

CIP-Brasil. Catalogação-na-Fonte
Câmara Brasileira do Livro, SP

R26

Educação e análise filosófica / Reginald D.
Archambault, organizador [da coletânea] ; tradução de
Carlos Eduardo Guimarães e Maria da Conceição Gui-
marães. — São Paulo : Saraiva, 1979.

Bibliografia.

1. Educação — Filosofia I. Archambault, Reginald
Donat.

78-0660

CDD-370.1

Índices para catálogo sistemático:

1. Educação : Filosofia 370.1
2. Filosofia da educação 370.1

 **SARAIVA S.A. — Livreros Editores**

São Paulo — SP

Av. do Emissário, 1897
Tel: (011) 826-8422

Belo Horizonte — MG

R. Célia de Souza, 571 — Bairro Sagrada Família
Tels: (031) 461-9962 e 461-9995

Rio de Janeiro — RJ

Av. Marechal Rondon, 2231
Tel: (021) 201-7149 e 261-4811

Sylvia Mattos Gasparian

10. F3
4899A

Educação Organizador
REGINALD D. ARCHAMBAULT
e Análise Filosófica

tradução de

CARLOS EDUARDO GUIMARÃES (da UNESP)

e

MARIA DA CONCEIÇÃO GUIMARÃES

Para Cit

 **edición SARAIVA**

1979

80409

R. S. Peters **EDUCAÇÃO**
COMO INICIAÇÃO¹

Introdução

Uma característica original da década de 60 foi o fato de a educação ter formado, de modo amplo, um tema de debate público e de especulação teórica. Anteriormente, tal tema tinha sido pregado ou considerado como válido por aqueles poucos que o discutiram, se bem que não de maneira ampla. Naturalmente havia uma grande quantidade de reminiscências escolares; mas, estas eram mais indicativas de uma preocupação narcisística do que de um apaixonado interesse pela educação.

Tudo isto mudou, agora. Alguns políticos que farejam o cheiro de qualquer privação de direitos encontram na educação uma presa que pensam ter maior possibilidade de perseguir até o fim, sem qualquer perigo, do que as velhas raposas ferozes da propriedade privada e da disparidade de renda. Outros, com olhos excitados pelas realizações técnicas dos Estados Unidos e da União Soviética, prazerosamente, ouvem os economistas que lhes asseguram ser a educação uma mercadoria lucrativa para os investimentos da comunidade. Os sociólogos afirmam que cabe aos professores o papel de agir como um instrumento socializante dentro da comunidade.

Os professores tendem a ficar frustrados ou gratificados com esta crescente compreensão do óbvio. Aqui estão eles, homens calmos

1. Uma outra versão deste artigo foi dada como uma Conferência inaugural da Cadeira de Filosofia da Educação, no Instituto de Educação da Universidade de Londres, em dezembro de 1963.

que desempenham a tarefa que sempre desempenhavam — mal-remunerados, desconsiderados e inferiorizados. E, agora, todo este movimento. Enfrentando tal confusão de palavras pronunciadas por pessoas, muitas das quais sem experiência direta do assunto sobre o qual teorizam, seria humano, num certo sentido, que o professor se fizesse de surdo. Mas, em outro sentido, não seria humano. Pois um dos aspectos característicos do homem é o de que só ele, entre todos os seres, possui uma estrutura conceptual variável, que determina todas as posições que fundamentam a sua ação. Um homem pode conceber a sua tarefa, como professor, dos modos mais diversos. Fechar os seus ouvidos, arbitrariamente, para certas considerações significa limitar a sua visão do mundo — refugiar-se num tipo de miopia monádica.

Pode ser, todavia, que algumas das descrições oferecidas daquilo que ele faz como professor deturpem, seriamente, o que é característico de sua profissão; pela generalidade da descrição ou por fazê-la semelhante a algo diverso. Suponhamos, para tomar um caso paralelo, que o beijo fosse descrito como um movimento dos lábios, com a função de estimular o organismo. A generalidade desta descrição omitiria alguns traços essenciais do beijo; além do mais, ao descrevê-lo como um movimento, meramente, corporal, ele seria assemelhado à salivação ou ao reflexo rotular, o que penso ser, perigosamente, errôneo. Na verdade, penso freqüentemente que um esquema conceptual como o empregado pelos behavioristas não é apenas falso, mas é, também, moralmente perigoso. Pois, tais homens, habitualmente, podem julgar os seus colegas através de termos tão empobrecidos quanto cientificamente estéreis. Felizmente, a maioria dos behavioristas tem sido, até hoje, constituída de figuras humanas que falam como tais, quando estão em seus laboratórios, mas que, fora deles, preservaram o traço comum da linguagem ordinária. Porém, as gerações vindouras poderão ser mais coerentes.

Os professores podem ser atingidos por uma doença conceptual parecida se pensarem, demasiadamente, em termos do seu papel socializante, ou se derem excessiva atenção à idéia de que a educação

é uma mercadoria na qual a nação deve investir ou, então, à idéia de que seu objetivo principal deveria ser a saúde mental das crianças. A educação é diferente da assistência social, da psiquiatria e dos bens imóveis. Cada coisa é aquilo que é, e não algo diferente. Em toda confusão sobre planejamento, admissão de professores, falta de provisões, afluxo e seleção, muito pouca atenção vem sendo dada ao que se considera que tantos não possuem. A educação tornou-se, antes de mais nada, como o Reino do Céu nos tempos passados. Ele está tanto dentro de nós e entre nós, como fora de nós. O eleito o possui e deseja reunir nele as pessoas que ainda não se salvaram. Mas, o que tal reino significa sobre a terra raramente é esclarecido.

“Educação” e fins extrínsecos

Tornar o conceito de “educação” mais claro é, então, uma necessidade urgente em nossa época. Tal esclarecimento conceptual é, preeminentemente, a tarefa do filósofo da educação. Porém, o filósofo que empreende esta tarefa deve estar comprometido com a convicção suspeita, compartilhada por Sócrates, de que existe alguma “essência” da educação, que pode ser esclarecida pela análise conceptual? Ao sugerir que os professores podem ser atingidos por uma doença conceptual, se derem excessiva atenção aos economistas, sociólogos e psicólogos, teria, então, colocado meus pés sobre o caminho florido que conduz ao essencialismo?

Francamente, se fiz tal coisa, não estava disposto a fazer. Seria questionável supor que certas características pudessem ser vistas como essenciais, sem consideração do contexto e das questões a serem discutidas. No contexto do planejamento de recursos pode ser correto pensar na educação como algo em que a comunidade possa investir; no contexto da teoria de coesão social, a educação pode ser, ingenuamente, explicada como um processo de socialização. Mas, se a considerarmos do ponto de vista da tarefa do professor na sala de aula, estas explicações serão, ambas, muito gerais e muito ligadas a uma dimensão perigosa, pois que encorajam um modo conformista ou instrumental de ver a educação.

Talvez, uma das razões porque tais explicações de ordem econômica ou sociológica possam estar erradas, quando consideradas fora do contexto, seja a de que são elaboradas do ponto de vista de um espectador que salienta a “função” ou os efeitos da educação num sistema social e econômico. Não são explicações do ponto de vista de alguém que esteja comprometido no empreendimento. De modo semelhante, poder-se-ia dizer que a função da medicina é a de dar trabalho aos fabricantes de frascos de remédios ou de aumentar a população. Mas, isto não é o que o médico pensa de si mesmo enquanto médico, e seria lamentável que concebesse o seu trabalho em termos de tais efeitos remotos produzidos pela sua profissão. Além do mais, uma explicação de sua atividade em função destes efeitos, pouco distinguiria o seu trabalho do trabalho de um químico. O que é essencial para a educação deve envolver um aspecto, em conformidade com o qual as coisas são feitas, sendo ao mesmo tempo, intencional e racionalmente, específico. Coisas como o aumento da taxa de suicídios ou a criação de empregos para tipógrafos não podem participar do conceito de “educação”.

Há, naturalmente, algumas atividades intencionais e específicas que se enquadram na educação moral e sexual, e que são, obviamente, formas de socialização. O professor tem que decidir até que ponto deve se concentrar mais sobre estes tipos de educação do que sobre o desenvolvimento de outras formas de conhecimento — *v.g.*, o científico, o matemático. Tais decisões sobre o conteúdo da educação são, usualmente, decisões sobre prioridades. Também, como discutirei mais tarde, toda a educação pode ser olhada como uma forma de “socialização”, na medida em que envolve a iniciação nas tradições públicas enunciadas na linguagem e nas formas de pensamento. Porém, esta explicação é muito geral, na medida em que deixa de caracterizar a diferença entre a educação e as demais formas de socialização. Dentro do contexto do sociólogo, pode ficar, absolutamente, claro qual o aspecto do papel do professor que está sendo destacado. Mas, o fato é que, quando estas noções são divulgadas fora de tal contexto, nem sempre são compreendidas no sentido específico em que o sociólogo pode usá-las. O professor, que ouve a afirmação de que é um agente de socialização, poderá se ima-

ginar como uma espécie de trabalhador social que se empenha num processo muito *geral* de ajudar as crianças a se adaptarem à sociedade. Poderá supor que a sua tarefa não seja a de educar as crianças, no sentido que definirei depois, mas de se concentrar no trabalho de ajudá-las a viver em harmonia com os outros e a adaptarem-se, prazerosamente, a uma tarefa simples, aos passatempos saudáveis e a uma vida familiar feliz. Pode-se dar o caso de que, para algumas crianças, cuja situação em nossa sociedade preocupada com *status* é focalizada pelo Relatório Newsom, *Half Our Future*², não haja muito mais o que fazer. Todavia, conhecemos tão pouco a respeito das condições necessárias para este desenvolvimento cognitivo exigido pela educação, que seria imprudente e perigoso chegar, demasiadamente, cedo a tal conclusão. Tal pesquisa, como foi feita³, sugere que um grande número de crianças, em virtude de sua prematura escolaridade e de sua vida doméstica, está, inteiramente, privado da possibilidade de se educar. Seria desastroso dizer, tão cedo, que uma grande porcentagem de crianças não é capaz de se educar, antes que se tenha feito uma tentativa, séria e constante, de dar as condições necessárias, sem as quais falar de educação é um desejo piedoso. Meu temor é o de que os professores sejam levados, por tal discurso muito impreciso sobre o seu papel socializante, a conceber sua tarefa em termos de “domesticar as massas”. A existência de conceitos mais claros e mais específicos de “educação” e de “socialização” ajudaria a evitar este perigo.

O outro perigo, que é estimulado, talvez, mais pelo medo por que os economistas falam de “educação” do que pelo modo por que os sociólogos falam, reside na tendência difundida a tornar a educação semelhante a um tipo de processo instrumental. É, na realidade, fácil de ver como tal assimilação pode ser encorajada, particularmente, por uma manifestação arrogante do conceito. Para mostrar isso, devo, agora, estabelecer o primeiro dos três pontos conceptuais sobre “educação” necessários para a explicação de sua essência.

2. *Half Our Future*. A report of the Central Advisory Council for Education (Londres: H. M. Stationery Office, 1963).

3. Veja, por exemplo, B. Berstein, “Social Class and Linguistic Development: A Theory of Social Learning”, in *Education, Economy, and Society*, Ed. Halsey, Floud, and Anderson (Nova York: The Free Press, 1961).

“Educação”⁴ relaciona-se a algumas espécies de processos nos quais se desenvolve um estado de espírito desejável. Seria tanto uma contradição lógica dizer que uma pessoa foi educada e que a transformação sofrida não foi, de modo algum desejável, como dizer que se reformou e nenhuma modificação se deu para melhor. A educação, naturalmente, é diferente da reforma, enquanto não sugere que um homem tenha-se erguido de um estado de depravação em que caíra. No entanto, é semelhante, na medida em que implica uma mudança para melhor. Além do mais, a educação é, comumente, concebida como um processo intencional. Colocamo-nos, ou colocamos outras pessoas, em situações relevantes, quando sabemos o que estávamos fazendo. Sei que Rousseau afirmou que “a educação nos vem da natureza, dos homens e das coisas”. Este é um sentido derivado de “educação”, no qual quase tudo pode ser olhado como parte — até mesmo visitar um bordel. Porém, os usos centrais do termo estão limitados a situações onde, deliberadamente, nos colocamos, ou colocamos outras pessoas, no caminho para algo que é admitido como capaz de promover certos estados de espírito considerados valiosos.

Concedido, então, que “educação” implica a promoção intencional de um estado de espírito desejável, é muito fácil, portanto, assimilá-la aos casos mais familiares de promoção do que é desejável. Antes de tudo, há casos em que realizamos ações neutras, por causa de outra coisa que concebemos dotada de valor. Entramos num ônibus a fim de ouvir um concerto; lambemos selos a fim de nos comunicarmos com um amigo. Assim, a educação, do ponto de vista dos que estão sendo educados, freqüentemente, se mostra como algo que temos de agüentar, a fim de se obter um resultado agradável, como um emprego bem-remunerado ou uma posição de prestígio na comunidade. Se, de outro modo, ela for enfocada do ponto de vista

4. “Educação” é realmente tanto um termo “tarefa” como um termo “realização”, segundo Ryle (veja G. Ryle, *The Concept of Mind* [Londres: Hutchinson, 1949] pp. 149-153). As dificuldades introduzidas por isto não podem ser tratadas num artigo desta natureza e não podem afetar as linhas principais da análise. Elas serão tratadas com maior extensão no meu próximo livro *Ethics and Education*.

do professor, surgirá um segundo modelo, o modelo artesanal, onde a matéria-prima é transformada em algo valioso. Do mesmo modo que o barro é moldado em nossos vasos ou a borracha em bolas de golfe, assim também as mentes são moldadas, dando origem a certos resultados desejáveis, ou são preenchidas com algo desejável, como se fossem canecas de cerveja. Quando a educação é olhada por um destes modos, a questão “Qual o uso que se faz dela?” tem uma aplicação pertinente, especialmente se uma grande quantidade de dinheiro foi gasta.

Todavia, há uma confusão básica envolvida nestes modos de pensar. Isso se deve à aplicação destes modos banais de conceber a promoção do que é valioso para a educação, em vez de compreender os processos ou as ações nela envolvidas. Obviamente, muitas atividades que podem fazer parte do conteúdo da educação são vistas como possuidoras de valor instrumental ou de valor intrínseco. É possível pensarmos na ciência ou na carpintaria, por exemplo, como sendo valiosas em si e, ao mesmo tempo, valiosas como um meio de aumentar a produção ou o suprimento de casas. Daí, é razoável indagar qual o objetivo de instruir ou de treinar alguém, seja em que atividade for. Porém, é tão absurdo perguntar qual o fim da educação, como perguntar qual o fim da moralidade, se o que solicitamos foi algo extrínseco à educação. A única resposta que pode ser dada é a de indicar algo intrínseco que seja tão prezado, tal como o treinamento do intelecto ou do caráter. Pois chamar alguma coisa de “educacional” é supor que os seus processos e ações contribuam para estabelecer ou envolvam algum valor. Falar sobre “os fins da educação” depende, em boa parte, de um mal-entendido sobre a espécie do conceito de “educação”.

Para estender-me sobre este ponto que é crucial para minha tese: O conceito de “educação” não privilegia qualquer tipo particular de processos, como o treinamento, por exemplo, ou de atividades, como fazer preleções; sugere, antes, critérios aos quais os processos, como o de treinamento, devem se adaptar. Um destes critérios é o de que algo valioso deve se manifestar. Daí, é possível que estejamos educando alguém enquanto o treinamos, mas não necessariamente. Pois, podemos treiná-lo na arte da tortura. Contudo, a exigência

de que deve haver algo de valor no que está sendo transmitido não pode ser concebida com a significação de que a própria educação nos levaria a algo de valor ou produziria algo de valor. Isto é o mesmo que dizer, para voltar a minha comparação anterior, que a reforma deve fazer com que um homem seja melhor. A questão é a de que fazer um homem melhor não é um fim extrínseco à reforma: é um critério que algo deve satisfazer para ser chamado de “reforma”. Do mesmo modo, uma característica necessária de “educação” é, freqüentemente, extraída como um fim extrínseco. Então, as pessoas pensam que a educação precisa se realizar em virtude de algo extrínseco que seja dotado de valor, enquanto que a verdade é a de que uma parte do significado daquilo que chamamos de “educação” constitui-se no fato de ser dotado de valor. O modelo instrumental e o modelo artesanal de educação fornecem uma caricatura de característica necessária da desejabilidade ao conceber o que é dotado de valor como um objetivo promovido pelo processo ou como padrão imposto ao espírito da criança.

A demonstração desta tese sobre “educação” pode ser feita através de um sucinto exame do conceito de “objetivo”. Este termo é próprio do contexto de ações tais como atirar e lançar. “Visar um objetivo” está associado à concentração em algum objeto que deve ser atingido ou penetrado. Quando o termo é usado mais figurativamente, dá a mesma idéia de concentração em alguma coisa própria do campo de uma atividade. Seria estranho usá-lo, assim como “propósito”, para sugerir algum fim extrínseco à atividade. Perguntamos às pessoas qual o objetivo que estão visando, quando parecem estar, principalmente, confusas sobre os seus propósitos, ou quando parecem perambular sem objetivo, ou ainda quando estão esboçando o seu plano de ação, devendo formular o que pretendem, de modo coerente. Perguntar a uma pessoa qual o objetivo que está visando é um meio de fazer com que ela se concentre no que está tentando fazer e, ao mesmo tempo, que se dê conta desta pretensão. Portanto, é bastante óbvia a razão pela qual o termo “objetivo” é usado, tão freqüentemente no contexto da educação. Pois esta é uma esfera onde as pessoas se comprometem com muita seriedade e nem sempre se dão conta do que estão tentando realizar. Colocar questões a respeito dos objetivos da educação é, pois, um modo de se tornar

claro e de se focalizar a atenção sobre o que vale a pena realizar. Não é perguntar pela realização de fins educacionais extrínsecos.

Evidentemente, os programas de ação não podem ser derivados de definições. Um homem que tomasse conhecimento destas observações conceptuais sobre os “objetivos da educação” poderia, razoavelmente, dizer: “Bem, então, eu sou contra a educação. Prefiro instruir as pessoas nas ciências, pelo simples fato de aumentar a produção dentro da comunidade, ou para que consigam empregos bem remunerados. Não consigo ver mais nada no ensino das ciências, a não ser o que possa ser mostrado como útil, no sentido destas coisas”. Esta é uma posição defensável, mas não pode ser tomada como uma perspectiva sobre os objetivos da *educação*.

“Educação” e “desenvolvimento”

Historicamente falando, quando os modelos utilitaristas ou artesanal foram criticados, outros vieram em substituição, comparando a educação a um processo natural, no qual os indivíduos se desenvolvem ou “crescem” como uma planta, em direção a algo que é presumido ser desejável. Gradualmente, uma ideologia positiva centrada na criança foi emergindo, apaixonadamente, aceita por aqueles que estavam revoltados contra os métodos tradicionais, ainda predominantes nas escolas.

A palavra “ideologia” é usada, deliberadamente, para chamar a atenção para um agrupamento amplo de crenças, cuja origem numa matriz indeterminada de preocupação psicológica é mais flagrante do que a sua validade. A ideologia do educador “progressivista” centrada na criança, que acredita no “crescimento”, não pode ser atribuída a qualquer pensador importante. Ele ou, mais provavelmente, ela tende a crer que a educação consiste no desenvolvimento a partir das potencialidades e não em modelar a partir do nada; acredita que o *currículo* deva ser elaborado a partir das necessidades e interesses das crianças, e não das exigências do professor; acredita que a expressão da própria personalidade seja mais importante do que a disciplina da “matéria de ensino”; acredita que a criança não

deva ser coagida ou punida, e que deva ser permitido que “aprenda pela experiência”, em vez de aprender verbalmente. A dificuldade é a de atribuir a origem de tais perspectivas a um determinado teórico educacional importante. Froebel, certamente, destacou a importância de se estudar a criança nos seus diversos estágios e de adaptar o que deve ser transmitido aos seus interesses e ao seu estágio de desenvolvimento. Porém, ele pensava, de maneira muito clara, em estruturar o ambiente em torno de linhas desejáveis (os seus “dons” são testemunhos), e a sua concepção da educação estava dominada pela solicitação mística de que, no indivíduo, a unidade fosse experimentada como se permeasse toda a natureza. Dewey, a quem os conceitos de “crescimento” e “experiência” estão estreitamente relacionados teve que escrever um livro⁵, a fim de desaprovar algumas doutrinas e práticas do movimento de Educação Progressiva e de retificar mal-entendidos sobre sua posição mais moderada. Mesmo o próprio Rousseau, conforme alguns intérpretes afirmam, não acreditava que a educação consistisse, exclusivamente, em ajudar no desdobramento das tendências “naturais”, mas sim em guiar o menino, pouco a pouco, para a “liberdade moral”, para a autoconfiança e o autocontrole, e ainda para o amor da verdade e da justiça.

Seria necessário a erudição de um historiador do pensamento e da prática educacionais para traçar o desenvolvimento da ideologia progressivista, centrada na criança, na Inglaterra e nos Estados Unidos. Tal coisa estaria além dos propósitos deste artigo e da competência do autor. Mas, o que surgiu associado a esta ideologia foi um modelo da situação educacional no qual o professor era visto como alguém que estudara as leis do desenvolvimento, devendo promover as condições apropriadas através da preparação do “ambiente”, a fim de que a criança pudesse se “desenvolver” sem se tornar atrofiada ou reprimida. Este modelo evita as intimações coercitivas e instrumentais dos outros modelos; porém, como Ícaro, ele não pode permanecer muito tempo nas alturas, uma vez que o forte

5. J. Dewey, *Experience and Education* (Nova York: Macmillan, 1938). (Publicado no Brasil pela Cia. Editora Nacional: *Experiência e Educação*) (Nota da Editora).

clarão da análise filosófica dirija-se para ele. Pois tais conceitos, como “auto-realização” e “desenvolvimento” pressupõem padrões de valor que determinam tanto a espécie de “auto”, que é desejável realizar, como a direção do desenvolvimento. Os seres humanos não são como as flores, que têm um fim predeterminado, o qual serve como uma causa final do seu desenvolvimento. Desenvolver-se ou realizar-se implica, principalmente, fazer coisas que são concebidas como dotadas de valor. Os padrões pelos quais são julgadas valiosas são mantidos pelos homens e transmitidos de uma geração a outra. O modelo artesanal do educador, pelo menos, apresenta este fato inevitável, de que o professor tem de escolher o que é conveniente para estimular as crianças; mas, ele age assim, como já afirmei, usando uma metáfora tão violenta⁶.

Contudo, apesar da falta de determinação dos padrões, que estimula, freqüentemente, a exaltação a crítica a respeito de “desenvolvimento” e “auto-realização”, tais caricaturas da situação educacional são, de outro lado, moralmente, importantes; pois, sugerem uma outra dimensão onde os juízos de valor participam, relacionando-se antes com o *modo* e não com o conteúdo da educação. Enfatizam o campo dos princípios processuais. Por tal coisa, quero dizer que acentuam a importância de permitir que as pessoas escolham por si mesmas, de que aprendam através da experiência e de que dirijam suas próprias vidas. A importância destes princípios, todos salientando a autonomia das pessoas, foi negligenciada, muitas vezes, pelos professores tradicionais. Eles concebiam os juízos de valor, não tanto acerca da matéria de ensino, nem acerca de algum “fim” ilusório que dirigiria o ensino da matéria, mas acerca do modo pelo qual as crianças deviam ser tratadas. Isto é saudável, não só do ponto de vista moral amplo, porém, mais especificamente, porque realça uma maneira pela qual é possível pensar nos valores como intrínsecos à educação, em vez de pensar neles como fins extrínsecos. Na verdade, já afirmei, em outro texto, muita coisa da controvérsia sobre os “objetivos” da educação, na realidade, diz respeito a dis-

6. Para outros comentários sobre as metáforas da “moldagem” e do “crescimento”, veja I. Scheffler, *The Language of Education* (Springfield, Illinois: Thomas, 1960), Cap. 3. Tradução brasileira: *A Linguagem da Educação* (São Paulo: Saraiva-EDUSP, 1974).

crepâncias acerca de tais princípios de procedimento⁷. O problema para os que dão ênfase ao “desenvolvimento” é fazer isso de um modo que reconheça o fato do educador não poder ser indiferente a como um indivíduo se desenvolve. O tratamento dado por Dewey ao caso do ladrão, que poderia se desenvolver como um ladrão, é uma das passagens mais insatisfatórias em seu argumento⁸.

Todavia, conceitualmente falando, o modelo do “desenvolvimento”, assim como o modelo instrumental e o artesanal, é uma caricatura: e, como todas as caricaturas, distorce um aspecto por enfatizar algumas de suas características evidentes. Pois, assim como o modelo instrumental e o artesanal colocam a característica moral necessária de “educação” num fim extrínseco, assim também o modelo de desenvolvimento converte uma característica necessária dos processos educacionais num princípio de procedimento. A evidência disto é dada pela tendência de seus simpatizantes para destacar a conexão de “educação” com *educere* e não com *educare*, adaptando, portanto, o conceito para “conduzir” e não para “imprimir em”. Isto resulta numa definição persuasiva de “educação”, afirmando que nada pode ser considerado “educação” se ignorar tais princípios de procedimento relacionados com “conduzir”. A base lógica que possibilita esta passagem, de uma observação conceptual sobre “educação” para certos princípios morais específicos, precisa de uma elucidação adicional, que será a minha segunda observação conceptual sobre “educação”.

Tal elucidação se faz da seguinte maneira: apesar de “educação” não distinguir processos específicos, implica, no entanto, certos critérios que os processos envolvidos devem satisfazer de acordo com a exigência de que algo valioso precisa se dar. Implica, antes de mais nada, que a pessoa educada deverá se interessar pelas coisas valiosas que participam da educação e deverá alcançar os padrões de conduta pertinentes. Não chamaríamos de “educado” a um homem que, tendo conhecimentos científicos, não se interessasse pela verdade, ou apenas visse tais conhecimentos como um meio de obter água quente

7. R. S. Peters, *Authority, Responsibility, and Education* (Londres: George Allen and Unwin, 2.^a ed., 1963), Cap. 7.

8. J. Dewey, *Experience and Education* (Londres: Constable, 1961), pp. 37-38.

ou cachorros-quentes. Implica, também, que a pessoa tenha-se iniciado, significativamente, no conteúdo da atividade ou nas formas de conhecimento, de tal modo que saiba o que está fazendo. Um homem pode ser condicionado a fugir de cachorros ou ser induzido a fazer algo por sugestão hipnótica. Mas, não entenderíamos isso como “educação”, se ele não soubesse o que estava aprendendo, enquanto aprendia. Algumas formas de exercício também podem ser excluídas, pelo mesmo motivo: como, por exemplo, a que exige do aluno a repetição interminável de atos estereotipados que participam de séries limitadas. Para que alguma coisa seja considerada como educação, ela deve conter um mínimo de compreensão. Isto é, totalmente, compatível com o fato de mandarmos as crianças fazerem coisas nas suas primeiras fases de evolução. Pois, elas fazem de maneira embrionária, sabem o que pretendemos que façam e percebem as normas que esperamos que realizem. Além do mais, há um certo sentido em dizer que agem, voluntariamente, pois podem rebelar-se e recusar-se a fazer o que é exigido. Estas condições não existem com relação ao que foi induzido por hipnose, por drogas ou por formas desumanas de lavagens cerebrais.

Aqueles que acreditam em tais métodos autoritários de educação supõem que, embora as crianças, nas suas primeiras fases, possam não se interessar por estas atuações, uma vez que foram iniciadas nelas, interessar-se-ão. Daí se mostrarão como pessoas educadas. Os teóricos do desenvolvimento, por outro lado, entendendo que ser educado implica interesse e preocupação pelo que é valioso, supuseram que isto só se desenvolveria se as coisas valiosas fossem sempre apresentadas de maneira atrativa para a criança. Baseados em razões psicológicas, sustentaram que a coação e a autoridade são métodos ineficazes de conseguir que a criança se interesse pelo que é valioso. Além de tudo, mostraram escrúpulos morais em tratar a criança assim, o que fez com que surgissem princípios de procedimento exigindo que seja permitido às crianças aprenderem por experiência e decidirem por si próprias. O conceito de “educação” deles foi modelado pelas suas consciências.

Em resumo: minha segunda observação conceptual é a de que ser “educado” implica (a) interesse pelo que é valioso e (b) ser levado a tal interesse e à posse do conhecimento ou da habilidade pertinen-

tes, num modo que envolva, pelo menos, um mínimo de compreensão e voluntariedade. Esta observação foi ampliada pelos teóricos do “desenvolvimento”, numa definição persuasiva de “educação”, na qual esta é equiparada à observância de princípios processuais, relacionados com a autodeterminação. Todavia, o principal defeito de suas perspectivas não é o de que tais teóricos fossem induzidos, pela especulação psicológica e pelas exigências morais, a sugerir observações conceptuais sobre “educação” que visassem os princípios metodológicos. Mais exatamente, o principal defeito é o de que evitaram a outra característica realçada pelos professores tradicionais, a de que a educação supõe a transmissão intencional de um conteúdo dotado de valor.

A imagem da educação proporcionada por Platão, de dirigir o olhar da alma para fora, em direção à luz, pelo menos neste aspecto, é muito mais conveniente do que a imagem apresentada por qualquer um dos dois modelos considerados, até agora. Pois, ainda que estivesse convencido de que existem verdades a serem compreendidas e regras a serem cumpridas, que são objetos comuns de desejo, ele afirmou que forçar as pessoas a vê-las ou tentar gravá-las nos espíritos, como se estes fossem semelhantes à cera, seria, psicologicamente, falso e, moralmente, ignóbil. Platão enfatizou, corretamente, aquilo que os teóricos do desenvolvimento evitaram, a necessidade de as regras objetivas aparecerem, claramente, no conteúdo da educação. No entanto, ele não negligenciou os princípios processuais salientados pelos teóricos do desenvolvimento.

“Educação” e cognição

A ênfase em “ver” e “compreender” por si mesmo, fundamentada tanto em Platão como nos teóricos do “desenvolvimento”, sugere uma terceira observação conceptual sobre “educação”, em acréscimo às observações já feitas sobre o valor do que é transmitido e sobre a maneira pela qual deve ser assimilado. Esta nova observação relaciona-se com o aspecto cognitivo do conteúdo da educação.

Dizemos, freqüentemente, que alguém é, altamente, treinado, mas não educado. O que está por trás desta condenação? Não é o

fato de que a pessoa domine uma habilidade desaprovada por nós. Pois, poderíamos dizer tal coisa de um médico, ou mesmo de um filósofo, que domine certas habilidades ou técnicas de argumentação; e é possível que aproveamos sua perícia. E também não é o fato de que a pessoa aja como se fosse um robô estúpido. Pois ela poderia estar, apaixonadamente, entregue à habilidade em questão, podendo exercer tal habilidade com inteligência e determinação. Mas é, antes, o fato de que ela tem uma concepção muito limitada do que faz. Não vê a conexão disto com outra coisa nem o seu lugar dentro de um padrão de vida coerente. Sua atividade é sentida como cognitivamente desorientada. Os lemas dos teóricos educacionais, tais como “educação para o homem integral”, evidenciam não apenas um protesto contra a formação excessivamente especializada, mas também a conexão conceptual entre “educação” e o fato de ver o que está sendo feito, numa perspectiva não muito limitada. Falamos que uma pessoa é formada em filosofia, ciência ou culinária quando desejamos chamar atenção para a competência que alcançou numa disciplina específica do pensamento ou da arte, que tem seus próprios padrões intrínsecos; não usamos a expressão “educado em filosofia, ciência ou culinária”. Contudo, podemos colocar a questão complementar de se tais pessoas são educadas. Colocar esta questão é, pelo menos, provar as limitações da visão profissional.

A confirmação desta conexão conceptual entre “educação” e perspectiva cognitiva é feita pela consideração do que dissemos sobre matérias menos especializadas. Falamos com mais naturalidade de “educar as emoções” do que de treiná-las. Certamente, porque as diversas emoções são diferenciadas pelo seu núcleo cognitivo, pelas diferentes crenças que as acompanham. A diferença fundamental, por exemplo, entre o que afirmamos por “raiva” e o que afirmamos por “ciúme” só pode ser mostrada pela referência aos distintos tipos de crenças que o indivíduo tem como relação às pessoas e situações com as quais se defronta. Um homem que é ciumento deve pensar que alguma outra pessoa tenha algo que justifique o seu ciúme; o que se passa nele, quando submetido a uma crise de ciúme, está intimamente ligado à sua crença. Mas um homem que está raivoso não precisa ter uma crença assim tão específica; ele pode, meramente, sentir que alguém está frustrando um de seus propósitos. Portan-

to, se estivermos pretendendo promover mudanças nas atitudes ou nas reações emocionais das pessoas, nossa primeira tarefa consistirá em tentar conseguir que elas vejam o mundo, diferentemente, na relação com elas próprias. O olhar do homem ciumento precisa tornar-se menos cheio de preconceitos pela alteração do que pensa ser correto ou pela possibilidade de ver as ações alheias com uma perspectiva diferente. Falamos de “educação” em função do trabalho que deve ser realizado sobre as suas crenças.

Se, por outro lado, falarmos, como algumas vezes falamos, de *treinar* as emoções, as implicações são diferentes. Imaginamos situações padronizadas como as do piloto de guerra ou do cavaleiro na recepção formal. Tais heróis morais devem adquirir, por treinamento ou por exercício, um padrão de hábitos que não serão desmantelados nas emergências; não serão paralisados pelo medo e nem dominados pela mágoa ou pelo ciúme nos lugares públicos. “Treinar” sugere a aquisição de hábitos adequados de respostas numa situação delimitada. Faltam-lhe as implicações cognitivas mais amplas de “educação”. Falamos naturalmente de “treinamento do caráter” quando desejamos assegurar que a resposta esteja adequada a um código; pois, o “caráter” se mostra nas coisas que as pessoas decidem fazer e que se manifestam numa forma de comportamento rígido e inadaptado⁹. Porém, quando falamos de “educação moral”, imediatamente, pensamos que nos dirigimos às coisas em que as pessoas acreditam, tanto às questões de justificação como às questões de fato ligadas a tais crenças. Para tornar minha observação mais categórica ainda: a “educação sexual” é dada por médicos, professores e outras pessoas capazes de lidarem com a informação e com os julgamentos de valor acerca de temas sexuais dentro de um sistema complexo de crenças a respeito do funcionamento orgânico, das relações pessoais e das instituições sociais. Se tais oráculos tentassem um pouco de “treinamento sexual” com seus alunos, não haveria sala de aula que pudesse conter as suas atividades.

Freqüentemente, tenho curiosidade de saber o que converteu o treinamento físico em educação física. Sem dúvida, historicamente fa-

9. Para dificuldades adicionais ao conceito de “caráter”, veja R. S. Peters, “Moral Education and the Psychology of Character”, in *Philosophy*, janeiro de 1962.

lando, isto aconteceu do mesmo modo que muitas mudanças nas instituições educacionais, através de pressões de um grupo militante que exige o mais completo reconhecimento. Contudo, o fundamento lógico da mudança foi, certamente, a convicção, por parte de alguns, de que exercitar o corpo não deve ser visto apenas como uma atividade ágil e disciplinada relacionada a um fim específico como o da aptidão física; pelo contrário, tal atividade deve ser vista como estando relacionada a outras coisas valiosas da vida, para as quais contribui. Se, no Ginásio, nos pedirem para imaginar que somos uma folha, isto pode parecer estranho. Mas, pelo menos, transmite a impressão de que não estamos sendo apenas treinados em habilidades limitadas.

Esta conexão entre “educação” e conteúdo cognitivo explica porque algumas atividades, e não outras, parecem ser, obviamente, de importância educacional. Poucas habilidades têm um conteúdo cognitivo extenso. Há muito pouco a conhecer sobre andar de bicicleta, nadar ou jogar golfe. É muito mais uma questão de “saber como” do que de “saber que”¹⁰, de destreza do que de compreensão. Além do mais, o que há para conhecer em quase nada contribui para o esclarecimento de outras coisas. No campo da história, da ciência ou da literatura, por outro lado, há uma enorme quantidade de coisas a conhecer e se forem devidamente assinaladas, constantemente iluminarão, aumentarão e aprofundarão as perspectivas de alguém sobre inúmeras outras coisas. De modo semelhante, os jogos são de valor educacional limitado. Pois, mesmo que um jogo exija grande habilidade e tenha considerável conteúdo cognitivo intrínseco (v.g., *bridge*), parte do que permite chamá-lo de “jogo” é o fato de que se coloca fora das ocupações principais da vida, sendo completo em si mesmo, limitado a certas durações e a certos lugares¹¹. Os jogos podem ser concebidos como sendo de importância educacional só na medida em que proporcionam ocasiões para a aquisição de conhecimento, de qualidades intelectuais e de caráter e de habilidades que tenham aplicação no amplo campo vital. Daí a sua reconhecida importância na educação moral. A afirmação de que mui-

10. Veja Ryle, *The Concept of Mind* (Londres: Hutchinson, 1949). Cap. 2.

11. Veja J. Huizinga, *Homo Ludens* (Londres: Kegan Paul, 1949), Cap. 1.

tos jogos têm estas características num grau elevado é um mito perpetuado pelos professores que transformam entusiasmos esotéricos em panacéias educacionais.

Poderiam objetar que, ao chamar a atenção para o conteúdo cognitivo implicado pela “educação”, eu corro o risco de rebaixá-la a simples construção. Sugerir isto seria entender mal as linhas principais da análise que está sendo proposta. Minha tese não é a de que a “educação” se refira a qualquer tipo especial de processos equiparados à instrução, ao treinamento ou ao adestramento, mas sim a de que envolve três critérios básicos aos quais os processos devem se adequar. Nem a instrução e nem o treinamento, sozinhos, poderiam propriamente ser considerados como educação. Tanto o treinamento como a instrução podem se dar com relação a coisas fúteis, como tomar ópio, deixando, daí, de satisfazer ao primeiro critério, o de ser dotado de valor. Além de tudo, a instrução poderá consistir em apresentar idéias mudas, incompreensíveis para as crianças, enquanto o treinamento poderá se assemelhar a um adestramento estúpido, deixando, então, de satisfazer ao segundo critério de “educação”, já assinalado.

Aqueles que, todavia, são hostis à simples instrução, com toda sua sugestão de “idéias mortas”, estão muito propensos a conceber a educação como se fosse, simplesmente, uma questão de adquirir habilidades. Talvez seja assim, em razão da tendência do pragmatismo e do behaviorismo americanos para identificar, pensar como fazer, considerando o pensamento como um “comportamento substituto”. Porém, um homem “educado” é caracterizado não tanto pelo que faz, mas pelo que “vê” ou “compreende”. Se foi treinado para fazer algo, e o faz bem, deve ver isto em perspectiva, relacionado com outras coisas. É difícil conceber um treinamento que resultasse num homem “educado”, no qual um mínimo de instrução não se desse. Pois ser educado supõe tanto “saber que”, como “saber como”.

Poderiam também objetar que estou equiparando o conceito de “educação” ao de “educação liberal”. Não é minha intenção. A exigência de que a educação deva ser “liberal” tem sido posta em evidência como um protesto contra a limitação existente de colocá-

la a serviço de um fim extrínseco, como o da produção de bens materiais ou o da promoção da saúde e do poder. Afirmam que deveria ser permitido ao espírito, livre de tais restrições, desenvolver suas próprias tendências. A submissão seria apenas exigida para estas regras, como aquelas associadas à verdade, que são intrínsecas ao funcionamento da inteligência. Esta interpretação de “liberal” dá origem a diferentes questões sobre a educação que são mais pertinentes à minha primeira observação quando salientei o necessário relacionamento entre a educação e a promoção do que é desejável. No entanto, há uma outra interpretação de “liberal”, muito mais ligada à observação que estava há pouco fazendo acerca da perspectiva cognitiva. Esta interpretação é um apelo para que a educação não se limite ao treinamento especializado. O indivíduo, afirma-se, deveria ser treinado em mais de uma forma de conhecimento. Isto exige mais do que o contido no conceito de “educação”. Pois, considerando que um homem “educado” possa ser treinado numa esfera — v.g., a da ciência, e ainda dominar bem outros modos de ver o mundo, de tal forma que possa compreender a perspectiva histórica, o significado social ou o valor estilístico de seu trabalho e do de muitos outros, a educação “liberal” também exige que seja *treinado*, pelo menos, em algum grau, nestes outros modos de pensar. Isto é uma exigência muito maior do que a implicada por qualquer coisa que eu tenha dito sobre “educação”, ainda que seja, obviamente, um desenvolvimento daquilo que insinue.

Mas não preciso fazer outras digressões sobre esse ponto. Penso que a exposição foi suficiente, tanto para mostrar a importância do treinamento e da instrução no processo educacional, assim como para salvaguardar minha tese das interpretações errôneas as quais afirmam que estou equiparando a educação com uma ou outra destas atividades.

A educação como iniciação

Agora, proponho apresentar uma explicação mais positiva da educação, elaborada de uma maneira verdadeiramente dialética, fora das considerações alegadas na crítica dos modelos rejeitados, mas

compatíveis com os três critérios de “educação” que explicitarei. Naturalmente, esta explicação não introduzirá um outro modelo; pois, criar tal modelo seria pecar contra os vislumbres de luz que possam, até agora, ter atingido o meu tratamento do conceito de “educação”. Porque, como afirmei, “educação” não evidencia um tipo particular de atividade entre professores e alunos, mas estabelece critérios aos quais estas atividades devem se adequar.

“Educação” supõe, essencialmente, processos intencionais que transmitem aquilo que é valioso, de um modo inteligível e voluntário, despertando no aluno o desejo de realizar tal coisa valiosa, que é vista como possuidora de um lugar entre as demais coisas da vida. Termos como “treinamento” e “instrução” — e talvez mesmo “ensino” — são, excessivamente, específicos. A educação pode se dar sem que ocorram estas atividades específicas e estas podem ocorrer sem que satisfaçam todo os critérios implicados por “educação”. O termo “iniciação”, por outro lado, é suficientemente geral para cobrir estes tipos diversos de atividades, se for também estipulado que a iniciação supõe atividades e modos de conduta valiosos.

O homem não nasce com um espírito, pois o desenvolvimento do espírito indica uma série de conquistas individuais e raciais. Uma criança nasce com uma consciência ainda não diferenciada em convicções, desejos e sentimentos. Todos estes modos específicos de consciência, intrinsecamente relacionados aos tipos de objetos pertencentes ao mundo exterior, se desenvolvem depois, *pari passu*, com a referência aos objetos paradigmas. Gradualmente, a criança chega a querer coisas que, nesse momento, são meios de obter outras coisas, em vez de agitar-se desordenadamente, atacada por desejos desgobernados ilusórios. Chega a sentir medo das coisas que podem lhe ferir e a acreditar que tudo acontece como devia acontecer. Aprende a designar os objetos, a localizar sua experiência numa estrutura espaço-temporal e a impor categorias causais e instrumentais para compreender os acontecimentos e as ações. Admite a previsibilidade ao fazer promessas e ações. No início não era absolutamente assim. Tal espírito embrionário é o produto da iniciação nas tradições públicas, guardado numa linguagem pública que exigiu, de nossos remotos ancestrais, séculos para se desenvolver.

Com o domínio das habilidades básicas, estava aberta a porta para uma herança mais extensa e mais variada. Uma outra diferenciação se processa à medida que o, menino se inicia, mais profundamente, em formas mais características de conhecimento, tais como ciência, história, matemática, religião e apreciação estética, e em tipos práticos de conhecimento que estão envolvidos nas formas de pensamento e ação de natureza moral, consultiva e técnica. Estas diferenciações são estranhas ao espírito de uma criança e de um homem primitivo — na verdade, também ao do homem anterior ao século dezessete. Ter um espírito não significa desfrutar de um cinema particular ou exercitar algum órgão diáfano interior; significa ter uma consciência diferenciada de acordo com os cânones implícitos em todas estas tradições herdadas. “Educação” assinala o processo por meio do qual o indivíduo é indiciado em tais tradições.

Por que iniciar a minha explicação positiva de “educação” com este breve esboço seletivo da história social do espírito? Em parte, porque desejo estabelecer a noção de iniciação na parte central de minha explicação, e, também, em parte, porque desejo chamar a atenção para a grande importância do conteúdo e dos processos impessoais que estão guardados nas tradições públicas. A iniciação se dá sempre em algum corpo de conhecimento e modo de conduta, exigindo tempo e determinação para dominá-los. Esta associação com atividades que possuem o que chamei de “conteúdo cognitivo” satisfaz o terceiro dos três critérios essenciais da educação a que dei ênfase por ocasião de minha discussão anterior dos modelos inadequados. Há, porém, observações adicionais para realçar a importância educacional do conteúdo e dos procedimentos impessoais.

Houve muitos, como Dewey, que atacaram a idéia de que a educação consistia na transmissão de um corpo de conhecimentos. O destaque é, em vez disso, colocado no pensamento crítico, nas experiências individuais e na solução de problemas. Assisti a aulas em escolas americanas onde este modo de ver era servilmente aplicado: o professor usava poemas, exclusivamente para encorajar o “pensamento crítico”; a história era usada naquelas circunstâncias para preparar os “cavaleiros” na solução de problemas. A idéia de que a poesia fosse apreciada ou de que alguém deva ser, numa certa extensão, um historiador a fim de que possa compreender um proble-

ma histórico era uma idéia estranha. A ênfase no “pensamento crítico” seria bastante saudável se os corpos de conhecimentos fossem transmitidos sem qualquer tentativa de se transmitir também os procedimentos públicos por meio dos quais eles foram acumulados, criticados e revistos. É, igualmente, absurdo formular uma habilidade abstrata chamada “pensamento crítico” sem transmitir algo de concreto para se criticar. Pois há tantas espécies de “pensamento crítico” quantas são as disciplinas, e nas diversas disciplinas, tais como história, ciência e filosofia; há muita coisa a ser conhecida antes de que a natureza peculiar do problema seja compreendida.

Naturalmente, é importante que as pessoas possam se iniciar, gradualmente, nos procedimentos que determinam uma disciplina, tanto como no domínio do conteúdo estabelecido, que possam, por exemplo, aprender a pensar historicamente, e não somente conhecer algo de história. Mas o único modo de aprender a pensar historicamente é o de investigar o passado como alguém que domina esta forma de pensamento. Os procedimentos de uma disciplina só podem ser dominados por uma exploração do seu conteúdo estabelecido sob a orientação de alguém que já foi iniciado. Whitehead disse que um homem, meramente bem-informado é o enfadonho mais inútil da terra de Deus. Não concordo inteiramente. Continuo a achar as enciclopédias interessantes. São igualmente enfadonhos, na minha opinião, aqueles para os quais ser crítico é um sucedâneo de não ser bem-informado sobre qualquer coisa. Parodiando Kant: o conteúdo sem crítica é cego, mas a crítica sem conteúdo é vazia.

Precisa-se fazer, também, a observação adicional de que os procedimentos críticos, por meios dos quais o conteúdo estabelecido é avaliado, revisto e adaptado para novas descobertas, possuem critérios públicos gravados dentro de si, que se afirmam como padrões impessoais aos quais tanto o professor como o aluno devem prestar obediência. O defeito dos modelos de educação que considere é o de que eles não fazem justiça a esta intersubjetividade essencial da educação a que D. H. Lawrence referiu-se como o “solo sagrado”. Assemelhar a educação com a terapia, concebê-la como impondo um padrão a outra pessoa ou como fixando o ambiente a fim de que ela “se desenvolva” deixa de fazer justiça ao caráter impessoal compar-

tilhado pelo conteúdo que é transmitido e pelos critérios a cuja referência o conteúdo é criticado e revisto. O professor não é um operador desinteressado que está promovendo algum tipo de resultado em outra pessoa que lhe é exterior. Sua tarefa é a de tentar levar os outros para uma forma pública de vida da qual ele participa e que considera valiosa. Na ciência o que importa é a verdade, não o que alguma pessoa pense ser verdadeiro; na moral é a justiça, e não a decisão de qualquer indivíduo.

Nos estágios mais adiantados da educação, é pequena a distinção entre o professor e aluno; ambos participam da experiência de investigar um mundo comum. O professor, simplesmente, está mais familiarizado com os seus contornos e mais habilitado no manuseio dos instrumentos próprios para revelar seus mistérios e para apreciar suas nuances. Ocasionalmente, numa aula particular, esta investigação toma a forma de um diálogo. Porém, é mais freqüente que seja uma experiência de grupo. Os grandes professores são aqueles que podem conduzir tal investigação em comum, de acordo com rigorosos cânones, e comunicar, ao mesmo tempo, o interesse pela empresa comum, na qual todos estão unidos pelo mesmo entusiasmo. Eis porque o humor é uma valiosa ajuda para os professores; pois, se as pessoas podem rir juntas, elas saem das sombras da auto-referência colocadas pela idade, sexo e posição. Esta criação de uma experiência compartilhada pode agir como um catalizador que permite a uma classe unir-se em sua empresa comum. Este sentimento de fraternidade é parte do fundamento emocional de uma empresa conduzida de acordo com princípios impessoais.

Fala-se de um modo excessivamente vago acerca da dimensão pessoal dentro do ensino. Na verdade, freqüentemente, se teme que “o prazer do bom relacionamento pessoal” com os alunos esteja na iminência de se tornar um substituto da ação de ensinar alguma coisa. O que se exige do professor, além do sentimento de fraternidade já mencionando, é o respeito pelas pessoas, mas não que torne íntimo o seu relacionamento com os alunos. Numa situação de ensino, o amor deve ser de natureza adequada ao tipo especial de relacionamento em que o professor participa, adequado à idéia dos alunos como alunos, e não como filhos ou irmãos. O

professor deve sempre se lembrar de que está lidando com outras pessoas que têm centro particulares de consciência, com propósitos e sentimentos idiossincráticos peculiares que marcam os seus papéis institucionais. Cada pessoa está em ligação estreita com alguns tipos de realizações, das quais se orgulha; cada uma vê o mundo de um ponto de vista próprio. Nas primitivas etapas da educação, a ênfase sobre as diferenças individuais deve ser mais marcante; pois a tarefa é a de introduzir as habilidades básicas necessárias para as posteriores investigações, da maneira mais adequada aos espíritos, relativamente, não formados pelas tradições públicas. Daí, a importância dos métodos ativos e do modelo de desenvolvimento individual; daí, a conveniência do lema "Ensinamos crianças, não matérias"; daí, a necessidade de os professores compreenderem o que os psicólogos descobriram a respeito das diferenças individuais e do desenvolvimento da criança. Tal abordagem "centrada na criança" é tão apropriada para lidar com um adolescente de desenvolvimento retardado ou com o adolescente problemático, como também para lidar com uma criança. Pois a diferença crucial não é de idade, mas sim do desenvolvimento da motivação e da estrutura cognitiva, assim como dos graus de iniciação nos modos públicos e diferenciados de pensamento.

Porém, no outro extremo da empresa educacional, nas Universidades, nas classes de educação de adultos e nos últimos estágios da educação secundária, a ênfase se dá, mais nos cânones implícitos nas formas de pensamento do que nas vias individuais de iniciação. O respeito pelas pessoas, animado pela fraternidade, fornece agora o entusiasmo no qual o professor pode realizar a sua função principal, a de mostrar a forma de pensamento em que tenta iniciar os outros. Uma coisa é compreender os cânones de uma disciplina ou de um modo de conduta, outra é aplicá-los com habilidade e discernimento nas circunstâncias particulares. O discernimento, disse Quintiliano, é a flor final das muitas experiências. Mas tais experiências devem ser conquistadas na companhia de um homem que já tenha discernimento; não podem ser conquistadas através de livros e de leituras formais solitárias. Oakeshott escreveu, naturalmente, a respeito do elemento pessoal em educação e seria uma perda

de tempo examinar mais este ponto¹². É necessário acrescentar que a noção de "iniciação" é uma descrição peculiarmente adequada desta característica essencial da educação, consistindo em que as pessoas experientes dirijam os olhos dos outros para fora, para o que é, essencialmente, independente das pessoas?

A "iniciação" é, também, uma explicação adequada daquele outro aspecto da educação ressaltado pelos teóricos do "desenvolvimento", a exigência de que as pessoas em processo de educação devam querer fazer ou querer dominar as coisas dotadas de valor que lhes são transmitidas. Isto deve ser feito de tal modo que a coação do velho professor formal não seja substituída pela bajulação do vigia progressivista de crianças. Estou inclinado a pensar que o valor da autoridade e da direção é subestimado pela teoria educacional moderna, mais ainda, talvez, com as crianças menos inteligentes. Pelo menos, isto indica, claramente, o que o educador considera valioso. E, certamente, é preferível ao suborno e à produção de incentivos irrelevantes. Pelo menos, pode despertar alguma rebeldia na criança e nela gerar um desejo forte de fazer as coisas que julga valiosas, desde que possa encontrar um caminho. Se as coisas só devem ser feitas enquanto possam ser vistas pela criança como ligadas àquilo que ela quer, então esta valorização de querer é falsa, pois que há muito pouca coisa a que ela possa se opor.

Isto conduz à minha observação final, e talvez à mais importante, sobre "educação". Assinalei antes que "educação" implica padrões, não necessariamente fins. Ela consiste em iniciar os outros em atividades, modos de conduta e pensamento, que possuem regras intrínsecas, referentes ao que é possível para a ação, para o pensamento e para o sentimento, nos vários graus de competência, relevância e gosto. Se os professores não estiverem convictos disso, deveriam arranjar outra ocupação. Eles podem ficar um pouco confusos com a questão a respeito das razões pelas quais tais coisas são mais valiosas do que outras. O que não é surpreendente, pois

12. Veja M. Oakeshott, "Political Education", in *Rationalism in Politics* (Londres: Methuen, 1962).

o problema da justificação, em geral, é um problema muito difícil, que os filósofos morais, desde Sócrates, vêm constantemente debatendo. O peso relativo que deve ser dado a estas coisas valiosas apresenta, também, problemas sérios; daí, a importância de possuir um sistema que permita opções. Mas, o fato de que estas coisas sejam valiosas, nenhum professor dedicado contestaria.

Visto que o próprio professor foi iniciado, ele participa, portanto, destas atividades e destes modos de pensamento e de conduta. Talvez compreenda vivamente que alguns objetos criados são belos e outros não; pode reconhecer a elegância de uma demonstração ou de um parágrafo, o peso de um argumento, a clareza de uma exposição, a sutileza de uma observação, a nitidez de um projeto e a justiça e a sabedoria de uma decisão. Talvez tenha amor pela verdade, paixão pela justiça e aversão pelo mau gosto. Perguntar qual o fim e o significado desta forma de vida, na qual ele próprio foi iniciado, parece algo ocioso. Pois ele admite, como Sócrates, que saber realmente o que é bom significa, *ipso facto*, estar comprometido com a sua busca. Como pode um homem que, de fato, sabe o que é um argumento sólido ou uma decisão sábia e justa decidir por um argumento que seja logicamente fraco e inconseqüente? Este tipo de questão, ele sente, só pode ser colocado por bárbaros que estejam fora dos portões da cidade. Evidentemente ele pensa que a ciência, a matemática e mesmo a história *podem* ser vistas de um modo instrumental. Elas contribuem para a construção e o funcionamento de hospitais, para a vitória nas guerras, para o cultivo dos campos e para a comunicação na face da terra. E então? ele pergunta. O que estariam os homens fazendo, como pensariam, o que iriam apreciar quando as suas necessidades básicas estivessem satisfeitas? Seriam estes homens indiferentes a tudo o que constitui o fato de ser civilizado?

As crianças, em grande extensão, são indiferentes. Elas partem da posição dos bárbaros fora dos portões. O problema é o de levá-las para dentro da cidadela da civilização, a fim de que compreendam e amem o que virem quando lá estiverem. Não adianta esconder o fato de que as atividades e modos de pensamento, assim como a conduta, que definem uma forma civilizada de vida são di-

fíceis de dominar. Esta é a razão por que o educador tem uma tarefa difícil para a qual não há atalhos. A insistência, que se constata nas escolas americanas, em que as crianças sejam felizes, ignora este fato brutal. As pessoas podem ser felizes estendendo-se ao sol, mas tal felicidade não é do interesse do educador. Grande parte do que pensamos sobre o “bem-estar” é perturbada pela confusão entre ser feliz e levar uma vida digna. Bem que poderiam perguntar: se é isso o que se entende por “educação”, como é possível que muitas pessoas sejam capazes de se educarem? Esta não é uma questão filosófica; pois, ainda que um filósofo possa se interessar pelas condições gerais necessárias para a aplicação de um conceito, é uma questão empírica a de determinar a extensão em que tais condições estejam, de fato, realizadas. Fazendo uma comparação: um filósofo poderia explicar o que se entende por ser moral, dizendo quais as condições gerais que devem ser satisfeitas para o conceito ser aplicado — *v. g.*, a posse de um Sistema Nervoso Central, a capacidade de sentir simpatia pelos outros. Mas não é sua ocupação, enquanto filósofo, especular sobre quantas pessoas possam existir satisfazendo tais condições.

É claro, contudo, a partir desta análise de “educação”, que existem condições necessárias relacionadas com a estrutura cognitiva e com a motivação. Ainda que não seja tarefa do filósofo especular sobre fatos empíricos dentro deste assunto, não lhe deve ser estranho perceber que muito pouco se conhece sobre tais fatos. Como foi assinalado, tal evidência, na medida em que existe, sugere que, em boa parte, dependa das primitivas condições domésticas e escolares. Desde que uma grande proporção da população da Grã-Bretanha está inserida num ambiente contrário a tal motivação e a tal desenvolvimento cognitivo, seria tolo e desonesto concluir, apressadamente, que a educação só seja possível para a “elite”.

Muitos educadores vendo tanto a indignidade como a ineficácia das tentativas tradicionais de forçar as crianças a fazerem coisas difíceis, para as quais não têm inclinação, pegaram a doutrina do “interesse”. Se estas coisas difíceis pudessem estar, engenhosamente, subordinadas ao que a criança quer, então, dizem, a ocupação, e não o homem, exercerá a disciplina. A habilidade, a capacidade

de julgar e de distinguir podem ser construídas à base dos desejos existentes. Há muita coisa boa nesta técnica. No *Youth Service*, por exemplo, usávamos um previsível interesse pelo sexo a fim de desenvolver a polidez, a habilidade em danças e o bom gosto pelas roupas e pelos adereços pessoais. A expectativa era a de que, em conseqüência, as moças conseguissem valorizar a polidez e a habilidade em dançar, em função de si mesmas, e não apenas como um meio de arranjar um namorado, e que se revelassem, a partir deste centro sólido. Uma técnica de iniciação é, portanto, algo para atrair as pessoas ao interior da cidadela, usando seus interesses na expectativa de que, uma vez dentro, elas queiram desenvolver outros interesses com os quais nunca sonharam. O perigo desta técnica é o de que, se usada com a exclusão de outras, ela fortaleça a atitude instrumental. Ela encoraja as pessoas a pensarem que as coisas só são dignas de serem bem feitas, se forem, declaradamente, relevantes para algum fim extrínseco.

Esta é, naturalmente, uma concepção muito limitada da iniciação. Pois despreza a fluidez dos desejos. Aquilo que as pessoas querem, ou estão interessadas, é em grande parte um produto de sua prévia iniciação. A tarefa do educador não é, simplesmente, a de construir sobre desejos já existentes, mas a de mostrar o que vale a pena desejar, de tal modo que isto crie novos desejos e estimule novos interesses. Se os professores não fizerem isto, outros farão — anunciantes, por exemplo, e outros membros do “grupo de camaradas”. Há interessantes estudos que surgiram, recentemente, nos Estados Unidos, sugerindo uma conexão entre os métodos educacionais permissivos e a conformidade grupal¹³. Se os professores não mostrarem padrões para as crianças, de um modo que as induza a realizá-los, outras pessoas as atrairão para caminhos menos corretos. Whitehead tem muito de sábio a dizer, neste ponto, sobre o estágio “romântico” na educação. Qualquer método que possa despertar interesse pelo que é valioso não deve ser excluído — mesmo o

13. Veja, por exemplo, F. Kerlinger, “The Implications of the Permissiveness Doctrine in American Education”, in H. Burns and C. Brauner, *Philosophy and Education* (Nova York: Ronald Press, 1962).

de dar aulas expositivas, desde que o professor as desenvolva bem¹⁴. Mas o estágio romântico deve ser seguido pelo estágio da precisão. A destruição dos padrões deve vir com tudo o que implica sangue, suor e lágrimas. A “estrada alegre” pode tornar acessível uma vista de Terra Prometida; mas, de si própria, pode fornecer pouca coisa da habilidade e do discernimento necessários para que se possa chegar lá. O aluno deve aprender, gradualmente, a gramática da atividade com toda a coragem a fim de que possa, em conseqüência, vencer as dificuldades para atingir o estágio da autonomia. Mas não poderá fazer isso, a não ser que tenha dominado os movimentos executados por seus predecessores, movimentos que estão conservados nas tradições vivas. Indagar qual a melhor maneira possível para isto acontecer é colocar uma questão empírica. Porém, falar de encorajar a “criatividade” é algo prejudicial, a não ser que as crianças possuam também competência; falar de “resolver problemas” é hipocrisia a não ser que as crianças estejam suficientemente informadas para reconhecer um problema real quando ele aparecer. O único modo de dominar o que Oakeshott chama a “linguagem” de qualquer uma das formas de pensamento ou de atividade é ter, em primeiro lugar, iniciado na sua “literatura”¹⁵. Isto é um trabalho difícil.

Como uma questão de fato, há evidência para sugerir que o professor, a fim de incentivar a precisão, não deva confiar, exclusivamente, nos interesses específicos ou na admiração que as crianças lhe dedicam e no desejo que elas têm de lhe agradar. Mais, bem que pode haver um interesse generalizado pela própria realização e pela própria competência¹⁶. Dominar algumas tarefas difíceis, aprender direito as coisas, fazer o que é correto, tudo isto é uma fonte poderosa de motivação, capaz de fascinar as crianças do mesmo modo que

14. A. N. Whitehead, *The Aims of Education* (Londres: Williams and Norgate, 1962), Cap. 2. (Existe tradução brasileira.) (Nota da Editora).

15. Veja M. Oakeshott, “The Teaching of Politics in a University”, in *Rationalism in Politics* (Londres: Methuen, 1962).

16. Veja D. McClelland, *The Achievement Motive* (Nova York: Appleton-Century, 1953) e outras publicações mais recentes, como R. White. “Competence and the Psycho-sexual Stages of Development”, in M. R. Jones, ed., *Nebraska Symposium on Motivation* (Lincoln: Univ. of Nebraska Press, 1960).

os adultos. Talvez isto tenha sido uma das forças propulsoras do movimento puritano que certa vez estimulou a atividade na Inglaterra. Evidentemente, pode ser degenerado em compulsão, podendo subordinar-se a coisas fúteis e más. Mas quando subordinam-se a coisas que são também valiosas, não deve ser desprezado. Há muito que dizer sobre as generalizadas virtudes puritanas da atividade, do método, da eficácia e da perseverança — especialmente, na educação.

A educação, portanto, não pode ter fins fora de si. Seu valor deriva dos princípios e das regras que lhes são implícitos. Ser educado não significa ter chegado a um destino; é mover-se com uma perspectiva diferente. O importante não é se preparar, fabrilmente, para algo que esteja distante, mas sim trabalhar com precisão, com paixão e com gosto nas coisas valiosas que estão ao alcance. Tais coisas não podem ser impostas aos espíritos relutantes, nem são flores em direção às quais se desenvolvem as sementes da inteligência sob o ser de um sorriso do professor. Elas são adquiridas através do contato com aqueles que já as adquiriram e que têm paciência, zelo e competência suficiente para iniciar outros.

“Há uma virtude da vida que sempre se situa além do simples fato da vida”¹⁷. O grande professor é aquele que pode transmitir este sentido de virtude a outro, de maneira que tal sentido penetre todos os seus esforços e o faça suar e afligir-se para fixar, numa forma adequada, o que ele pensa e o que ele sente. Pois a vida não tem finalidade; é o homem que lhe assinala finalidades. Ela apresenta poucos problemas ordenados; ela apresenta, principalmente, compromissos que devem ser suportados ou apreciados. É a educação que fornece aquele toque de eternidade, fazendo com que a resignação se transforme numa aceitação dignificada, mas a contragosto, e o prazer animal numa virtude da vida.

17. A. N. Whitehead, *Religion in the Making* (Cambridge University Press, 1926), p. 80.