

Olivier Reboul. Filosofia da Educação. SP: Companhia Editora Nacional, 1988. Capítulo Primeiro: A Educação.

CAPÍTULO PRIMEIRO

A EDUCAÇÃO

Todo este livro tem por fim definir a educação. Contentemo-nos, por ora, com definição provisória, tão ampla quanto possível.

Que é educar?

Observemos que raramente empregamos esse termo sem logo limitar-lhe o sentido. Pensamos na Escola e, entretanto, a educação se faz, primeiro, na família, sem falar do “terceiro meio” constituído pela rua, pelo esporte, pelos movimentos da juventude, pelos *media* (*), etc. Pensamos no ensino, como se a educação não fosse tanto física, estética, moral, afetiva, quanto técnica e intelectual. Pensamos na criança; mas também o adulto não tem que educar-se, incessantemente, seja, embora, apenas pela experiência da vida? “São precisos cinquenta anos para fazer um homem”, dizia Platão (*République*, 540 a). Cumpre tomar a educação no sentido total; mutilá-la é mutilar o homem.

Tomemos a definição do *Vocabulaire* de Lalande:

(*) *Media*, plural ou, antes, um dos plurais de *medium*, em inglês, *meio* (no sentido de *recurso*, *condição*, *instrumento*) ou, mais completamente, *mass media*, é o nome que se vem dando, de uns tempos para cá, aos meios difusores de informação (rádio, televisão, propaganda vária, cinema, etc.). Como nem sempre são de boa qualidade esses *media* (que já alguns escrevem, entre nós, *midia*, para afinar com a pronúncia), assiste razão ao Autor quando, bem adiante, fala da “vulgaridade dos *media*, essa poluição dos espíritos e dos corações”. V., a propósito desse conceito e de tudo quanto representa na vida contemporânea, e na massificação de nossos dias, dois dicionários de primeira ordem: Jean GIRAUD, Pierre PAMART e Jean RIVERAIN, *Les mots “dans le vent”*, Larousse, Paris, 1971; e Pierre GILBERT, *Dictionnaire des mots nouveaux*, coleção “Les Usuels”, Hachette-Tchou, Paris, 1971. E v. também: Arnould CLAUSSE, *Iniciação às ciências da educação*, trad. port. de Luiz Damasco Penna e J. B. Damasco Penna, vol. 97 destas “Atualidades Pedagógicas”, São Paulo, 1969, p. 148 e 187 ss. (Nota dos trads.)

“Processo consistente em que uma ou várias funções se desenvolvem gradualmente pelo exercício, e se aperfeiçoam. Resultado desse processo”.

Essa definição tem o mérito de sublinhar a ambigüidade do termo; educação é, a um tempo, processo e resultado desse processo. Sugere, doutra parte, que a educação é, sempre, compreendida como valor. Mas é por demais estreita: não educamos somente pelo exercício, mas também pela leitura, pelo exemplo, pela admiração, etc. Além disso, se uma função se desenvolve sem que, por isso, todo o indivíduo se desenvolva, não se tratará, antes, de aprendizagem?

O *Dictionnaire* de Robert mostra, ao contrário, esse aspecto total da educação:

“Conjunto dos meios com cujo auxílio dirigimos o desenvolvimento, a formação de um ser humano. Resultados obtidos graças a eles”.

Todavia, esse “dirigimos” dá a entender que a educação é, necessariamente, autoritária, que a gente pode ser educada e, contudo, não pode educar-se.

Proponhamos, aqui, definição, igualmente criticável, mas que nos servirá de ponto de partida: a educação é a ação que permite, a um ser humano, desenvolver suas aptidões físicas e intelectuais, assim como seus sentimentos sociais, estéticos e morais, com o fim de cumprir, tanto quanto possível, sua tarefa de homem; é, também, o resultado dessa ação.

Educação e instrução

Tendo definido, assim, a educação em geral, vejamos-lhe agora os aspectos específicos. Primeiro, em que se distingue, a educação, da instrução? Aqui, observemos que, em inglês, *education* tem sentido mais restrito e significa, sobretudo, ensino escolar; quando se trata da família, não se emprega essa palavra, mas *bringing up*. Isto é, a *philosophy of education* quase não se ocupa senão do ensino. Todavia, o ensino anglo-saxão é bem menos intelectual e bem mais prático que o francês. Em suas *Talks to teachers* (*) W. James insiste claramente nesse aspecto:

(*) As *Talks to teachers*, de JAMES, foram postas em português há decênios, sob o título de *Palestras pedagógicas* [Siqueira, São Paulo, 1917], na tradução de uma grande figura do magistério paulista de antanho, Theodoro de MORAES. Já haviam sido, aliás, traduzidas para o francês: *Causeries pédagogiques*, trad. de L.-S. Pidoux, Payot, Paris, 1909, com breve mas substancioso prefácio de um dos luminares da pedagogia francesa de outrora, Jules PAYOT. A respeito da significação pedagógica das idéias de William JAMES; v. René HUBERT, *História da pedagogia*, trad. port. de

“Deveis considerar vossa tarefa profissional como consistente, sobretudo, e essencialmente, em formar a conduta de vosso aluno [...], tomando conduta no sentido mais largo, como inclusiva de toda sorte de reações adequadas às circunstâncias em que ele se possa encontrar levado pelo fortuito da vida”.

Essa concepção é, sem dúvida, behaviorista; ao menos leva a entender que a conduta (*behavior*) compreende todo o campo das ações humanas, tanto o sentimento estético, ou a pesquisa científica, como o reflexo e o hábito. Ser educado é haver adquirido certa maneira de agir. Apenas, nessa perspectiva não se vê mais, de modo nenhum, a diferença entre educação e instrução.

No suplemento do verbete “éducation” de seu dicionário, Littré insiste, ao contrário, na oposição entre os dois termos; contrariamente à instrução, que é técnica ou intelectual,

“a educação é relativa, a um tempo, ao coração e ao espírito, e compreende conhecimentos que fazemos adquirir e direções morais que damos aos sentimentos.”

A essa distinção de conteúdo, Littré ajunta outra, de ordem pedagógica:

“A instrução se ensina e [...] a educação se aprende por outro modo de ação do mestre, seja qual for”.

Não será, porém, levar um pouco longe o dualismo? Ainda na instrução, não fazemos apenas ensinar!

Digamos, em suma, que educação e instrução não se confundem, nem são, tampouco, duas realidades absolutamente distintas; a diferença é, antes, da ordem do gênero e da espécie: a instrução é uma espécie de educação. Que resta fora dela?

1. A família e a educação do sentimento

Resta esse núcleo primitivo em que educar significa atingir o indivíduo em profundidade, na camada anteintelectual de seu ser, em seus hábitos, suas emoções, suas afeições primeiras. É a essa camada que se dirige a educação no sentido próprio, anterior a toda instrução. Os Antigos o haviam admiravelmente compreendido. Assim diz Platão: “Entendo por educação (*paideia*)

Luiz Damasco Penna e J. B. Damasco Penna, vol. 66 destas “Atualidades Pedagógicas”, Companhia Editora Nacional e Instituto Nacional do Livro/MEC, São Paulo, 3.^a ed., 1976, p. 308-311. (Nota dos trads.)

a virtude que a criança adquire primeiro”; consiste em formar, por bons hábitos, os sentimentos mais primitivos, “o prazer, a afeição, a dor, o ódio”, de sorte que concordarão espontaneamente com a razão quando, mais tarde, ela aparecer na criança (*Lois*, 653 a e segs.). O papel da primeiríssima educação, a *mousike*, é formar a criança, com meios estéticos, para amar o bem e odiar o mal, bem antes de que seja capaz de raciocinar e de compreender:

“E quando a razão chega, ela a saúda e a reconhece como parente, com tanto maior ternura quanto foi nutrida na música” (*République*, III, 402 a).

Também Aristóteles insiste nesse aspecto infra-intelectual da primeira educação:

“O raciocínio e o ensino não são [...], receio, igualmente poderosos em todos os homens; cumpre cultivar antes, por meio dos hábitos, a alma do ouvinte, com o fim de fazê-lo querer, ou detestar, aquilo que o deve ser, como no caso de terra chamada a fazer frutificar a semente” (*Ethique à Nicomaque*, X, 1179 b).

Essa educação primordial e em profundidade, admitimos, hoje, que incumbe à família. Não haverá, nisso, um paradoxo?

A crítica da família

Como todos sabemos, a família sofreu, com efeito, diminuição considerável no mundo moderno. Restringiu-se no tamanho, limitada ao casal e aos filhos menores. Restringiu-se nas funções, pois já quase não passa de comunidade de habitação e de consumo. Restringiu-se, enfim, na autoridade, a dos pais, principalmente do pai, sobre os descendentes, autoridade limitada não somente pelo Estado, mas pelos costumes e pelas crenças; os pais já não podem decidir do casamento, ou da profissão, dos filhos; temos, até, muita vez, a impressão de que não podem decidir de coisa nenhuma! Todavia, a família conserva sempre suas duas principais funções em matéria de crianças: protegê-las (nutri-las, vesti-las, tratar delas, etc.) e educá-las.

E aqui aparece o paradoxo: ainda controlada, ainda contestada, a autoridade dos pais sobre os filhos é, ao cabo, infinitamente mais real do que aquela que um Luís XIV, ou um Napoleão, poderiam sonhar exercer sobre os súditos. Se os pais não têm o direito de vida e de morte, é, ao menos, por meio deles que o filho vive e escapa à morte; podem não somente impor-lhe, ou

proibir-lhe, este ou aquele comportamento, mas também afeiçoá-lo nos pensamentos e nos sentimentos mais íntimos e mais duráveis. O poder dos pais continua o mais “absoluto” dos poderes; e trememos ao pensar que é confiado a seres que podem ser brutais, sádicos, fracos, limitados, vulgares, neuróticos ou, simplesmente, uns sujeitos quaisquer.

Entendemos, assim, que tantos pensadores arremetam contra a família: “Gerar filhos”, escreve Sartre, “nada há de melhor; tê-los, que iniquidade!” (*Les mots*, p. 11.) É que esse “ter” é forma exorbitante do direito de propriedade, a posse de um ser humano cujo destino temos o direito de determinar. Como protetora, a família, sociedade fechada, desempenha papel essencialmente conservador; desconfia, como da peste, de toda inovação social, de todo não-conformismo, de toda revolta, de todo pensamento, ao cabo. Como educadora, é, por essência, sociedade hierárquica e repele a igualdade; ter vantagem sobre irmão mais velho e, mais ainda, sobre pai, ou mãe, é ofendê-los. Piaget mostrou assim, que a criança não aprende, na família, senão uma moral de coerção e de submissão a uma regra, tanto mais sagrada quanto menos compreendida⁽¹⁾. Protegendo-a e criando-a, a família se arrisca sempre a fazer, da criança, eterno menor.

Essas críticas não se dirigem somente à má família, aos pais egoístas ou briguentos, mas à família unida, afetuosa, feliz. É a ela, no fundo, que Gide censura o ser “um regime celular” cujas grades são os braços das pessoas amadas: a afeição mútua, a preocupação de não causar sofrimento, de aceitar e ser aceito, é, também, freio para toda tentativa de crescimento interior, de emancipação e de superação de si mesmo. A família permanece unida porque cada qual aceita desempenhar, nela, de uma vez por todas, o mesmo papel, sem mudança, sem surpresa. Aí está, sem dúvida, uma das grandes causas da famosa crise de adolescência: os pais não admitem que a criança de ontem se torne, subitamente outro ser, com seus segredos, suas idéias, suas revoltas: daí, o conflito.

Em suma, fundada num direito absolutamente arbitrário, a família não protege senão sufocando; não educa senão imobilizando. Essas críticas não são recentes; encontramos-las na *República* de Platão, sem falar do Evangelho: “Se alguém vier a mim, e não aborrecer a seu pai, e mãe...” (*Lucas*, XIV, 26 e segs.). Hoje a autoridade familiar é contestada, tanto na América como nos países subdesenvolvidos; aparece, por toda parte, como aquilo

(1) Cf. PIAGET, *Le jugement moral chez l'enfant*, especialmente p. 150 e segs.

que entrava o livre desenvolvimento do indivíduo: e, como já foi dito, com acerto, a revolta do homem moderno passa, primeiro, pelo assassinio simbólico do pai ou, mais raramente, da mãe; pois, essa autoridade é, de fato, o modelo e a substância de todas as outras — a de Deus, da razão, da sociedade, do chefe — sem deixar de ser a mais irracional das coerções (1). Longe de atenuar-se, essas críticas são muito mais freqüentes e violentas do que há cinquenta, ou, até, vinte e cinco anos. Por quê?

O reforço do laço familiar

Talvez porque o laço familiar, diminuindo, apertou-se de fato, já que a família, perdendo a maior parte das funções exteriores, reforçou as duas funções que dela fazem, justamente, a cédula social: função de proteção, num mundo onde o indivíduo está cada vez mais só e despercebido, átomo na massa; função de educação, num mundo de onde desaparecem os meios educativos espontâneos, como a aldeia, a igreja, a lojinha, etc. e onde a escola não dá, na melhor hipótese, mais que instrução. Segundo Ph. Ariès, esse reforço do laço familiar, cada vez mais centrado na criança, vem-se desenhando desde o século XVI, e está sempre a acentuar-se (2). Que caberá diante disso: júbilo, ou indignação? Penso que cumpre, sobretudo, que nos acomodemos. Pois, se é possível que a família conheça subversões, que desapareça, até, em proveito de algum “kibutz”, ou de alguma “comuna”, cumpre-nos, enquanto esperamos, pensar o que é; ajuntemos que, nesse domínio, experimentar é tão imoral quão aleatório, pois se trata de seres humanos, particularmente de crianças, e não temos o direito de tomá-las por cobaias.

Teoria comum a pensadores tão diferentes como Freud e A. Comte pretende que o papel da família consista em transformar o que há, no homem, de mais animal, mas, também, de mais sólido: seus instintos. Para Freud, trata-se, sobretudo, da libido, que a família recalca e sublima, com a formação do complexo de Édipo e do superego. Mostrou Freud que aí está o nó de todas as neuroses; e pôs à luz os perigos de uma educação doméstica mal compreendida. Mas isso não quer dizer que ele se oponha a toda educação doméstica, como farão, depois, alguns de seus discipu-

(1) Jean LACROIX, *Forces et faiblesses de la famille*, Seuil, 1948, principalmente cap. I; cf. também G. MENDEL, *La révolte contre le père*, Payot, 1968.

(2) Cf. *L'enfant et la vie familiale sous l'Ancien Régime*, principalmente p. 414 e segs.

los; para Freud, o recalque da libido e a formação do superego são indispensáveis ao futuro do homem; ser homem é ser recalcado; podemos sê-lo bem, ou mal, o que não podemos é deixar de sê-lo. Marcuse retomará esse ponto de vista, com distinguir a “repressão”, necessária à existência humana, da “super-repressão”.

A. Comte é ainda mais afirmativo. Podemos sorrir de seu espírito de sistema, junto a um romantismo enfático, e algo ridículo. Assim como assim, seu estudo (*Système*, t. II, cap. III) é o que melhor nos esclarece quanto ao sentido da família moderna. Digo moderna, porque Comte chegava até a imaginar que, na sociedade positivista, seria possível liberar a família (pela inseminação artificial?) da função procriadora, permitindo, assim, à mulher, o livrar-se do jugo natural, ao casal, o ser punido por pura afeição, à criança, o não mais ser concebida cegamente — e isso tudo reforçando o laço familiar (cf. t. IV, p. 275 e 320).

Esse laço tem por função transformar os instintos mais brutais, a sexualidade e a maternidade, em tendências “altruístas” ou sociais e, por esse mesmo meio, humanizar o homem. Essa é a educação fundamental, e a família não a leva a cabo ensinando mas existindo, deixando cada um desempenhar seu papel; basta ser criança para descobrir, no amor materno, o modelo de todo amor, na afeição paterna, o modelo de toda obediência, mas também de toda veneração. É suficiente; mas é necessário. Como *escola do sentimento*, a família é insubstituível. Comte não se ilude acerca de quanto o laço familiar pode ter de abusivo, de egoísta, de malsão; nele vê, entretanto, o único meio que permite, ao homem, conhecer o homem, e amá-lo. Qualquer tentativa revolucionária que ignore essa raiz de nossas afeições está votada ao malogro, pois não se pode apoiar senão numa fraternidade abstrata, tanto mais frágil quanto mais pura. Pode-se aprender a fraternidade de outra maneira que não entre irmãos e irmãs? Enfim, a educação familiar é, também, educação para adultos; são, primeiro, o homem e a mulher, na experiência do casal, depois, da maternidade e da paternidade, que aprendem a sentir. *A criança educador de seus pais*: tal é, talvez, a verdadeira resposta a J.-P. Sartre; é legítimo *ter* filhos, na medida em que estes possam *ter*, em nós, pais.

O papel educador da família

Eis, pois, o que creio poder dizer sobre o papel educador da família:

1.º Esse papel se reforçou ao invés de atenuar-se, contrariamente às aparências, e a própria violência das revoltas atuais aí está para testemunhar; o fato de a família desempenhar, frequentemente, muito mal o papel não impede que esse papel seja decisivo.

2.º Esse papel consiste em formar os sentimentos, partindo das pulsões mais animais e transfigurando-as.

3.º Nesse papel a família é, até nova ordem, insubstituível; já se mostrou (1) que a criança privada de pais é cruelmente prejudicada, de saída, por vezes até fisicamente; às voltas com uma sociedade fria, quicá hostil, sente-se "culpada, até, de existir", e isso a impede de crescer normalmente, pois o crescimento normal exige afeição.

4.º Esse papel, a família o exerce não com o ensinar, mas contentando-se com o existir. Isto é, amar. O amor familiar é, muita vez, cego, por vezes tempestuoso e cruel; constitui, entretanto, a ocasião única no mundo para que o indivíduo, homem ou mulher, adulto ou criança, se descubra como pessoa, isto é, como insubstituível; a família educa amando e, sejam quais forem seus conflitos, seus erros e suas faltas, o essencial é que "o coração lá esteja".

5.º Esse papel educador aproveita aos pais tanto quanto, pelo menos, aos filhos; se existe educação permanente, é essa; e a existência familiar seria menos dramática se os pais se dignassem de compreender que seus filhos são, também, seus educadores (*).

2. Adestramento, aprendizagem, iniciação, ensino

É verdade, contudo, que a educação familiar não pode ser senão sufocante, a menos que encontre contrapeso. É principal-

(1) Cf. Anna FREUD, *Enfants sans famille*, Presses Universitaires de France, 1950, e R. SPITZ, "Les parents sont-ils nécessaires?", in *Psyché*, n.º 34, agosto de 1949.

(*) Foi o que compreendeu (era, aliás, psicopedagoga de primeira plana) Jean BOURJADE (1883-1947), autor de numerosos estudos sobre psicologia da criança, notadamente *L'intelligence et la pensée de l'enfant* ["Nouvelle Encyclopédie Pédagogique", Alcan, Paris, 1937]. Pois, é de BOURJADE esta observação: "Eduquei cinco filhos ou, antes, fui educado por eles". (Citado por Maurice DEBESSE no vol. I do *Tratado das ciências pedagógicas*, de DEBESSE, MIALARET e colaboradores, cit., p. 3.) (Nota dos trads.)

mente a escola que, hoje, desempenha esse papel. Alain vê, assim, na família e na escola, duas instituições complementares, cada uma com funções opostas; ante a hierarquia doméstica, a escola assegura a igualdade entre crianças da mesma idade; não desenvolve os sentimentos, mas o entendimento; o valor que a inspira não é o amor, mas a justiça. Por isso, nada é mais deplorável que pai que pretenda ensinar: malogra sempre pela muita ambição, impaciência, suscetibilidade; ou mestre que pretenda amar os alunos e deles fazer-se amar. Essa oposição é, sem dúvida, forçada; e não leva em conta bastante as idades. Nem por isso deixa de corresponder bem às exigências da educação moderna; não mais podemos admitir, hoje, pedagogia fundada no amor, como a do *Banquete*, de Platão: amar é preferir, e um mestre se deve a todos os alunos, igualmente; amar é exigir em troca, e um mestre é indigno de ensinar se não respeitar a primeira dignidade da infância, que é dispor dos próprios sentimentos.

Se a família moderna assume a função primeira da educação, formar os sentimentos, assume-lhe, também, as outras, globalmente; inicia, forma, ensina; mas logo se revela insuficiente nessas tarefas, que constituem a instrução e ficarão a cargo de instituições especiais, cada uma correspondente a um tipo diferente de instrução.

O adestramento

Citemos, primeiro, o *adestramento*. Trata-se de uma técnica aplicada à domesticação dos animais, e estendida às crianças, quicá aos adultos (cf. o exército), desde que sejam acostumados, mediante ameaça ou mediante recompensa, a fazer dócil e mecanicamente o que deles se espera. Qual a parte do adestramento na instrução? Quando se adentra um cão, ou um cavalo, não é, absolutamente, para instruí-lo, mas para levá-lo a adquirir tal conduta útil ao dono, e que em nada significa seu desenvolvimento próprio; o cão adestrado não é um cão mais desenvolvido!

Por outro lado, os processos do adestramento, explicados por Pavlov em sua teoria do reflexo condicionado, consistem na transferência mecânica e passiva da energia espontânea para um objeto artificial, sem significação própria para o indivíduo, o qual adquire, assim, comportamento rígido, não suscetível de adaptação. Tanto pelo propósito como pelo resultado, o adestramento é, pois, como diz R. Hubert, "inteiramente o contrário da educação" (*Traité de pédagogie générale*, p. 54). Apenas, ajunta Hubert, pouco depois,

que, sendo o homem, também, e primeiro, um animal, há uma parte de adestramento em toda educação: "Assim a linguagem, a escrita, os sinais aritméticos, o sistema de numeração, as regras de ortografia e de sintaxe" (p. 56-57). Trata-se aqui, porém, de adestramento, ou de aprendizagem ativa? O adestramento puro é, sem dúvida, mais raro do que se acredita; e significa sempre, como diz K. Goldstein, uma conduta de catástrofe, tanto para o educador que adestra, porque malogra no fazer-se compreender e amar, como para o educando, que deve adquirir uma rotina em lugar de compreender e de querer.

A aprendizagem

A *aprendizagem* é muito mais positiva. Entendo por esse termo o *training* dos psicólogos, o fato de adquirir uma habilidade, como nadar, escrever, dançar, executando o próprio ato que se quer adquirir: "É forjando que nos tornamos forjador". A lei da aprendizagem é a dos "ensaios-e-erros"; procedemos cegamente, tateando, e os erros (isto é, os gestos inúteis), se vão eliminando gradualmente no decorrer das repetições, ao passo que os gestos úteis se confirmam e se encadeiam. Estranhamente, a aprendizagem ilustra a famosa tese de Platão, de que nunca aprendemos senão o que já sabemos; o aprendiz conhece, no começo, todos os gestos do nado ou da escrita; seu progresso consistirá, somente, em eliminar os outros, os gestos parasitas.

Que é que distingue a aprendizagem do adestramento? Por um lado, a iniciativa, a motivação interna do indivíduo para aprender; se o rato aceita embater contra os embaraços do labirinto, é *para* sair do labirinto. Por outro lado, o risco do malogro, da decepção, que o indivíduo assume, de alguma sorte, pois é a própria condição da empresa. A aprendizagem é, pois, fundamentalmente ativa, e é por isso que é eficaz; rato que deixamos correr no labirinto acabará, após muito malogro, por sair dele sem hesitações; aquele ao qual se faz percorrer, preso pela trela, o bom caminho, nunca aprenderá; assim também não podemos ensinar uma criança a escrever segurando-lhe a mão. Por isso, a parte animal da educação é muito menos adestramento que aprendizagem ativa; é assim que a criança aprende a limpeza, a linguagem, o cálculo mental, etc.: espontaneamente, ativamente, e correndo o risco de enganar-se.

Se a aprendizagem humana se distingue do *learning by doing* animal, é pelo método, que permite economizar os erros. Esse

método, consistente em perceber o que está em jogo, dividir as dificuldades, encadear os movimentos aprendidos, recapitular, é aquele mesmo do qual Descartes enunciava as regras (*); vale para o saber-fazer como para o saber. E é ele, justamente, que requiere a presença do mestre, do "instrutor", o qual é, ao cabo, professor de economia. O melhor mestre, porém, não pode eliminar essa parte animal, essa parte de tateios cegos, de canhestricé e de inquietação, o drama de toda aprendizagem; não aprendemos a nadar enquanto não nos jogamos na água; o melhor manual de natação jamais o dispensaria; é que não basta compreenda o espírito o que deve ser feito; cumpre que o animal siga. Entre saber e saber-fazer há um abismo, que só os ensaios-e-erros podem preencher.

A iniciação

A aprendizagem dá uma técnica, uma habilidade profissional artística, esportiva, etc. Ora, como diz Kant, a habilidade é da ordem dos meios; pode servir a qualquer fim; a arte do serralheiro pode ser também útil ao arrombador. As coisas são inteiramente diversas no caso da *iniciação*. Esta, como o nome indica, consiste em "fazer entrar" o indivíduo numa comunidade, revelando-lhe os ritos, as tradições, os mitos dessa comunidade. O ensino das sociedades arcaicas é, sobretudo, iniciação. Encontramo-la desde que se trate de integrar o indivíduo numa comunidade qualquer,

(*) Essas regras DESCARTES as enunciou no *Discours de la méthode*, nos termos a seguir lembrados, para melhor compreensão da passagem do texto:

"O primeiro [preceito] consistia em nunca aceitar, por verdadeira, cousa nenhuma que não conhecesse como evidente; isto é, devia evitar cuidadosamente a precipitação e a prevenção; e nada incluir em meus juízos que não se apresentasse tão clara e tão distintamente ao meu espírito que não tivesse nenhuma ocasião de o pôr em dúvida.

"O segundo — dividir cada uma das dificuldades que examinasse em tantas parcelas quantas pudessem ser e fossem exigidas para melhor compreendê-las.

"O terceiro — conduzir por ordem os meus pensamentos, começando pelos objetos mais simples e mais fáceis de serem conhecidos, para subir, pouco a pouco, como por degraus, até o conhecimento dos mais compostos, e supondo mesmo certa ordem entre os que não se precedem naturalmente uns aos outros.

"E o último — fazer sempre enumerações tão completas e revisões tão gerais, que ficasse certo de nada omitir".

[Estamos a citar a tradução portuguesa de João CRUZ COSTA, "Coleção Rubáiyát", José Olympio, Rio, 1960, p. 67-68. — Nota dos trads.]

religião, seita, sociedade secreta, nação. Certas matérias de ensino, como a história na escola primária, são, principalmente, iniciação à comunidade nacional. É bem impropriamente, em compensação, que se fala de iniciação ao latim, à filosofia, a menos que se subentenda marquem esses primeiros exercícios a entrada do adolescente na comunidade dos humanistas, ou dos filósofos. Quanto ao termo iniciação sexual, tem, realmente, o sentido de passagem para a comunidade adulta.

A iniciação se distingue, pois, da aprendizagem, no impor, ao indivíduo, um fim, a participação em tal sociedade. Se é certo que o aprendiz não escolhe as técnicas que se lhe ensinam, pode, em seguida, usá-las mais ou menos à vontade, ou segundo as circunstâncias: o iniciado, ao contrário, é integrado numa comunidade que é fim em si, e da qual não lhe cabe discutir o valor.

A prova iniciática se distingue, pois, das provas que balizam a aprendizagem; estas têm por fim testar, pela dificuldade, a habilidade adquirida; aquela é um sofrimento que exprime o sacrifício de si mesmo, condição da integração; quando um aprendiz, um aluno, um conscrito sofre trotes, passa, ao cabo, por prova iniciática. Cabe indagar: não estará aí, também, a motivação profunda que explica a dureza inumana de nossos exames, esses ritos de passagem da sociedade moderna?

O ensino

O ensino, no sentido próprio do termo, é a forma mais humana da instrução. Comporta, é certo, parte importante de aprendizagem e de iniciação. É, porém, de outra ordem. Seu propósito não é formar um técnico, um cidadão, um crente, mas um homem. Se inicia o aluno, não é para integrá-lo nesta ou naquela comunidade nacional, profissional ou religiosa, mas para fazê-lo entrar na comunidade humana, transcendente às épocas e às fronteiras; ensinamos Pascal e Voltaire, Goethe e Shakespeare, não como crentes, ou descrentes, alemães, ou ingleses, mas como universais, isto é, humanos. O ensino se distingue, também, pelo conteúdo: o saber, que não é nem um saber-fazer, nem uma crença. Saber é compreender. E compreender, como tão bem mostrou Piaget, tem por caráter essencial a reversibilidade. Quando um rato aprendeu a percorrer um labirinto por meio de ensaios-e-erros, é incapaz de fazê-lo às avessas; o homem que compreende um itinerário, pode fazer a volta tanto quanto a ida. O hábito é irreversível, assim co-

mo o saber de cor. Em compensação, compreender o que se sabe, é escapar a toda ordem temporal; compreendemos uma máquina quando podemos desmontá-la e remontá-la, um raciocínio, quando podemos percorrer, nos dois sentidos, suas "longas cadeias de razões" (*), um texto literário quando lhe alcançamos a estrutura e a finalidade profunda.

O ensino tem por fim fazer compreender. Aqui, propõe-se um problema: se compreender é ato que ninguém pode fazer em nosso lugar, "um consentimento de vós a vós mesmos", como dizia Pascal, poderá haver *ensinantes*? Aquele que é encarregado de uma classe assume, sem dúvida, funções de instrutor, de iniciador, por vezes, até, de adestrador. Mas, ensinará? Observemos que o próprio termo "ensinante" é recente e, aliás, condenado pelos puristas. Não vemos, entretanto, pelo que substituí-lo; "instituteur", "professor", são termos muito especializados; "educador" é, em compensação, muito genérico; quanto a "mestre", é palavra cada vez menos admitida; por tocante capricho, a língua francesa a reserva aos que se ocupam das criancinhas e aos que se tornaram sumidades em sua ciência, ou em sua arte: isto é, o mestre não tem alunos; terá, quando muito, discípulos (**). O *Grand Larousse Encyclopédique* aceita, aliás, a palavra "ensinante", com este exemplo significativo: "Os ensinantes têm tarefa ingrata e mal remunerada". O que aqui indago é no que consiste essa tarefa, e se há, realmente, um ato de ensinar. Voltaremos a isso.

(*) "Longas cadeias de razões" (*longues chaînes de raisons*) é a bela forma clássica da frase com que DESCARTES trata do encadeamento dos teoremas em geometria: "Estas longas cadeias de razões, tão simples e fáceis, e das quais os geometras costumam servir-se para chegar às suas mais difíceis demonstrações..." (*Discurso do método*, na tradução agora há pouco citada de CRUZ COSTA, p. 68). (Nota dos trads.)

(**) As observações do Autor dizem respeito, é óbvio, ao vocabulário francês. Em português, *ensinante* é antigo e corrente, ao lado de *docente*; às vezes, tal seja o contexto, nota-se-lhe uma ponta de pejorativo. *Instituidor* não está em todos os léxicos, como sinônimo de *educador*, ou de *professor*; mas bem podia estar, pois *instituir* é também *educar*, como se lê já em CAMÕES (*Lusíadas*, VII, 33). De tal sorte, deixamos ficar a forma francesa *instituteur*, que é *professor*, *preceptor* e, mais propriamente, e desde fins do século XVIII, *professor primário* ou, como se diz em boa língua portuguesa, *mestre de meninos*, *mestre de primeiras letras*. Afrânio PEIXOTO usou, aliás, *instituítriz*, referindo-se ao trabalho educativo de Mme de Maintenon (*Noções de história da educação*, vol. 5 destas "Atualidades Pedagógicas", 1933, p. 138). (Lembremos, de passagem, que *instituteur* e *instituítrice* foram objeto de interessantes observações de ordem filológica no já antigo, mas ainda prestadio *Nouveau dictionnaire de pédagogie et d'instruction primaire*, de F. BUISSON e colaboradores, Hachette, Paris, 1911, p. 852.) Em português, *professor* não é assim tão especializado, como todos sabemos. Quanto a *mestre*, também ocorre, em português, aquilo que o Autor refere como "tocante capricho". (Nota dos trads.)

Até lá, podemos assentar que o ensino não tem por fim a formação técnica, nem a iniciação numa comunidade, mas a cultura humana. Que significa esse conceito, e qual é sua relação com a educação?

3. A cultura humana

Certa qualidade de saber

Todos admitiremos que homem instruído não é, necessariamente, homem cultivado; nada mais oposto à cultura que o espírito livresco, ou enciclopédico. Cultura não é acumulação de saberes. Distingue-se por certa qualidade do saber, caracterizável pelos seguintes traços:

1.º *A disponibilidade*, como se vê na cultura física, cujo próprio não é aprender tal, ou qual, exercício, mas tornar todo o organismo disponível; assim, a cultura é o que permite a um homem utilizar todos os seus recursos para fazer face a uma situação nova, resolver um problema novo; ela ensina a aprender.

2.º *A assimilação*: essa segunda característica é requerida pela primeira, pois não posso, verdadeiramente, dispor de um saber se não o houver feito meu, não o houver encarnado em minha linguagem, e em minhas imagens; um conhecimento quase não é utilizável se ficar na forma sob a qual o espírito o recebeu.

3.º *A totalidade*: uma soma de conhecimentos sem liame entre si não faz uma cultura; devem esses conhecimentos organizar-se (aqui, ainda, vem a imagem da planta), segundo um princípio unificador que está no próprio homem, é o próprio homem.

4.º *A transferibilidade*, ponto longamente tratado por J. Château (1), que o opõe aos behavioristas. Os behavioristas negam a cultura geral, afirmando que um saber não pode permitir adquirir outros saberes, e pode vir, ao contrário, a entrar essa aquisição; assim, aqueles que aprenderam uma série de sílabas de cor cometerão mais erros por ocasião de uma segunda série de sílabas; igualmente, saber alemão pode prejudicar a aprendizagem do inglês, tocar violino, a aprendizagem do violoncelo, no qual a posição dos dedos é diferente. Responde-lhes Château que essa

(1) *La culture générale*, p. 196 e segs.

perturbação não ocorre senão no caso dos hábitos rígidos e. aliás, próximos um do outro; em compensação, se se tratar verdadeiramente de um saber, isto é, de estrutura plástica e assimilada, esse saber auxilia a aquisição de saberes muito diferentes; assim, por exemplo, saber traduzir, ou conhecer música. A cultura consiste, pois, menos no saber, do que na arte de servir-se do saber.

Especialista, ou dispersivo?

Ora: convirá fazer, da cultura, uma forma vazia, como permite entender a expressão ambígua, "cultura geral"? J. Lacroix se recusa a opor cultura a especialização; observa, com justeza, que o "geral" não passa nunca de aproximação vaga e enganosa, do gênero "faz frio no inverno", "as mulheres são faceiras"; em compensação, a especialização em profundidade nos permite conhecer, pelo singular, o universal, o Triângulo num triângulo, a Lei num experimento, o Homem em Michel de Montaigne (1). A. N. Whitehead escreve, igualmente, que ensino não especializado não passa de ensino sem vida

"Só um estudo especializado pode permitir apreciar as idéias em sua formulação exata, depois em suas relações mútuas, enfim, no auxílio que trazem à inteligência da vida. Espírito assim disciplinado seria, a um tempo, mais abstrato e mais concreto, por ter sido formado para compreender o pensamento abstrato e para analisar os fatos" (*The aims of education*, p. 12; cf. p. 10).

E ajunta que só a especialização pode dar um estilo (p. 13).
Donde, este preceito:

"Ensina pouco; mas, o que ensinardes, ensina-o a fundo" (p. 2).

Em suma, homem cultivado é exatamente o contrário de homem dispersivo; e, em lugar de cultura geral, seria melhor falar de cultura fundamental, aquela sem a qual o homem se acha reduzido, apenas, a engrenagem cega da máquina econômica. Ora, nem toda especialização dá essa cultura, longe disso; um homem jamais se tornará cultivado aprendendo de cor a lista telefônica; mal se vê o que lhe ficará quando houver esquecido tudo! Apenas algumas matérias privilegiadas podem dar cultura. Quais?

(1) *Les sentiments et la vie morale* (Presses Universitaires de France), último capítulo e MONTAIGNE, *Essais*, III, 2.

Não posso entrar, aqui, no debate sobre as letras e as ciências, sobre o latim e as línguas vivas, sobre a filosofia e a não-filosofia. . . Observo, simplesmente, que aqueles que ensinam as matérias havidas por capazes de dar cultura, fazem-no, muita vez, com orientação própria para arruiná-la. Ensinando, já no secundário, uma gramática para lingüistas, uma filosofia para professores, uma matemática para politécnicos, dá-se, a um pequeno escol, formação profissional prematura e, à grande massa, um “empanturramento” tão maçador quanto a lista telefônica para pessoas que não tenham telefone. A título de “matéria cultural”, limito-me a tomar um exemplo, o da tradução. É exercício que os professores de língua têm tendência a desacreditar, por preferir a *full immersion*. Parece, entretanto, que traduzir é, realmente, o exercício cultural por excelência, aquele que exige passar de uma estrutura para outra, o que impõe dominá-las a uma e a outra, e delas tirar todos os recursos. Por outro lado, se ensinarmos língua estrangeira sem estar a ligá-la, sempre e sempre, a essa estrutura — a mais fundamental, a mais permanente de todas — que é a língua materna, a língua estranha ficará sempre “estranha”, não integrada na personalidade do indivíduo, e este a esquecerá desde que não mais tiver de servir-se dela. É, aliás, pouco provável que se possa *aprender* uma língua na escola; a gente aprende no país, quando tiver realmente necessidade. O que a escola pode dar é uma base sólida que permita aprender mais depressa e melhor. Uma cultura.

Cultura liberal e formação profissional

Isto é, a cultura não é eficaz senão na medida em que não procure sê-lo, em que saiba ser desinteressada. Donde a oposição entre cultura liberal e ensino técnico, que marcou tão fortemente a civilização grega. E a nossa, no fundo. Pois, na burguesia do século XX, qual o pai que destina os filhos a um ofício manual, embora bem remunerado? Péguy louvava, em sua mãe, a empanhada; duvido tenha tido, um dia, a idéia de dar esse ofício aos filhos. E quando um ministro exalta o ensino técnico, sempre fico a perguntar, de mim para mim mesmo, se a ele lhe manda os filhos. O drama de nossa civilização, como Dewey viu tão bem, é que ela reserva a cultura liberal para as classes dirigentes, e o ensino técnico para os que são destinados não a pensar, mas a servir. A própria cultura é falseada, porque, sem contato com as coisas, ignora a necessidade e suas leis inflexíveis.

Para remediar a isso, queria Dewey que o ensino todo fosse técnico no começo, para, daí, elevar-se às ciências que tornam a

tivo que, para Dewey, a escola, embora técnica, continue escola, técnica possível, e às artes que lhe são o fim. Todavia, é significativo é, instituição à parte, que protege a criança da dura necessidade das coisas, da injustiça social e da exploração. E, se preconiza o artesanato, não é para fazer artesãos, mas homens capazes de dominar as coisas, e pensar por si mesmos.

A cultura liberal é a que é livre de toda preocupação mercantil, ou política; não tem outro fim além de si mesma; será sinônimo de cultura burguesa? Não, a alienação verdadeira é que o bem comum, o bem humano, seja confiscado por uma só classe. A música de Mozart não é burguesa; a grande injustiça está em que só a burguesia frua dessa música. O verdadeiro meio de suprimir o escândalo não é denunciar a cultura como burguesa e, sim, fazer que já não o seja, abri-la a todos os homens.

Os limites da cultura

Assim definida, a cultura (digo, realmente, cultura e, não, saber livresco, ou estetismo) tem, entretanto, limites, os próprios limites do ensino. Cumpre recusar a ilusão sofisticada de que tudo se ensina ou, por outra, a cultura basta para tudo.

Primeiro, a cultura não traz *habilidade* alguma, nenhum saber-fazer. O ensino não pode dar, por si mesmo, nenhuma técnica, nem, até, a técnica do ensino: não é num curso, nem num livro, que aprendemos pedagogia! Quando muito podemos ganhar certo senso do limite das técnicas, e de sua plasticidade; e, pois, de seu aperfeiçoamento possível.

Depois, a cultura não dá *a moralidade*. Não, ao menos, com certeza. Se o fascismo desprezava a cultura, é verdade, contudo, que o Dr. Goebbels e o conde Ciano foram homens muito cultivados; o grande século da Renascença italiana foi, também, o século dos Bórgia, e o laço não é fortuito. Esta afirmação, bem o sei, tem contra si pensadores como A. Comte, ou Alain, que viam, na cultura, verdadeira salvação. Mas é que nela viam, também, coisa inteiramente diversa da cultura: um “culto”, uma “religião da humanidade”, que nos transforma e nos libera por inteiro. Penso, entretanto, que é pedir demais ao ensino; e Kant tem razão quando escreve:

“Somos altamente cultivados no domínio da arte e da ciência. Somos civilizados a ponto de sermos oprimidos por essa civilização. [...] Mas, quanto a considerar-nos como já *moralizados*, ainda falta muito” (*Philosophie de l'histoire*, Aubier, p. 72).

Sem dúvida a cultura torna mais inteligente, a crer, ao menos, em certos estudos de psicologia social sobre o Q.I. (1); nada prova que nos torne mais corajosos, mais honestos, mais generosos; muita vez, até, permite-nos mascarar, e mascarar a nossos olhos, nossas paixões e nossos vícios, conferindo-lhes belas razões de ser.

Enfim, a cultura não dá gênio, ou, como se diz hoje, *criatividade*. Era isso, entretanto, que Nietzsche reivindicava:

“A cultura não propõe, a cada um de nós, senão uma tarefa: preparar em nós, e em torno a nós, o nascimento do filósofo, do artista e do santo, e trabalhar, assim, para aperfeiçoar a natureza” (*Schopenhauer éducateur*, p. 93).

Todavia, Nietzsche mostra, também, que semelhante modelo de educação é fundamentalmente aristocrático, implica o desprezo das massas e, até, o sacrifício das elites, “ao exemplar individual superior, o mais raro, o mais complexo, o mais poderoso, o mais fecundo” (p. 95). Mais tarde, em *Zaratustra*, proclamará que aquele que prepara o super-homem “deseja-lhe o próprio declínio”. Não se ensina a criar. O máximo que o ensino pode fazer (será que o faz, porém, na realidade?) é revelar a criatividade própria de cada criança, permitir-lhe desenvolver-se mediante trabalho apropriado, alçá-la ao nível humano pela admiração e imitação das grandes obras; pois, a gente começa sempre por imitar e, se não for Veronês, ou Cézanne, será o calendário dos Correios. O ensino pode liberar a criatividade onde a criatividade existe; não pode criar criadores.

Tais são, parece-me, os limites da cultura. E são temerosos. Se a razão estiver comigo, não será melhor renunciar ao ensino liberal e contentar-se a gente com formar bons técnicos, bons cidadãos, bons cristãos? Mas, que é ser “bom”, se disso em nada participamos, se não compreendemos, nem desejamos, essa excelência? Se insisti nos limites da cultura, foi para melhor circunscrever o que ela, e só ela, nos dá: não uma técnica, nem uma virtude, nem, até, um saber, mas aquilo que constitui o pico da inteligência, o

(1) Cf. O. KLINEBERG, *Psychologie sociale*, Presses Universitaires de France, 1963, tomo I, cap. IX. [O livro de KLINEBERG, escrito em inglês, foi também posto em português: *Psicologia social*, trad. de Maria Lúcia do Eirado Silva, Jane Bouchard Lopes da Cruz e Olga de Oliveira e Silva, Fundo de Cultura, Rio, 1959. — Nota dos trads.]

juízo. Esse juízo que, em ciência, significa espírito crítico e método; em arte, chama-se gosto; na vida prática, traduz-se pelo discernimento, em moral pela lucidez — eis tudo quanto se pode esperar da cultura. E sem esse *tudo*, nada mais há.

Aos que entenderem esse ideal como pequeno-burguês, individualista, idealista, caberá, sempre, perguntar: cumprirá, pois, fazer o elogio de vossa falta de julgamento?

A educação tem por fim formar o homem, seja pela “escola dos sentimentos”, isto é, a família, seja pela instrução (1). O ensino não é senão essa parte da instrução cujo fim é cultivar o homem formando-lhe o juízo. Tanto é falso crer que o ensino é bastante quanto crer que é dispensável.

Tendo definido, assim, a educação, cumpre, agora, refletir sobre o que a torna possível.

(1) A definição da p. 8, acrescentemos que a educação é ação voluntária, intencional. Existe, sem dúvida, uma educação espontânea, a exercer-se sobre o educando sem que ele o saiba e, por vezes, até, sem que o educador o saiba. Foi nisso que o pedagogo alemão Ernst KRIECK baseou sua filosofia da educação: “Cada qual”, diz, “educa cada qual a cada instante”. Mas, por isso que inconsciente, a educação espontânea é incontrolável; pode deformar ao invés de formar; pode não passar de propaganda, ou doutrinação. É significativo que a teoria de KRIECK haja sido retomada pelo hitlerismo como método de doutrinação maciça e totalitária. (Cf. meu livro *L'endoctrinement*, cap. VII.)