praticada por nenhum povo conhecido, não constitui senão um desiderato pessoal, não sendo fato que possa ser oposto àqueles que expusemos atrás. Ora, estes últimos se tomam particularmente instrutivos quando lembramos que a educação tem justamente por objeto formar o ser social; pode-se então perceber, como que num resumo, de que maneira este ser se constitui através da história. A pressão de todos os instantes que sofre a criança é a própria pressão do meio social tendendo a moldá-la à sua imagem, pressão de que tanto os pais quanto os mestres não são senão representantes e intermediários. (...)

Chegamos assim a conceber de maneira precisa qual o domínio da Sociologia, o qual não engloba senão um grupo determinado de fenômenos. O fato social é reconhecível pelo poder de coerção externa que exerce ou é suscetível de exercer sobre os indivíduos; e a presença deste poder é reconhecível, por sua vez, seja pela

existência de alguma sanção determinada, seja pela resistência que o fato opõe a qualquer empreendimento individual que tenda a violentá-lo. Todavia, podemos defini-lo também pela difusão que apresenta no interior do grupo, desde que, de acordo com as precedentes observações, se tenha o cuidado de acrescentar como característica segunda e essencial que ele existe independentemente das formas individuais que toma ao se difundir. Nalguns casos, este 'último critério é até mesmo mais fácil de aplicar do que o anterior. Com efeito, a coerção é fácil de constatar quando ela se traduz no exterior por qualquer reação direta da sociedade, como é o caso em se tratando do direito, da moral, das crenças, dos usos, e até das modas. Mas, quando não é senão indireta, como a que exerce uma organização econômica, não se deixa observar com tanta facilidade. Generalidade e objetividade combinadas podem então ser mais fáceis de estabelecer. A segunda definição não constitui senão uma forma diferente que toma a primeira: pois o comportamento que existe exteriormente às consciências individuais só se generaliza impondo-se a estas.¹

¹ Vemos o quanto esta definição do fato social se afasta daquela que serve de base ao engenhoso sistema de Tarde. Primeiramente, devemos declarar que as pesquisas não nos fizeram de modo algum constatar a influência preponderante que Tarde atribui à imitação na gênese dos fatos coletivos. Além do mais, da definição precedente (que não é uma teoria, mas um simples resumo dos dados imediatos da observação) parece resultar que a imitação não exprime sempre, e nem mesmo exprime nunca, o que há de essencial e característico no fato social. Não há dúvida de que todo fato

Poder-se-ia, todavia, perguntar se esta definição é completa. Com efeito, os fatos que nos forneceram a base para ela são todos eles *modos de agir*; são de ordem fisiológica. Ora, existem também *maneiras de ser coletivas*, isto é, fatos sociais de ordem anatômica ou morfológica. A Sociologia não se pode desinteressar daquilo que concerne ao substrato da vida coletiva. No entanto, o número e a natureza das partes elementares de que é composta a sociedade, a maneira pela qual estão dispostas, o grau de coalescência^{*} a que chegaram, a distribuição da população na superfície do território, o número e a natureza das vias de comunicação, a forma das habitações etc., não parecem, a um primeiro exame, passíveis de se reduzirem a modos de agir, de sentir e de pensar.

Contudo, em primeiro lugar, apresentam estes diversos fenômenos o mesmo traço que nos serviu para definir os outros. Do mesmo modo que as maneiras de agir de que já falamos, também as

social é imitado; apresenta, como acabamos de mostrar, tendência para se generalizar, mas isto porque é social, isto é, obrigatório. Seu poder de expansão não é a causa e sim a conseqüência de seu caráter sociológico. A imitação poderia servir, se não para explicar, pelo menos para definir os fatos sociais, se ainda estes fossem os únicos a produzir esta conseqüência. Mas um estado individual que ricocheteia não deixa por isso de ser individual. E, mais ainda, podemos indagar se o termo imitação é realmente aquele que convém para designar uma propagação devida a uma influência coercitiva. Sob esta expressão única - imitação - confundem-se fenômenos muito diferentes que seria necessário distinguir.

* Junção de partes que se encontravam separadas.

maneiras de ser se impõem aos indivíduos. De fato, quando queremos conhecer como está uma sociedade dividida politicamente, como se compõem estas divisões, a fusão mais ou menos completa que existe entre elas, não é com o auxílio de uma investigação material e por meio de observações geográficas que poderemos alcançá-lo; pois estas divisões são morais, ainda quando apresentam algum ponto de apoio na natureza física. É somente através do direito público que se torna possível estudar tal organização, pois é ele que a determina, assim como determina nossas relações domésticas e cívicas. Tal organização não é, pois, menos obrigatória do que outros fatos sociais. Se a população se comprime nas cidades em lugar de se dispersar nos campos, é porque existe uma corrente de opinião uma pressão coletiva que impõe aos indivíduos esta concentração. Não podemos escolher a forma de nossas casas, nem a de nossas roupas; pois uma é tão obrigatória quanto a outra. As vias de comunicação determinam de maneira imperiosa o sentido em que se fazem as migrações interiores e as trocas, e mesmo até a intensidade de tais trocas e tais migrações, etc., etc. Por conseguinte, haveria, no máximo, possibilidade de acrescentar à lista de fenômenos que enumeramos como apresentando o sinal distintivo do fato social uma categoria a mais, a das maneiras de ser; e corno aquela enumeração nada tinha de rigorosamente exaustiva, a adição não era indispensável.

Mas não seria nem mesmo útil; pois tais maneiras de ser não passam de maneiras de agir consolidadas. A estrutura política de uma sociedade não é mais do que o modo pelo qual os diferentes segmentos que a compõem tomaram o hábito de viver uns com os outros. Se suas relações são tradicionalmente estreitas, os segmentos tendem a se confundir; no caso contrário, tendem a se distinguir. O tipo de habitação a nós imposto não é senão a maneira pela qual todo o mundo, em nosso redor - e em parte as gerações anteriores -, se acostumaram a construir as casas. As vias de comunicação não passam de leitos que a corrente regular das trocas e das migrações, caminhando sempre no mesmo sentido, cavou para si própria, etc. Sem dúvida, se os fenômenos de ordem morfológica fossem os únicos a apresentar esta fixidez. poder-se-ia acreditar que constituem uma espécie à parte. Mas as regras jurídicas constituem arranjos não menos permanentes do que os tipos de arquitetura e, no entanto, são fatos fisiológicos. A simples máxima moral é seguramente mais maleável; porém, apresenta formas muito mais rígidas do que os meros costumes profissionais ou do que a moda. Existe toda uma gama de nuances que, sem solução de continuidade, liga os fatos de estrutura mais característicos a estas livres correntes da vida social que não estão ainda presas a nenhum molde definido. O que quer dizer que não existem entre eles senão diferenças no grau de consolidação que apresentam. Uns e outros não passam de vida mais ou menos cristalizada. Pode, sem dúvida, ser mais

interessante reservar o nome de morfológicos para os fatos sociais concernentes ao substrato social, mas sob a condição de não perder de vista que são da mesma natureza que os outros. Nossa definição compreenderá, pois, todo o definido, se dissermos: ***É fato social toda maneira de agir, fixa ou não, suscetível de exercer sobre o indivíduo uma coerção exterior; ou, ainda, que é geral ao conjunto de uma sociedade dada e, ao mesmo tempo, possui existência própria, independente das manifestações individuais que possa ter.***²

² Este parentesco estreito entre a vida e a estrutura, entre o órgão e a função pode ser facilmente estabelecido em Sociologia porque, entre os dois termos extremos, existe toda uma série de intermediários imediatamente observáveis, mostrando o laço que há entre eles. A Biologia não tem o mesmo recurso. Mas é permitido crer que as induções da primeira destas ciências, a tal respeito, são aplicáveis à outra e que, nos organismos como nas sociedades, não existem entre as duas ordens de fatos senão diferenças de grau.