

BPP
BIBLIOTECA DE PSICOLOGIA E PSICANÁLISE

Direção:

FERNANDO LETTE RIBEIRO
(da Universidade de São Paulo)

Volume 1

MARIA HELENA SOUZA PATTO
(organizadora)

introdução à psicologia escolar

2ª edição, revista

HQ

T. A. QUEIROZ, EDITOR
São Paulo

A psicopatologia do vínculo professor-aluno: o professor como agente socializante

RODOLFO H. BOHOSLAVSKY*

↓
Quem é o Psicólogo
Quem é o Aluno?

Um dos fenômenos mais notáveis nos últimos anos, em todos os países do mundo (países de organização social e política diversas), é o movimento de protesto estudantil. Estes movimentos têm, sem dúvida, características distintas em cada cidade em que surgem; possuem desen- cadeantes concretos que só podem ser entendidos num nível social e po- lítico e em relação às características específicas desse sistema social. Porém, encerram também, a meu ver, um nível de protesto contra a maneira como o ensino tem sido levado a efeito. A investigação psicoló- gica desta vertente do protesto não esgota o problema, mas na medida em que está presente é legítimo levá-la em consideração. O protesto que é também — embora "não só" — protesto contra um sistema uni- versitário caduco admite um nível de análise psicológica. Mas, como conciliar a imagem da caduquice com formas organizacionais que pelo menos nos países desenvolvidos alimenta-se com a melhoria das biblio- tecas, o aumento das bolsas de estudo, o incremento de conforto e a ampliação dos laboratórios, acumulando modernidade, tecnologia, ra- cionalidade? Em que medida o definir o melhoramento do sistema uni- versitário pelo acúmulo de tais metas não continua ocultando aspectos fundamentais da interação entre os que ensinam e os que aprendem, que deveriam ser sistematicamente esclarecidos? A confusão desapare- ce quando deixamos claro que "não caduco" não é sinônimo de tecnocracia e que nenhuma reforma definida meramente em termos de uma

(*) "Psicopatología del vínculo profesor-alumno: el profesor como agente socializante". Em *Proble- mas de Psicología Educativa*. Rosário, Ed. Axis, 1975, p. 83-115. Tradução de Maria Helena S. Pato.

tecnologia pedagógica pode ser licitamente considerada como uma mu- dança.

O panorama é mais complexo nos países dependentes onde, em fun- ção de suas peculiaridades, encontramos uma mistura de formas aca- demicistas, cientificistas e um vago "revolucionarismo" nas aulas. O tema é complexo e vou me proteger da crítica de que meu enfoque é parcial, restringindo-me ao ponto que pretendo abordar neste traba- lho: as relações humanas entre os que ensinam e os que aprendem na universidade.

As relações entre as pessoas podem ser definidas por três tipos de vínculos. Estes três tipos de vínculos foram aprendidos no seio da famí- lia. Ela é — ninguém o duvida — o primeiro contexto socializante. Os modelos internos que ela engendrará configuram a trama de outras rela- ções interpessoais mais complexas ou sofisticadas. Estou me referindo a um vínculo de *dependência* (cujo modelo é intergeracional: pais- filhos), a um vínculo de *cooperação* ou *mutualidade* (cujo modelo é in- tersexual: casal e fraterno: irmão-irmão) e a um vínculo de *competição*, desdobrável em: competição ou rivalidade intergeracional, competição ou rivalidade sexual e competição ou rivalidade fraterna. As relações mais complexas entre as pessoas não podem ser reduzidas a estes três vínculos básicos mas mesmo nas relações mais intrincadas poderíamos encontrar resquícios destas três formas ou estruturas básicas de rela- ção; embora seus conteúdos variem de uma situação para outra, elas se mantêm latentes; na medida em que são estruturas arcaicas, muitas ve- zes uma única leitura profunda revela-as ocultas sob o aspecto externo, manifesto, da interação social.

No ensino, *seja qual for a concepção de liderança* — democrática, autoritária ou *laissez-faire* — o vínculo que se supõe "natural" é o vín- culo de dependência. O vínculo de dependência está sempre presente no ato de ensinar e se manifesta em pressupostos do seguinte tipo: 1) que o professor sabe mais que o aluno; 2) que o professor deve proteger o aluno no sentido de que este não cometa erros; 3) que o professor deve e pode julgar o aluno; 4) que o professor pode determinar a legitimida- de dos interesses do aluno; 5) que o professor pode e/ou deve definir a comunicação possível com o aluno.

Definir a comunicação com o aluno implica o estabelecimento do contexto e da identidade dos participantes: o professor é quem regula o tempo, o espaço e os papéis desta relação. Além disso, é o professor quem institui um código e um repertório possível. Ao fazê-lo, integra os códigos e repertórios mais compartilhados da linguagem oral e escrita,

Handwritten notes and symbols at the bottom of the page, including a large 'X' and various scribbles.

os códigos e repertórios institucionais do órgão onde se ministra o ensino, os códigos de sua matéria e os códigos pessoais ou estilos (geralmente mais difusos e implícitos) através dos quais, e somente através dos quais, suas mensagens podem ser compreendidas; ao mesmo tempo, facilita a não compreensão dos mesmos e, portanto, o adestramento sutil e não consciente de quem aprende. É através do não compreendido que as características próprias do sistema social se infiltram no ato de ensinar: apesar das diferenças interpessoais, das diferentes ideologias, dos compromissos afetivos, das metas e valores dos professores, etc., estas características são transmitidas pelo simples fato de o professor assumir o papel docente. Definir a comunicação possível com o aluno implica simultaneamente a circulação de uma série de metalinguagens através das quais todos esses pressupostos "naturais" que enunciarei se transmitem e se instalam na ação educativa, como estrutura perpetuadora das relações presentes no sistema mais amplo, no contexto que abrange a instituição onde se ensina: o sistema de relações sociais.

Em resumo, estou referindo-me a tudo que é dito pelo fato de não ser dito. O professor pode achar que suas intenções são "boas" — e realmente elas podem sê-lo a um nível consciente — pode pretender desenvolver no aluno a reflexão crítica, a aprendizagem criativa, o ensino ativo, promover a individualidade do aluno, seu resgate enquanto sujeito, mas uma vez definido o vínculo pedagógico como um vínculo de submissão, seria estranho que tais objetivos se concretizassem.

No caso específico do ensino primário, as alusões do tipo "a professora é a segunda mãe" tornam clara a continuidade entre o ensino e seus vínculos arcaicos, aprendidos no seio da família. A psicologia e a psiquiatria nos mostram que a relação familiar não é só o vínculo que leva ao desenvolvimento das possibilidades humanas, mas que enquanto socializante é também um vínculo potencialmente alienante; daí podemos concluir que o ensino prolonga e sistematiza estes aspectos polares da relação que começa a se formar no lar. Assim sendo, não é difícil revelar contradições entre o que se diz e o que se faz: por exemplo, atribui-se cada vez mais ao ensino contemporâneo os méritos de uma aprendizagem ativa. Porém, em virtude da pressuposição de uma dependência natural do aluno em relação ao professor, parece evidente que quanto mais passivo for o aluno mais se cumprem os objetivos. Paradoxalmente, quanto mais o aluno aceitar que o professor sabe mais, que deve protegê-lo dos erros, que deve e pode julgá-lo, que deve determinar a legitimidade de seus interesses e que tem o direito de definir a comunicação possível, mais o professor pode "transmitir" conhecimentos, "verter" na cabeça do aluno (de acordo com a metáfora do recipiente e da jarra) os conteúdos de seu programa. Existe ainda uma outra contradição: preconiza-se uma democratização nas aulas e uma

participação cada vez maior do aluno na aprendizagem, mas quem define o processo de comunicação é quem está numa posição superior; este fato, condensado na imagem da jarra, mostra-nos como muitas vezes chamamos de educação o que não passa de adestramento, consequência inevitável da forma em que a relação se dá. À medida que aprende, o aluno aprende a aprender de determinada maneira (deuteroaprendizagem) e a primeira coisa que o aluno deve aprender é que "saber é poder".

É o professor quem "tem a faca e o queijo", pelo menos no que se refere à definição dos critérios de verdade que vigorarão na matéria que o aluno está aprendendo.

Estas colocações, aparentemente tão coincidentes com a maneira como o sistema define o ato de ensinar, levaram-me a procurar em fontes opostas opiniões que me mostrassem como "outras pessoas" percebem o tema que estamos estudando. Jerry Farber (2) escreveu o seguinte, num periódico *underground*:

"(...) espera-se que um aluno da Cal State saiba qual é o seu lugar; chama aos membros da faculdade de senhor, doutor ou professor; sorri e passa à porta da sala do professor enquanto espera permissão para entrar; a faculdade lhe diz que curso seguir, lhe diz o que ler, o que escrever e, freqüentemente, onde fixar as margens de sua máquina de escrever; dizem-lhe o que é verdade e o que não é. Alguns professores afirmam que incentivam as discordâncias mas quase sempre mentem e os alunos o sabem. "Diga ao homem o que ele quer ouvir ou caia fora do curso."

(...) Hoje outro professor começou informando à sua classe que não gosta de barbas, bigodes, rapazes com cabelos compridos e moços de calças compridas e que não tolerará nenhuma destas coisas em sua classe. No entanto, mais desalentador que este enfoque estilo Auschwitz da educação, é o fato de os alunos o aceitarem; não passaram por doze anos de escola pública em vão: talvez esta seja a única coisa que realmente aprenderam nestes doze anos; esqueceram a algebra, têm uma idéia irremediavelmente vaga de química e física, acabaram por temer e odiar a literatura, escrevem como se tivessem passado por uma lobotomia mas, Jesus, como obedecem bem a ordens! Portanto, a escola equivale a um curso de doze anos de "como ser escravo", para crianças brancas e negras, sem distinção.

De que outra maneira explicar o que vejo numa classe de primeiro ano? Têm a mentalidade dos escravos, obsequiosa e bajuladora na superfície, hostil e resistente no fundo. Entre outras coisas, nas escolas ocorre muito pouca educação. Como poderia ser de outro modo? Não se pode educar escravos, apenas amestrá-los ou — usando uma palavra mais horrível e adequada — só se pode programá-los."

Tenho algumas experiências no sentido de tentar modificar este estado de coisas. Quase sempre enfrentei dois tipos de dificuldades: em primeiro lugar, resistências minhas a abandonar a segurança oferecida

Submissão do aluno à autoridade e à profunidade

por um vínculo definido verticalmente, o conforto decorrente de situações que vão desde a tranquilidade que traz uma aula "armada" e parada rigorosamente, na qual a ordem do pensamento é imposta pelo professor, até a comodidade de ser tratado à distância, ou as gratificações narcisistas derivadas da suposição ou percepção de que os alunos mantêm uma expectativa de onissapiência em relação ao professor. Porém, os maiores graus de resistência à mudança encontrei nos alunos. Como diz Farber, não foi em vão que se passaram muitos anos nos quais se estabeleceu uma relação dual e hipócrita, na qual a idealização da pessoa que ensina, como fonte inegotável de sabedoria, contrapunha-se à rejeição que a forma autoritária (se não manifesta, pelo menos latente) de levar a efeito o ensino fomenta. Este vínculo dual fomenta uma complementaridade entre professores e alunos e mesmo aqueles que se opõem de forma mais radical a um sistema autoritário em outras esferas da vida social, perpetuam minuciosamente o verticalismo e resistem a substituí-lo por um vínculo simétrico de cooperação complementar, no qual a autoridade não decorra do papel e onde a competição *pelo papel* e pelo poder que representa seja substituída por uma verdadeira competição em relação ao conhecimento, como algo a ser criado "entre".

O motor da aprendizagem, interesse autêntico da Pedagogia desde a antiguidade, deveria ser tomado em seu sentido etimológico literal como um "estar entre", colocando o conhecimento não atrás do cenário educativo, mas em seu centro, situando o objeto a ser aprendido *entre* os que ensinam e os que aprendem. As dificuldades existentes na consecução desta tarefa não podem ser atribuídas apenas às pessoas que participam da perpetuação deste estado de coisas. Tal enfoque psicologista do problema ocultaria a maneira pela qual o sistema social, internalizado pelas pessoas envolvidas no processo, opõe-se a uma modificação do tipo de relação vigente. Mesmo quando o professor e o aluno estivessem em condições pessoais de aceitar novas regras do jogo, e sobretudo de criá-las, penso que haveria por parte da instituição uma tentativa poderosa de assimilar o novo ao velho, o que faria com que tais modificações não fossem mais do que verter em garras novas o velho vinho, procurando reformar fortuitas nas quais algumas coisas seriam modificadas para que, no fundo, a relação se mantivesse a mesma.

Muito se tem falado sobre o sistema social e suas relações com o ensino. Neste artigo, é relevante ressaltar três de suas características: seu caráter a) maniqueísta, b) gerontocrático e c) conservador, pois são estas orientações do sistema, e as formas repressivas de impô-las, que se não internalizadas; e, queiramos ou não, a maneira como realizamos o ensino é o vínculo mais claro que transporta estas características próprias do "social" a estas "redes intrapessoais" (padrões eu-tu de res-

posta, segundo Sullivan) que definem ou levam a aceitar, no futuro, as relações verticais nos setores extrapedagógicos da realidade cultural.

O sistema é maniqueísta na medida em que considera que há coisas absolutamente verdadeiras (em si) e coisas falsas (em si); que há maneiras "boas" e "más" de fazer as coisas, que há virtudes e defeitos, etc. Esta lista de avaliações é a matriz que permite qualificar também as atividades científicas e profissionais e pode chegar a restringir a possibilidade de submeter à crítica os critérios de verdade e/ou eficiência. Não é casual, portanto, que muitas das grandes inovações no plano das idéias tenham sido geradas à margem da atividade acadêmica. O atraso na aceitação da psicanálise por parte da Psicologia e das ciências sociais oficiais é um exemplo nítido de que a universidade é mais uma forma de conservar a cultura — sua função explícita — do que de criá-la ou modificá-la.

O maniqueísmo não é de tal monta que iniba totalmente a possibilidade de criticar os princípios de validade, mas delega esta função a uma parcela especial, elite do sistema, constituída pelos cientistas; porém, para chegar a sê-lo e a participar da "inteligentzia" do sistema é preciso driblar uma série de obstáculos. Grande parte da criatividade e da originalidade do pensamento acaba presa a estes obstáculos. O sistema de ensino, com os que encerra, muitas vezes, parece acabar assim, através de uma série de ritos de iniciação nos quais, à medida que se aprende, se aprende a esquecer as formas compulsivas e violentas através das quais a capacidade crítica foi cerceada. Com isto quero dizer que a crítica não está explicitamente obstarcularizada mas deve cindir-se a regras externas do jogo (aceitas "por princípio"), que podem ser chamadas de metodologia, tecnologia ou estratégia de ação e que de um modo inadvertido restringem a liberdade para a reformulação de problemas. Quanto à orientação gerontológica, a forma pela qual os cargos de maior responsabilidade são preenchidos, através de concursos baseados, na maioria das vezes, na antiguidade e nos antecedentes, é reveladora da presunção, ainda presente numa sociedade moderna como a nossa, de que os velhos sabem mais. A imagem do catédrico como um ancião dotado de tantos conhecimentos quanto de cabelos brancos e distraído, é a confirmação de que a maior responsabilidade na transmissão de conhecimentos e padrões de atividade está nas mãos de pessoas que têm mais condições de descuidar do novo do que de estimular sua procura. Quanto ao caráter conservador do ensino, não cabe nenhuma dúvida de que sob a chamada resistência à mudança imputável às pessoas que convivem dentro de um determinado sistema, existe uma dimensão latente — propriedade de toda estrutura — que compensa com movimentos em algumas partes as mudanças havidas em outra. Por este motivo, eu dizia que qualquer inovação pro-

posta de dentro do sistema educacional, tal como está instituído, será aceita quando e somente quando suas sementes realmente inovadoras forem neutralizadas e perderem, assim, seu caráter revolucionário. Não passará de reformas e melhoramentos para que tudo continue como está.¹

O termo "ritual", empregado repetidas vezes neste artigo, refere-se a formas reiteradas de estabelecer uma continuidade entre uma geração e outra. Constitui um dos canais através dos quais se realiza a transmissão cultural; pode ser enriquecedor na medida em que cada ato ritual introduza características novas, caso contrário os rituais consistem em formas estereotipadas, mecânicas, desvitalizadas e empobrecedoras em relação aos membros que deles participam. O ritual da aula inaugural, o ritual da primeira aula, o ritual do trabalho prático, o ritual formalizado num programa, que determina a ordem em que os conteúdos devem ser aprendidos, o ritual dos exames, o ritual da formatura, o ritual dos trabalhos monográficos, as teses de doutoramento, são alguns exemplos das múltiplas formas que o ensino assume e que podem ser consideradas em seus dois aspectos: socialização humanizante e socialização alienante. Lamentavelmente, em geral se instituem como formas vazias de relação entre professores e alunos, daí o caráter estereotipado do ensino.

É importante ressaltar novamente tudo o que é ensinada pela forma, através da forma pela qual se ensina. Jerry Farber destaca o seguinte: "Os casos mais tristes, tanto entre os escravos negros como entre os alunos escravos, são os dos indivíduos que internalizaram tão completamente os valores de seus senhores que todo seu desgosto volta-se para dentro. (...) É o caso das crianças para quem cada exame é uma tortura, que gaguejam e tremem dos pés à cabeça quando dirigem a palavra ao professor, que têm uma crise emocional cada vez que são chamados em aula. É fácil reconhecê-los na época dos exames finais. Têm a face

1. Algumas pessoas que tiveram a oportunidade de entrar em contato com estas reflexões rotularam-nas de nihilistas ou, na melhor das hipóteses, de pessimistas, critério do qual não comparilho. Negar a possibilidade de uma mudança profunda na pedagogia, equivar-se a fechar os olhos para a história. O otimismo, porém, não deve levar à ingenuidade quanto às dificuldades sérias que qualquer tentativa profundamente renovadora acarretará. Estas dificuldades são não só de natureza contextual (social, econômicas e políticas) mas também pessoais e interpessoais (dimensões objeto deste artigo), na medida em que o contexto não funciona apenas como "marco", mas também como *subtexto*, trama intrínseca, geralmente inconsciente, de relações correlatas (mas não mecanicamente determinadas por) das relações contextuais e que dão sentido ao *texto* — a ação educativa. Considero ocioso qualquer modificação meramente textual que não leve em conta a forma pela qual o contextual e o subtextual deveriam ser concomitantemente (se não, previamente) modificados. No ponto intermediário no qual a pedagogia se instala, entre os sistemas e as pessoas, os valores e os instrumentos técnicos, se algo pode ser esperado da Psicologia é justamente a possibilidade de leitura deste subtexto (vagamamente chamado de "interno", de "valores" pessoais ou subjetivas, de "estrutura endopsíquica", etc.). É o que pretendo fazer, com otimismo, mas sem ingenuidade.

empedernida; ouve-se claramente o ruído de seus estômagos no quarto. (...) O penoso é o caráter de *inércia* que esta situação possui."

Concordo com este autor quando ele ressaltava que "os alunos não se emancipam ao se formarem. Na realidade, não lhes permitimos a emancipação enquanto não tenham demonstrado durante dezesseis anos o desejo de serem escravos." Esta comparação entre um aluno e um escravo pode parecer exagerada; no entanto, o que este autor que não é pedagogo nem psicólogo está enfatizando é o que Freud destacou de uma maneira muito mais precisa — em *O mal-estar da cultura*, por exemplo — ao desvendar as formas sutis pelas quais as normas sociais são internalizadas, estabelecendo-se "no interior do indivíduo" como uma forma de controle interno comparável a um exercício instalado numa cidade conquistada: a agressão voltada para dentro, o que leva a coerção externa a ser substituída ou pela culpa ou pela vergonha de transgredir o que se supõe correto, o que faz com que a agressão a torne intrapunitiva; é quando assistimos a formas mais ou menos larvadas de estupidificação progressiva.

O aluno aprende a fazer exames ao longo de sua carreira universitária. No que consiste este processo? Consiste em descobrir a maneira de enfrentar com menos dificuldade o desafio de ocultar do professor o que não sabe; e acaba por fazê-lo com mais astúcia do que formula novos problemas ou maneiras inteligentes de resolver problemas já conhecidos.

Gostaria de citar Farber novamente, na passagem em que se refere a algumas das motivações internas de autoridade que levam a entalar determinados indivíduos e não outros em posições de poder, e às molas internas que se imbricam com situações institucionais, determinando o tipo de vinculação que estamos examinando. Este autor formula a seguinte questão:

"Não sei ao certo porque os professores são tão fracos; talvez a própria instrução acadêmica os obrigue a uma cisão entre pensamento e ação. Talvez a segurança inabalável de um cargo educativo atraia pessoas tímidas que não têm segurança pessoal e precisam das armas e dos demais adereços da autoridade. De qualquer forma, falta-lhes munição. A sala de aula oferece-lhes um ambiente artificial e protegido onde podem exercer seus *desejos de poder*. Seus vizinhos têm um carro melhor; os vendedores de gasolina *amedrontam-no*; sua mulher pode dominá-lo; a legislação estatal *esmagá-lo*, mas na sala de aula, por Deus, os alunos fazem o que ele diz. (...) Assim sendo, o professor faz alarde desta autoridade. Desconcerta os tagarelas com um olhar cruel. Esmaga quem objete algo com erudição ou ironia. E, pior de tudo, faz com que suas próprias conquistas

2. O grito é meu (N.A.).

tas pareçam inacessíveis e remotas. Esconde a ignorância maciça e ostenta seus conhecimentos inconsistentes. O medo do professor mescla-se a uma necessidade de compreensível de ser admirado e de se sentir superior. (...) Idealmente, o professor deveria minimizar a distância entre ele e seus alunos. Deveria encorajá-los a não necessitar dele com o tempo, ou mesmo no momento presente. Mas, isto é muito raro. Os professores transformam-se em sacerdotes supremos, possuidores de mistérios, em chefes; até um professor mais ou menos consciente pode se pillar dividido entre a necessidade de dar e a necessidade de reter, o desejo de libertar seus alunos e o desejo de torná-los seus escravos."

Acho interessante a maneira simples como este autor descreve como o educador pode se ver motivado interiormente a exercer o poder de uma determinada maneira e como a organização da instituição acadêmica pode incentivar o estabelecimento de um vínculo especial no qual seus conhecimentos são utilizados como um instrumento de agressão e de controle social. Isto só pode ser conseguido se, e somente se, a condição de esconder o que não se sabe estiver presente. Vemos aqui formulada, em relação ao ensino, uma característica que até há pouco era apresentada como uma característica dos alunos nos momentos de exame. Quê situação é reflexo de qual? Parece que grande parte da relação entre professores e alunos consiste em desatender sistematicamente, ignorar continuamente o que se desconhece para que, assim, se possa trabalhar sobre o conhecido e seguro. Define-se assim, uma forma de perpetuar o velho e conhecido e não uma maneira de indagar sobre o desconhecido. Quantos professores se preocupam realmente com que seus alunos aprendam a formular perguntas? A maior parte de nós está empenhado em que eles deem respostas; e não qualquer uma, mas as que coincidam com as que nós como professores já demos para um problema que escolhemos ou que a matéria que ministramos destaca como importante. "Importante" segundo os critérios de relevância baseados tanto em postulados teóricos como em claras bases ideológicas, nem sempre bem definidos de um ponto de vista epistemológico nem orientados por uma atitude socialmente comprometida, axiologicamente explícita. Portanto, não é difícil entender por que a estrutura acadêmica funciona muitas vezes como um empecilho à investigação ou, no mínimo, como um sério obstáculo ao desenvolvimento das atitudes que, de um ponto de vista psicológico, deveriam definir um pesquisador (desconfiança diante do óbvio, do que é "natural" ou "deve ser" e, portanto, antidogmatismo radical, honestidade intelectual e compromisso social). Não há dúvidas de que, sob um certo ângulo, os universitários estão numa situação privilegiada dentro da comunidade. Este privilégio não decorre apenas do fato de serem poucos os que têm acesso ao ensino superior, mas da possibilidade de o estudo supostamente brindar o universitário com sua inclusão, uma vez formado, entre os que mais conhecem a totalidade do sistema cultural.

Esta afirmação deve, no entanto, ser tomada com cautela. Esse privilégio se relativiza quando observamos que esse sistema que pode ser considerado como um mosaico complexo de relações entre fenômenos, só pode ser armado e compreendido quando se possui todas as peças que constituem o quebra-cabeças; porém, para sair da universidade é preciso cumprir com requisitos tais que só permitem entrar em contato com noções parciais dos componentes da cultura, pois eles impossibilitam compreendê-la em sua totalidade. Com isto quero dizer que além de brindar os alunos com conceitos e instrumentos que permittem a compreensão e eventual modificação do sistema social, estamos diante de um cercamento da possibilidade de ter acesso aos dados fundamentais que permitem uma captação completa e, portanto, não ideológica desse sistema.

Volto a insistir que se ensina tanto com o que se ensina como com o que não se ensina; muitas vezes o vital é o que não se ensina. A distorção acadêmica e tecnocrática do ensino nada mais é do que um exemplo da maneira como estimulamos a formação de especialistas num setor da realidade social, que, desconhecendo o sentido das relações mais profundas entre as partes do sistema sócio-cultural em que estamos imersos, serão perpetuadores eficientes do atual estado de coisas.

Existe uma série de argumentos que, baseados na complexidade atual da cultura, defendem a necessidade de promover a formação de especialistas. Mas, a desvinculação em relação aos aspectos mais complexos e intrincados que dão sentido às partes só pode ser defendida às custas de racionalizações que detendem a necessidade de marginalizar os grupos aos quais são concedidos explicitamente papéis de vanguarda na promoção de mudanças que carecem da percepção do sentido social autenticamente humano que estas mudanças deveriam ter. O "especialista" não passa de um ilustre alienado.

Um ensaísta contemporâneo referiu-se, num outro contexto, a esta situação, mostrando a maneira como o ambiente "impregna" ao especialista. O ambiente é o contexto que estimula a parcialização dos conhecimentos e a restrição dos graus de liberdade do pensamento automático e é internalizado, conformando de "dentro" dos especialistas e profissionais seus modos de pensamento e ação, tornando-os muitas vezes perpetuadores de situações dadas ou, o que é pior, ideólogos do conformismo ou de um reformismo vazio.

Marshall McLuhan (9) diz o seguinte:

"O profissionalismo é ambiental, o amadorismo é antiambiental; o profissionalismo funde o indivíduo a padrões ambientais, o amadorismo procura desenvolver a consciência total do indivíduo e sua percepção crítica das normas básicas da sociedade; o amadorismo pode produzir perdas, o profissionalismo tende

especialistas

a classificar e a especializar-se, a aceitar sem crítica as normas básicas do ambiente; as regras básicas que surgem da reação maciça de seus colegas fazem suas consciências. O especialista é o homem que se mantém permanentemente no mesmo lugar."

Com isto, não estou defendendo a necessidade de prescindir das instituições de ensino e de remeter a atividade dos técnicos, cientistas e profissionais a uma ação irreflexiva. Ao contrário, entendo que devemos visar à formação de universitários capazes de entender e de assumir sua atividade com o sentido de uma autêntica práxis e que a formação deste tipo de intelectual não pode se dar através das formas tradicionais que ainda hoje impregnaram o ensino, traduzidas no vínculo professor-aluno. O que desejo destacar no texto citado é o risco envolvido no conceito de amador.

Ao estudar biografias de grandes descobridores e inventores, sempre me chamaram a atenção as lutas internas (muitas vezes externas) que travam contra o aprendizado (que é o reflexo do contexto ambiental internalizado).

As descobertas ou compreensões mais importantes a respeito das relações entre os homens ou deles com a natureza ou a cultura são precedidas de sérias crises internas. Este fenômeno é negado quando se entretiza que o descobrimento consiste de um ato intuitivo ou irreflexivo, que as grandes idéias ou concepções são produto de um ato acidental. Ao contrário, parecem estar baseadas numa elaboração trabalhosa na qual o acidental ou o casual só desencadeiam um processo quando ocorrem diante de disposições especiais. Em alguns casos o "acidente" cumpre a função de enfaquecedor, por oposição frontal, da rede fechada de idéias racionais que impediam o acesso a esse descobrimento. Apesar dos múltiplos pontos obscuros que a análise psicológica do "contexto do descobrimento" apresenta, existem algumas evidências biográficas que nos permitem pensar que, às vezes, é somente através de uma alta carga emocional que se pode romper este esqueleto rígido, internalizado, que indica "o correto", "o verdadeiro e o falso" definido pelo sistema. Segundo Holton (6), os autores de textos sobre história das ciências muitas vezes alimentaram uma falácia experimentalista: a falsa noção de que a teoria sempre flui diretamente do experimento. Basta examinar a própria explicação de ciência para refutar este ponto de vista. O próprio Einstein, por exemplo, diz que "não há um caminho lógico para a descoberta destas leis elementares, existe apenas o caminho da intuição".

Seja isto correto ou não, parece que só uma ruptura (via acidente ou intuição) com as noções intelectuais internalizadas permite chegar a uma compreensão mais penetrante dos fenômenos.

Mas, voltando ao nosso universitário, o que observamos?

A medida que transcorrem os anos de sua formação acadêmica percebemos uma perda progressiva da engenhosidade e da originalidade, uma maior banalidade na comunicação, uma intensificação do medo do ridículo, uma tendência a assumir as modas e os padrões de consumo da ciência que caracterizam seus futuros colegas e uma submissão a sistemas de segurança nos quais a ação é orientada por valores próprios do "princípio de rendimento" (Marcuse, 7), tais como o adiamento da satisfação das necessidades, uma restrição do prazer na aprendizagem, uma maior fadiga e uma ênfase na produtividade (desde as notas até títulos para incluir no currículo).

Estas características observáveis nos alunos à medida que transcorre sua formação, mostram claramente a insinuação progressiva de um "superego científico", no qual o conhecimento se baseia na fórmula "Saber é poder". Deste modo, a relação estabelecida entre o professor e o aluno no plano interpessoal, no qual o suposto saber do professor é o instrumento de coerção com o qual ele pode instaurar o poder na sala de aula, traduz-se no plano interpessoal em maneiras progressivas de castração intelectual. A que se reduzem, então, os privilégios de um aluno universitário? Que recursos sociais intervêm neste processo, ou melhor, qual a utilidade para o sistema dos privilégios outorgados a estes que têm acesso aos cursos universitários? Referindo-se à situação nos países desenvolvidos, Paul Goodman (4) nos oferece uma pista que revela como o privilégio é ilusório do ponto de vista da mudança estrutural:

"O grupo dos jovens é o maior grupo excluído das atividades sociais. Cinqüenta por cento da população tem menos de vinte e seis anos. O sistema escolar em geral é uma maneira de manter os jovens "congelados", muito pouco do que ocorre tem valor educativo e vocacional, mas é necessário confinar e processar a todos em escolas durante pelo menos doze anos; mais de quarenta por cento do grupo etário um pouco mais velho desperdiça outros quatro anos nos institutos de ensino superior."

O ensino universitário apresenta-se, portanto, como um organismo duplamente repressivo. De um lado, a partir da marginalização da atividade social e de um adiamento da inserção no sistema social de grupos mais sensibilizados para perceber a necessidade de mudanças radicais,* de outro, dentro do próprio âmbito universitário, através da instrumentação de formas internas de restrição e controle que se manifes-

(*) O refrão "socialista aos vinte, conservador aos quarenta" ("...") sobredito se na universidade mordeste o anzol de uma especialização bem remunerada e te deixaste ambientar convenientemente."

tam de forma sutil de três maneiras, pelo menos: a) a instauração de um supergo científico contra o qual, como vimos, é difícil rebelar-se; b) a distorção tecnocrática que forma especialistas num setor da realidade na qual os formados podem se inserir, com a condição de que abram mão de uma percepção profunda e crítica da realidade; c) as formas ritualizadas de relação que fomentam a meta-aprendizagem do que não deve ser conhecido (por exemplo, a maneira pela qual (a) e (b) têm lugar). Estas características geralmente cindidas e obscurecidas na descrição da realidade universitária são ativadas através do exercício da atividade docente.

Nós professores somos responsáveis por muitas destas situações. Talvez os comentários de Farber sobre características pessoais possam esclarecer por que ocorre uma adequação nítida entre o sistema acadêmico e alguns de seus membros, no caso professores. É possível que estes comentários pequem por serem excessivamente psicologistas e o problema não é tão simples. Porém, há um ponto absolutamente claro, com o qual concordo plenamente: a denúncia do nítido isomorfismo entre as relações do sistema social da sociedade global e as relações que imperam em sala de aula. Somente através da percepção deste paralelismo é que poderemos nos livrar do papel que somos induzidos a desempenhar. Caso contrário cairemos na situação magnificamente descrita por Brecht em *O preceptor*: a castração física do protagonista é o símbolo da castração mental, o que assegura o sistema representado por um personagem de quem este preceptor se tornou um professor ideal.

Tudo o que dissemos até aqui pôe por terra a imagem romântica segundo a qual a educação é um ato de amor. Caso seja, o é somente de acordo com a caracterização de Laing (8):

“Mas ninguém nos faz sofrer a violência que perpetramos e nos infligimos: as recriminações, reconciliações, a agonia e o êxtase de uma relação de amor baseiam-se na ilusão socialmente condicionada de que duas pessoas verdadeiras se relacionam. Trata-se de um estado perigoso de alucinação ou ilusão, de uma miscelânea de fantasias, explosões e implosões de corações destróicos, ressentimentos e vinganças (...). Mas quando a violência se disfarça de amor, e uma vez produzida a cisão entre o ser e o eu, o interior e o exterior, o bem e o mal, todo o restante não passa de uma dança infernal de falsas dualidades. Sempre se soube que quando se divide o ser pela metade, quando se insiste em arrebatar isto sem aquilo, quando nos apegamos ao bem sem o mal, rejeitando um em favor do outro, o impulso mal dissociado, agora mal num duplo sentido, retorna para impregnar e apossar-se do bem e dirigi-lo para si mesmo.”

Mas, o que há de mau — muitos poderiam nos perguntar neste momento — no ato de ensinar? Onde se encontra a agressão se conscientemente tais efeitos nos são alheios?

Caso de
Amor

Bastaria ler alguns dos testemunhos registrados na bibliografia recente para nos darmos conta de que a maior parte dos atos educativos estão mais impregnados de violência do que de amor; evidentemente, não poderia ser de outro modo, se aceitarmos que o ensino não pode ser entendido isolado do contexto social mais amplo que o engloba. A violência e a contraviolência do sistema social estão presentes inevitavelmente nas aulas. Para mencionar apenas um autor, vejamos como Henry (5) descreve o ensino na escola primária:

“Um observador acaba de entrar na sala de aula de uma quinta série para completar o período de observação. A professora diz: ‘Qual destas crianças boas e corteses quer pegar o casaco do observador e pendurá-lo?’ A julgar pelas mãos que se agitam parece que todos reivindicam esta honra. A professora escolhe um menino e este pega o casaco do observador. A professora conduz grande parte da aula de aritmética perguntando: ‘Quem quer dar a resposta do próximo problema?’ A pergunta segue-se o habitual conjunto de mãos que se agitam, competindo para responder. O que nos chamou a atenção, neste caso, é a precisão com que a professora conseguiu mobilizar as potencialidades de uma conduta social correta nas crianças, assim como a velocidade com que respondiam. O grande número de mãos que se agitavam era absurdo mas não havia alternativa. O que aconteceria se permanecessem inócuos em seus lugares? Um professor especializado apresenta muitas situações de maneira tal que uma atitude negativa só pode ser concebida como uma tração. As perguntas do tipo — qual destas crianças boas e corteses quer pegar o casaco do observador e pendurá-lo? — cegam as crianças até o absurdo, obrigam a admitir que o absurdo é existência, que é melhor o existir absurdo do que um não existir. O leitor deve ter observado que não se pergunta quem sabe a resposta do próximo problema mas quem quer dizê-la. O que em outros tempos de nossa cultura assunta a forma de um desafio aos conhecimentos aritméticos converte-se num convite a participar do grupo. O problema essencial é que nada existe, exceto o que se faz por alquimia do sistema. Numa sociedade em que a competição pelos bens culturais básicos é um pivô da ação, não é possível ensinar as pessoas a se amarem. Assim, torna-se necessário que a escola ensine as crianças a odiarem sem que isto se torne evidente, pois nossa cultura não pode tolerar a idéia de que as crianças se odeiem. Como a escola consegue esta ambigüidade?”

Acredito que a repressão está presente na maior parte das ações educativas que empreendemos e não poderemos encontrar perspectivas, a menos que neguemos a forma pela qual as selecionamos, arvorando-nos como autoridades que devem opinar sobre a validade ou não validade das perspectivas. Enquanto continuarmos, como professores, a selecionar as alternativas possíveis, estas não passarão de imposições e a liberalização das aulas não será mais do que uma forma sutil e enganosa de continuar operando como agentes socializantes no sentido repressivo do termo.

Na medida em que a repressão é tanto mais perigosa quanto mais oculta ou velada para os repressores e os reprimidos, creio que deveríamos reflectir sobre as relações existentes entre a aprendizagem e a agressão.

As possíveis fontes de agressão na tarefa educativa poderiam ser duas. Em primeiro lugar, o vínculo que configura a trama na qual a ação educativa tem lugar, que assume a forma de dependência na qual se troca a segurança pela submissão; em segundo lugar, a aprendizagem implica sempre uma reestruturação tanto a nível dos conhecimentos adquiridos como das relações que os indivíduos que aprendem estabelecem com estes conhecimentos. Esta reestruturação abrange — ou pode abranger — desde a perspectiva do aprendiz, suas fantasias de ataque ao conhecido, e sobretudo sentimentos de frustração ligados à necessidade de modificar, às vezes substancialmente, seus pontos de vista quando não percebe simultaneamente quais são os novos pontos de vista pelos quais deverá substituir os antigos. De outro lado, a substituição de determinados conhecimentos por outros pode ser demorada e pressupõe o desafio da capacidade egóica do educando de tolerar a ambiguidade e a consequente ansiedade que ela suscita. Ambas as fontes de agressão, dirigidas tanto contra o professor como ao aluno, permanecem camufladas sob um sistema de racionalizações e justificativas. Tanto para um como para outro os designios "saber é poder" e "a ignorância justifica a submissão" passaram a fazer parte do próprio sangue. O conhecimento implica, portanto, direitos não só sobre a realidade que possa ser conhecida e modificada como também sobre as pessoas. A maneira como se exerce o poder é que outorga à relação professor-aluno as características de vínculo alienante.

A agressão assume formas diretas e indiretas. Para registrá-la em sua forma direta, basta observar a maneira pela qual um professor se comporta em situações de exame, na comunicação em sala de aula, na comunicação informal com seus alunos, para perceber uma mistura difusa de desejos e dificuldades de se aproximar dos alunos. Funciona como uma muleta nos diálogos nos quais o professor leva desvantagem. "Você sabe com quem está falando?" Esta forma o reconduz à cátedra, o distancia da situação de conflito interpessoal com que se defronta e assim o situa numa posição superior. Tomando a cátedra como baluarte, faz contestações oraculares. Esta situação tem sua contrapartida na forma habitual com que os alunos se dirigem a seus professores, levando em consideração fundamentalmente suas facetas referentes ao exercício da autoridade e articulando a maneira autoocrática, demagógica, paternalista, etc., com que o professor exerce seu poder. Daí resulta que os alunos consideram o professor como uma autoridade que *além*

disso ensina, da mesma maneira que para o professor o aluno é um subornado que *além disso* aprende.

Seria desnecessário fazer referência à agressão sob a forma de castigos, sanções, prazos ou limitações por parte dos professores; é mais interessante reflectir sobre suas formas indiretas ou latentes. Uma das formas mais interessantes que a agressão indireta assume é a maneira pela qual o professor demonstra a sabedoria que alcançou e possui e como ela é inacessível aos alunos. Neste sentido, o professor estimula no aluno a determinação de um vínculo ambíguo com ele e com a matéria, no qual o aluno é o terceiro excluído; ao definir o conhecimento como uma meta a ser alcançada e supostamente motivar o aluno no sentido de tentar alcançar este conhecimento, coloca-o à distância e se erige como intermediário que ao mesmo tempo em que mostra, esconde. O conhecimento como meta pode ser apresentado ao aluno como algo inalcançável que estimula sua frustração sem lhe possibilitar, simultaneamente, entender seu significado. O carácter agressivo de tal conduta não está na frustração que a acompanha, pois é inegável que o professor sabe mais que o aluno e é o intermediário entre o aluno e a matéria. O que faz com que esta modalidade de ação se converta num ataque direto e não visível é a falta de sentido para o aluno ou a falta de consciência que ele tem desta distância em relação ao objeto, da possibilidade real de encurtá-la sucessiva e paulatinamente e de que o professor não é o possuidor deste objeto mas um facilitador de sua aproximação a ele. Quando o aluno não percebe o professor, ou o professor se coloca numa posição de barreira ou filtro, o que ocorre é uma paralização total ou parcial do aluno. Quando esta forma de agressão do professor para com o aluno se consuma, o aluno pode ser levado a aprender como deve ser, a partir deste momento, seu relacionamento com a ciência e com a matéria que está estudando e o que não deve estar presente nesta relação. O aluno converte-se num aluno universitário não só quando define vocacionalmente suas aspirações em relação a determinado setor da realidade mas também quando acata a autoridade (ou a instituição superior que será assim) e acata a idéia de que a relação com o que ensinam e o que será aprendido deve estar baseada num modelo triangular em que o professor possui o objeto que ele aspira e, portanto, é preciso tentar assemelhar-se a ele como pré-requisito para também possuir o objeto. O aluno deve aprender, antes mesmo da matéria, que somente se chegar a ser como o professor terá direito a conhecer. Que o professor seja um modelo de identificação, é fato conhecido de todos. O que interessa pesquisar é com que características o aluno se identifica, os quais pelos quais esta identificação ocorre e o seu resultado. O professor apresenta mais suas certezas do que suas dúvidas, e se transforma num modelo parcial e supostamente onisciente. Daí resulta que o aluno só

pode querer obter fragmentos de conhecimento numa determinada ordem e articulação. Esta é uma outra maneira pela qual o professor exerce controle e se converte no porteiro do ingresso do aluno na cultura e, ao mesmo tempo, num sentido inverso, no controlador da chegada do conhecimento na consciência do aluno.

Assim definida a relação, não restam dúvidas de que passarão no rito de iniciação os menos valentes, os menos originais, os menos revolucionários; a universidade, convertida numa fábrica de conformistas, é uma instituição conservadora e perpetuadora por excelência, formada de especialistas que conhecendo setores isolados da realidade, inserem-se na realidade social como meros executores de decisões.

O cientificismo, repetidas vezes denunciado como uma enfermidade de nosso ensino universitário, revela-se assim não só como uma vertente pedagógica ligada a uma concepção alienada de ciência e de seu ensino, mas também em pelo menos um de seus significados políticos. São de Lucien Goldmann (3) as seguintes palavras:

"Atualmente, com exceção de alguns círculos governantes extremamente re-
duzidos, o homem, o indivíduo encontra um número cada vez menor de setores da vida social nos quais pode ter iniciativa e responsabilidade: está se convertendo num ser a quem só se pede que execute decisões tomadas em outras instâncias e a quem, em troca, se dá a garantia da possibilidade de aumento de consumo. Esta situação traz em seu bojo um estreitamento e um empobrecimento perigoso e vultoso de sua personalidade. É preciso acrescentar que este fenômeno ainda não atingiu toda a sua força mas ameaça assumir proporções cada vez maiores, à medida que o capitalismo de organização se desenvolver. Embora a produção em massa já ocorra em muitas esferas e abarque todo o tipo de bens, o verdadeiro capitalismo de organização ou de produção em massa, cuja produção talvez esteja muito limitada mas que ameaça desenvolver-se no futuro, é o do especialista que simultaneamente é uma espécie de alfabeto e um formado pela universidade. Este é um homem que se familiarizou com uma área de produção e que possui grandes conhecimentos profissionais que lhe permitem executar de modo satisfatório e, às vezes, excelente as tarefas que lhe são atribuídas mas que progressivamente está perdendo contato com o restante da vida humana e cuja personalidade está sendo deformada e reduzida em grau extremo."

Os alunos que em número cada vez maior se aproximam das carreiras humanísticas — e isto em todos os países do mundo — revelam-nos uma procura do homem cada vez mais distante das universidades ou das carreiras pretensamente científicas ou técnicas. Lamentavelmente, não é possível recuperar o homem através de uma carreira. As ciências humanas, infelizmente, não são mais humanas que as demais. As mesmas observações registradas até aqui aplicam-se a elas, igualmente incluídas na necessidade de uma revisão crítica sistemática de seus objetivos e conteúdos. Recuperar o homem é a tarefa de todas as carreiras,

cientificismo consequências

sobretudo se levarmos em conta que a alienação não é um fenômeno restrito ao plano do vínculo professor-aluno. É uma procura que ultrapassa a escolha desta ou daquela carreira. Trata-se não de um humanismo no sentido de incluir matérias filosóficas ou substituir estes conteúdos por aqueles ao nível dos estudos, mas de um humanismo que apresente o conhecimento como uma construção humana que assim como pode contribuir para melhorar, enriquecer e humanizar a vida dos homens, pode desempenhar o papel de reforço ideológico para justificar uma escravidão progressiva.

Voltando ao âmbito estrito da sala de aula, vemos que estes problemas se traduzem em atitudes ou manifestações específicas dos que ensinam. Estas manifestações definem-se de acordo com a forma com que cada um se posicionou frente ao conflito básico entre ensinar — no sentido lato de mostrar, fazer ver, ampliar perspectiva — e ocultar — no sentido de reter, distorcer, controlar, eclipsar, obscurecer, parcializar — o conhecimento. O conflito entre ensinar e ocultar admite, como tentei fazê-lo — talvez de um modo demasiadamente desordenado — distintos níveis de análise: pessoal, grupal, institucional e cultural.

A imagem do ato de ensinar torna-se clara e pode ser considerada como uma espécie de rito de iniciação. Estes são cada vez mais sofisticados, institucionalizados, racionalizados. Expressam-se durante os muitos anos que transcorrem desde que o aluno ingressa na escola até o dia em que se forma e deve se integrar no mundo ocupacional. Há rituais nos quais predomina a agressão sobre o amor; rituais nos quais a passagem para uma nova situação baseia-se no ocultamento, na parcialização, na renúncia a pedaços de si próprio; rituais nos quais se encobre sistematicamente a maneira pela qual se procura adequar o indivíduo a um estado de coisas no qual deve se limitar a ser um mero executor de decisões. É válido aplicar aqui a interpretação freudiana segundo a qual os ritos de iniciação seriam representações ou expressões de um sacrifício que de forma direta ou indireta procura amedrontar aos deuses e assim instaurar o tabu, sancionar a norma, evitar o paricídio. Seria lamentável que os ataques às figuras poderosas, detentoras do poder produzissem como resposta um aumento da culpa e um fortalecimento de novas restrições.

Não é necessário continuar sublinhando que considero a ordem acadêmica coercitiva. Resumindo, quero apontar três formas que a restrição assume e três respostas possíveis a esta restrição.

1) Em primeiro lugar, existe uma restrição que poderíamos chamar de física, que consiste na exclusão da vida civil (como vimos em Goodman). Esta restrição varia de país para país e tem um sentido específico no nosso [Argentina], no qual o ingresso e sobretudo a permanência na

universidade é de certo modo um privilégio. A exclusão da vida civil assume diferentes formas ideológicas, desde o "chegar-se à universidade para estudar" até uma concepção de universidade como ilha (seja de moocrática, seja revolucionária). A resposta a este tipo de restrição é a politização progressiva, com a qual se faz crescer a preocupação com o que está fora da universidade e se rompem os limites da universidade enquanto ilha de cultura dentro de uma comunidade onde se dão acontecimentos de natureza política, que dizem respeito somente aos "grandes" ou aos "políticos".

2) A formação de especialistas através da fragmentação do conhecimento ou da substituição de conhecimento por uma franca transmissão de ideologia é uma forma indireta de restrição. Neste caso, a resposta requerida é uma crítica filosófico-científica que revele os aspectos ideológicos e os pressupostos que dão sentido ao que é ensinado.

3) Outra forma indireta de restrição resulta da maneira como se ensina que, como vimos, constitui uma fonte de aprendizagem de maneiras de ser e de relações através das quais se metaaprendem modelos que reproduzem a verticalidade externa no âmbito universitário. São um reflexo do autoritarismo social e político, ao mesmo tempo em que se articulam com modelos internos, arcaicos, próprios das primeiras etapas da socialização no grupo familiar. A resposta a este tipo de restrição só pode advir de um saneamento, esclarecimento e modificação do papel docente, que quebre o circuito de que participamos inadvertidamente.

Ensinar os alunos a pensar e a exercer a reflexão crítica é uma meta que freqüentemente mencionamos como inerente à função docente. No entanto, muitas vezes isto não passa de uma formulação bem-intencionada. O produto lógico das maneiras como ensinamos, que por sua vez refletem a maneira como aprendemos, são indivíduos que repetem em vez de pensar, que recebem passivamente, em vez de avaliar. Portanto, quando falo da necessidade de esclarecermos a maneira como nos inserimos nesta trama repressiva de relações e de tomarmos consciência dela, estou me referindo a algo mais do que estudar pedagogia ou aprender as melhores formas de transmitir conhecimentos; estou pensando na possibilidade de *recordar* como único antídoto contra a *repetição*. Se o docente se colocar numa situação de recordar, sua inclusão inconsciente e perpetuante no sistema de relações pode ser redefinida. Afigura-se como uma necessidade imperiosa não negar o vínculo de dependência (consequência inevitável de havermos começado a conhecer a matéria antes dos alunos) mas recordá-lo e mudar seu significado. Trata-se de voltar a pensar e a sentir como única maneira de converter a situação de aprendizagem numa situação autoconsciente, através de uma crítica sistemática dos conteúdos e de uma autocrítica

dos métodos que utilizamos para transmitir estes conteúdos. Não se trata de negar a autoridade — fazê-lo, equivaleria a embarcar na ficção de um não poder, com suas variantes de liberdade irrestrita, demagogia ou populismo. Crítico a autoridade como princípio e certas formas de autoritarismo por princípio. Concorro com Cooper (1) em que, "no fundo, o problema consiste em distinguir a autoridade autêntica da inautêntica. A autoridade das pessoas que dela se investem geralmente lhes foi outorgada segundo definições sociais arbitrárias e não a partir de qualquer aptidão real que possuam."

Quanto aos professores, vale a advertência do autor: "se as pessoas tivessem a coragem de abandonar esta posição falsa de que a autoridade se investe através de papéis e definições sociais arbitrárias, poderia descobrir fontes reais de autoridade. (...) A característica essencial da liderança autêntica é a renúncia ao impulso de dominar. Dominação significa controle do comportamento dos outros quando este comportamento representa para o líder aspectos projetados de sua própria experiência."

Em relação aos fatores subjetivos que podem impregnar a maneira como habitualmente exercemos falsamente nossa liderança, valeria a pena refletir sobre o modo como o controle do outro é expressão da forma pela qual o líder produz em si mesmo a ilusão de que sua própria organização interna está cada vez mais perfeitamente ordenada. Desta forma, diante de um mundo contraditório, caótico, no qual não somos totalmente donos de nossas decisões, nem criadores de nossa história, podemos manter a ilusão de que, a partir de nosso baluarte catedrático, conhecemos, controlamos e manipulamos, quando estamos apenas delegando ao aluno nossa própria submissão, nosso próprio desconhecimento e nossa própria incapacidade de intervir de uma forma mais ativa na modificação da cultura e da sociedade de que fazemos parte.

Reconhecer este fenômeno implica duas dificuldades: 1) a necessidade de nos darmos conta de que devemos renunciar — e para sempre — à ingenuidade de pensar o ensino como algo que se refere exclusivamente ao âmbito educativo. Como tentei mostrar através de idéias próprias e alheias, remeter a tarefa educativa ao plano exclusivo da relação professor-aluno é uma concepção ao mesmo tempo ingênua e irresponsável; 2) é nossa responsabilidade assumir esta relação como parte do sistema social, o que nos coloca diante do imperativo de nos posicionarmos criticamente frente a ele.

Proponho que a tarefa de ensinar é essencialmente, e não incidentalmente, uma tarefa política. O que está em questão é o sentido que se pode dar a esse papel político. Seremos perpetuadores deste estado de coisas e formaremos cada vez mais indivíduos não pensantes, analfabe-

tos escolarizados, ou, pelo contrário, inscreveremos nossa ação educativa num contexto desalienante, com todos os riscos internos e externos que tal decisão contém?

Se educação é frustração, agressão e repressão, isto ocorre não só porque o professor a propõe desta maneira. Ela é assim porque traduz, no momento em que ocorre, uma realidade social e política que deve ser entendida não só como o "contexto" em que o comportamento do professor se insere, mas também como a trama real e profunda que dá sentido ao que ele realiza em seu papel.

Não estou propondo que se lute pela politização de nosso sistema educativo, pois nosso sistema educativo é político. O que se deve propor — segundo Marcuse (7) — é "uma contrapolítica que se oponha à política estabelecida e, neste sentido, devemos enfrentar esta sociedade da mesma maneira como ela o faz, através de uma mobilização total. Devemos enfrentar a doutrinação para a servidão com a doutrinação para a liberdade. Devemos gerar em nós mesmos e nos outros a necessidade instintiva de uma vida sem medos, sem brutalidade e sem estupidez; devemos perceber que podemos produzir uma repugnância intelectual e instintiva diante dos valores de uma opulência que propaga a agressão e a submissão pelo mundo inteiro."

A tarefa assim proposta ultrapassa, por definição, os limites das escolas e das universidades, e seria estéril se assim não fosse.

No entanto, há muito por fazer nas escolas, nos institutos e nas universidades. Trata-se de esclarecer o sentido desta política e a maneira pela qual os professores estão dispostos a ser autênticos educadores, "atingindo o corpo e a mente dos alunos, seu pensamento e sua imaginação, suas necessidades intelectuais e afetivas", a fim de convertê-los em verdadeiros sujeitos. Recuperar o aluno como pessoa, como eixo de nosso trabalho pedagógico para, assim, incorporá-lo, mas de um modo mais consciente e mais crítico, na sociedade a que pertence. Nosso verdadeiro compromisso é triplíce: como cientistas e educadores, criar uma nova imagem do homem (papel desmistificante); como autênticos humanistas, criar a imagem de um homem novo (papel reestruturante); como cidadãos, contribuir para o nascimento de um homem novo (papel revolucionário).

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

1. D. Cooper, *Psiquiatria y Antipsiquiatria*. Buenos Aires, Paidós, 1971, p. 108.
2. J. Farber, "El estudiante es un negro". Em J. Hopkins, *El libro hippie*. Buenos Aires, Brújula, 1969, p. 186 e segs.
3. L. Goldmann, "Crítica y dogmatismo en literatura". Em D. Cooper e outros, *op. cit.*
4. P. Goodman, "Valores objetivos". Em D. Cooper e outros, *op. cit.*, p. 127.
5. J. Henry, *apud* R. Laing, *Experiencia y alienación en la sociedad contemporánea*. Buenos Aires, Paidós, 1971.
6. Holton, *apud* A. Rascovsky, *La matanza de los hijos*. Buenos Aires, Kargielman, 1970.
7. H. Marcuse, "La sociedad opulenta". Em D. Cooper e outros, *Dialéctica de la liberación*. Buenos Aires, Siglo XXI, 1969.
8. R. Laing, *Experiencia y alienación en la sociedad contemporánea*. Buenos Aires, Paidós, 1971, p. 68.
9. M. McLuhan, *El medio es el mensaje*. Buenos Aires, Paidós, 1969, p. 93.