

*Eni Tiabe G. Athorale*

Georges Gusdorf

**PROFESSORES  
PARA QUÊ?**

*Para uma pedagogia da pedagogia*

**Martins Fontes**  
São Paulo 2003

# Índice

Título original: *POURQUOI DES PROFESSEURS?*

Copyright © 1963, Peyot, Paris.

Copyright © 1987, Livraria Martins Fontes Editora Ltda.,  
São Paulo, para a presente edição.

1ª edição  
maio de 1987  
3ª edição  
fevereiro de 2003

Tradução  
M.F.

Revisão da tradução e texto final

Cristina Sorrischi

Revisão gráfica

Maria Regina Ribeiro Machado

Andréia Stabel M. da Silva

Produção gráfica

Gerardo Alves

Paginação/Fotolitos

Studia 3 Desenvolvimento Editorial

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)  
(Câmara Brasileira do Livro, SP, Brasil)

Gustorf, Georges, 1912.

Professores para quê? : para uma pedagogia da pedagogia / Georges Gustorf ; tradução M.F. - 3ª ed. - São Paulo : Martins Fontes, 2003. - (Psicologia e pedagogia)

Título original: Pourquoi des professeurs? : pour une pédagogie de la pédagogie

Bibliografia.

ISBN 85-336-1717-8

1. Educação - Filosofia 2. Ensino 3. Professores e estudantes I.

Título. II. Série.

02-5700

CDD-371.1023

Índices para catálogo sistemático:

1. Alunos e professores : Relações : Educação 371.1023

2. Professores e alunos : Relações : Educação 371.1023

Todos os direitos desta edição para o Brasil reservados à

Livraria Martins Fontes Editora Ltda.

Rua Conselheiro Ramalho, 330/340 01325-000 São Paulo SP Brasil

Tel: (11) 3241.3677 Fax (11) 3105.6867

e-mail: info@martinsfontes.com.br http://www.martinsfontes.com.br

## Introdução 1

1. O ensino, o saber e o reconhecimento 5
2. A função docente 33
3. O encontro com o mestre ou a autodescoberta 73
4. A ação do mestre e as relações de dependência 91
5. A marca do mestre ou o desejo do impossível 103
6. Patologia da mestria 119
7. A condição de discípulo 145
8. A verdade em diálogo 163
9. O verdadeiro mestre e o verdadeiro discípulo 189
10. Pequena sociologia da mestria 215

Conclusão. Para uma pedagogia da pedagogia 249

## *Introdução*

Dentre as recordações privilegiadas que todo homem conserva de sua própria vida – recordações de família, de amor, de guerra, de caça –, as recordações escolares constituem uma categoria particularmente importante. Cada um de nós preserva imagens inesquecíveis do início da vida escolar e da lenta odisséia pedagógica a que se deve o desenvolvimento do nosso pensamento e, em grande parte, a formação de nossa personalidade. Mesmo que o conteúdo do ensino tenha se perdido, ou seja, que o homem tenha desaprendido o que a criança aprendeu, o clima de sua vida escolar continua presente nele: a aula e o recreio, os exercícios e os jogos, os colegas. Quase sempre as recordações dos exames são particularmente precisas: os ritos de passagem da civilização “escolar e universitária” têm um valor emotivo elevado, pois consagram os primeiros confrontos da criança e do adolescente com o mundo adulto das obrigações e das sanções. Também sobrevivem em nós, aureoladas pela gratidão de uma memória reconhecida, as feições de mestres e professores, algumas vezes há muito tempo desaparecidos do mundo dos vivos. Esses rostos encontram um último refúgio na hospitalidade que a lembrança de seus antigos alunos lhes concede. A memória, aliás, parece, muitas vezes, servir de asilo de maneira indiscriminada: tanto conserva afirmações importantes e exemplos decisivos como ati-

tudes ou fórmulas sem nenhuma importância aparente ou até pequenos ridículos. Um sorriso, uma palavra de censura ou de conselho, um elogio surgem, na intimidade da memória, como profecias do que mais tarde viria a suceder, coisas de que a vida depois nos traria a confirmação ou que, pelo contrário, viria a desmentir totalmente...

Aos olhos da criança, os pais são como deuses tutelares, onipotentes e oniscientes, cuja benevolência é preciso saber captar por meios apropriados. Mas há um momento em que essa veneração cega dá lugar a uma atitude na qual a crítica e a perpécia intervêm pouco a pouco, desacreditando os ídolos de outrora. Descobre-se que os pais não são infalíveis, que às vezes mentem ou não são leais em suas relações com os filhos. A criança cresce com essa diminuição capital que, aos poucos, também afeta todos os adultos; porém, ao mesmo tempo, sente-se desprotegida pela perda de prestígio de todos aqueles em quem depositava confiança e que eram os protetores naturais de seu espaço vital. Aprende assim o que é a solidão e a insegurança, e começa a descobrir que elas são características inalienáveis da condição humana. Antes, contudo, de se resignar a aceitar seu destino, a criança procurará outros fiadores de sua tranquilidade. Se os pais não são infalíveis, se a autoridade deles só pode ser aceita sob reservas, deve haver, no mundo, seres excepcionais, dignos de uma confiança total. É assim que, freqüentemente, o professor primário intervém, no início da vida, substituindo o pai e a mãe na função principal de testemunho e indicador da Verdade, do Bem e do Belo. Cabe-lhe servir de refúgio a todas as esperanças traídas: sobre ele repousam a ordem do mundo e a ordem no homem. Digno ou indigno, queira ele ou não, o professor primário, no mais modesto escalão do ensino, desfruta de uma autoridade espiritual que nenhum dos que lhe sucederão no cumprimento da função educativa junto da criança ou do adolescente irá possuir. Todos os professores futuros, por maior que seja seu valor, não conseguirão ter o mesmo prestígio de que naturalmente se acha revestido o anjo da guarda do espaço escolar perante a criança que, pela primeira vez, transpõe com respeito, temor e tremor o limiar da escola.

O professor é, pois, o herdeiro do pai. Surge como pai segundo o espírito, no momento em que o pai segundo a carne se revela para sempre incapaz de assumir as responsabilidades que a imaginação infantil lhe atribui. E, certamente, também o professor será incapaz de corresponder plenamente à expectativa de que é objeto, mas se beneficia da atmosfera de respeito de que o próprio desejo do aluno o rodeia. A devoção pelo professor exprime uma afirmação quase religiosa, dirige-se a um saber que é simultaneamente sabedoria e posse dos segredos da vida. Pelo fato de o ensino ter sido, durante muito tempo, associado ao sacerdócio, mesmo laicizado, conserva certas características de sacerdócio. O professor, servidor da vida do espírito, sabe-se e quer-se diferente de todos aqueles que, na cidade, visam somente a interesses financeiros ou vantagens pessoais. Seus concidadãos, aliás, atribuem-lhe voluntariamente as obrigações e as prerrogativas de uma espécie de clero.

Por isso, ao longo de toda a vida, o homem conservará fielmente a lembrança de seus primeiros professores. Mesmo que sua existência tenha se desenvolvido fora de qualquer preocupação de saber, não pode deixar de evocar, num reconhecimento retrospectivo, o rosto daqueles que foram para ele os primeiros sustentáculos da verdade, os guardiões da esperança humana. Essa função, que é, no nível mais simples, a do professor primário, continua idêntica nos diversos graus do ensino. Mas, aos poucos, a exigência do aluno torna-se mais crítica; menos facilmente satisfeita, detecta fraquezas, discrimina personalidades. O estudante tem cada vez mais professores nos quais aprecia diversamente a competência técnica. Mas o surgimento, em meio aos professores, de um mestre digno desse nome é raro. Essa palavra consagra, agora, uma qualificação especial, uma força superior de validade, de cuja presença e irradiação irão se beneficiar todos os que com ela contactam.

Entendida desse modo, a palavra mestre é prerrogativa independente da atividade pedagógica propriamente dita. Muitos homens ensinam — uma disciplina intelectual ou manual, uma técnica, um ofício —, poucos desfrutam desse acréscimo de autoridade que lhes advém, não de seu saber ou capacidade,

mas de seu valor como homem. Nesse sentido, um artista, um artífice, um homem de Estado, um chefe militar, um sacerdote podem ser tão bons ou melhores mestres para aqueles que os cercam do que certos professores. A vida de tais homens impõe-se, a todos ou a alguns, como uma lição de humanidade.

A relação mestre-discípulo surge-nos, pois, como uma dimensão fundamental do mundo humano. Cada existência forma-se e afirma-se em contato com as existências que a cercam; ela constitui como que um nó no conjunto das relações humanas. Em meio a essas relações, algumas são privilegiadas: a dos filhos com os pais e irmãos, a relação de amizade ou de amor e, singularmente, a relação do discípulo com o mestre que lhe revelou o sentido da vida e o orientou, se não na sua atividade profissional, ao menos na descoberta das certezas fundamentais. Para além da reflexão sobre as vias e os meios do ensino especializado, abre-se-nos a possibilidade de uma outra meditação que, como uma pedagogia da pedagogia, se exerce sobre a investigação dos processos secretos através dos quais, fora de todo conteúdo particular, se cumpre a edificação de uma personalidade e se processa um destino. O papel do mestre é, aqui, como o do intercessor; é ele que dá a forma humana aos valores. A criança e o adolescente, todo aquele que está a procura de si mesmo, acham-se, assim, confrontados com uma encarnação das vontades que talvez estejam adormecidas neles. E esse reencontro com o melhor, esse confronto com a mais alta exigência, desmascarando uma identidade que a si mesma se ignorava, permite à personalidade passar ao ato e escolher-se a si mesma tal como sempre se desejou.

## 1. O ensino, o saber e o reconhecimento

O Sócrates platônico do *Mênion* resume desse modo o paroxo de todo o ensino: "É impossível ao homem procurar tanto o que sabe quanto o que não sabe. Por um lado, o que sabe não procurará porque já o sabe, e, nesse caso, nenhuma necessidade tem de o procurar; por outro lado, também não procurará o que não sabe, pois que igualmente não sabe o que deve procurar." Ninguém pode aprender ou ensinar nada a ninguém, é o que nos diz o patriarca da pedagogia no Ocidente, e a civilização escolar, em toda a sua amplitude, surge-nos como uma gigantesca mistificação.

Sócrates, mestre da ironia, não fica por aqui. Para confirmar sua tese, propõe um célebre exercício de alta escola educativa, dando uma lição de geometria a um jovem escravo sem formação matemática. Este, perante algumas figuras traçadas na areia e metodicamente interrogado, define um certo número de verdades muito próximas ao teorema de Pitágoras. A habilidade do examinador é tal que, de pergunta em resposta, o jovem escravo parece tirar de seu íntimo tudo o que Sócrates lhe faz dizer. A conclusão impõe-se: nada veio de fora enriquecer aquela inteligência, que descobriu por si mesma as relações constitutivas do mundo matemático. Elas já estavam nele. Só aguardavam, para virem à consciência, a invocação do encantador.

É preciso ser um pedagogo excepcional para negar desse modo toda a pedagogia. E, sem dúvida, há aí uma primeira li-

ção: o melhor mestre não é aquele que se impõe, que se afirma como dominador do espaço mental, mas, ao contrário, o que se torna aluno de seu aluno, aquele que se esforça para acordar uma consciência ainda ignorante de si mesma e de guiar seu desenvolvimento no sentido que melhor lhe convém. Em vez de captar a boa vontade inocente, procura respeitar a espontaneidade natural do jovem espírito que tem como missão libertar Sócrates, que se apaga diante de seu aluno, não é um mestre menor que aquele que se impõe e reina por prestígios fáceis.

No entanto, o paradoxo socrático aparece-nos também como um outro artifício. A experiência mais comum mostra que podemos procurar aprender o que não sabemos: não sei chinês, sou ignorante em botânica e posso, a partir de hoje, obrigá-lo a preencher essa ou outra lacuna da minha cultura. Cada homem reúne em si um certo número de ignorâncias que, se quiser, pode remediar: é só recorrer aos bons serviços de um professor competente. A intenção de Sócrates é, portanto, absurda. Para nos convenceremos disso, basta pensarmos na aventura do jovem escravo, objeto da experiência. Sócrates leva-o a formular – sozinho – diversas verdades que podem se resumir no teorema de Pitágoras: “Como vêis, diz Sócrates, nada lhe ensinei...” Porém, sem o encontro com o mestre da ironia, jamais o jovem teria conhecido o teorema de Pitágoras, que, aliás, continua desconhecido pela maioria da humanidade.

Não vemos por que a demonstração socrática limita-se ao teorema de Pitágoras. Deveria estender-se a todas as verdades da geometria, cujas longas cadeias de razões se determinam umas às outras. Afinal, nada impedia Sócrates, se fosse um bom jogador, de obter de seu aluno ocasional uma confissão mais completa e de lhe fazer dizer a geometria de Euclides na sua totalidade. Entretanto, há uma razão maior que impede essa suposição: Euclides ainda não tinha nascido e seus *Elementos de Geometria* só surgiram um século depois da cena relatada pelo *Mênor*.

Se Sócrates tivesse razão, a história do saber e a lentidão de seus progressos, suas tentativas e seus erros, seriam incompreensíveis. Por que a geometria de Euclides esperou por

Euclides? E por que o teorema de Pitágoras carrega o nome de Pitágoras, se pertence à dotação intelectual inicial de todo ser humano? Por que a humanidade ocidental, após ter vivido vinte séculos segundo os esquemas de Euclides, denunciou o caráter arbitrário desses esquemas e formulou geometrias não euclidianas que só seriam codificadas em 1899, na *Grundlagen der Geometrie* de Hilbert? A história pedagógica do *Mênor* teria sido muito mais conclusiva se, em vez de extrair de seu aluno verdades já catalogadas pelo saber da época, Sócrates lhe tivesse feito anunciar verdades futuras, não a verdade de Pitágoras, mas as de Lobatschevski ou de Riemann. Sócrates não engana ninguém ao tentar tornar-se invisível, negando sua presença no diálogo com seu aluno. Se ele não estivesse lá, se não conduzisse as operações intelectuais, jamais seu interlocutor teria descoberto por si mesmo o que o diretor de consciência conseguiu extrair dele. Se o aluno só tivesse de vender uma verdade preestabelecida nele, qual seria a necessidade de um intercessor? Por que nenhuma cultura jamais conseguiu prescindir da função docente? O próprio Sócrates dizia-se “parteiro” de espíritos. Por mais modesta que essa função possa parecer, em primeira análise, não parece menos indispensável à sobrevivência da espécie humana. E, no campo da cultura, nunca houve autodidatas, porque ninguém aprende de nada sozinho; mesmo o mais isolado beneficia-se das investigações e conquistas anteriores da cultura humana. Como dizia Giraudoux, toda a literatura é imitação, salvo a primeira, que, infelizmente, desapareceu.

O mito pedagógico do *Mênor* tem sua contrapartida numa famosa história, relativa a um outro aprendiz de feiticeiro da geometria, o jovem Blaise. Segundo sua irmã, a criança genial teria tido desempenho superior ao do pequeno escravo, pois teria conseguido, clandestinamente e sem a interposição de Sócrates, inventar sozinho uma parte dos *Elementos* de Euclides. Seu pai teria lhe dado uma definição da geometria, proibindo-o de dar-lhe atenção demais, “mas esse espírito, que não podia ficar só na superfície, (...) pôs-se a pensar nisso”. Tentando desenhar figuras e raciocinar sobre suas propriedades, “criou axiomas e, por fim, fez demonstrações perfeitas.

Como nessa área uma coisa leva a outra, ele se adiantou tanto nas pesquisas que chegou à trigésima segunda proposição do primeiro livro de Euclides...".

Infelizmente, essa página célebre integra-se na mitologia do jansenismo. Pertence à mesma literatura polémica e edificante de que são acompanhadas as lutas religiosas do século. A srta. Périer defende seus próprios interesses, os interesses do clã e da família, Pascal não pôde desmentir, pois morreu em 1662, antes que sua irmã escrevesse sua biografia. Ora, desde 1657, Tallemant des Réaux havia dado, em suas *Historietas*, uma outra versão desse episódio epistemológico: "Essa criança, desde os 12 ou 13 anos, lia Euclides às escondidas e já se colocava proposições!..." Esse relato, muito pormenorizado, parece mais digno de crédito do que a devoção da irmã inconsolável. O pequeno Pascal, por mais prodigioso que tenha sido, seguia um manual... Tal como o escravo do *Mênori*, não descobriu a geometria sozinho.

Sabemos que o Sócrates platônico buscava demonstrar a inutilidade do mestre apenas para confirmar a doutrina da reminiscência. O ensino não introduz nada de novo no espírito; somente desperta conhecimentos que aí já se achavam depositados desde os tempos imemoriais dos começos míticos, quando a alma, antes de vir ao mundo, contemplou as Idéias nas quais se resumem todas as verdades essenciais. A ignorância é apenas aparência ou, antes, esquecimento e infidelidade. A maioria dos homens deixa-se desviar de si mesmos por uma inércia que se opõe à vigilância e à presença de espírito. A conversão filosófica, desviando o pensamento do campo das aparências enganosas para o do patrimônio das certezas, apenas ocultas mas nunca perdidas, restitui-as às suas origens. Por isso o jovem escravo, submetido ao exame, por Sócrates, pôde se lembrar: recuperou um saber preexistente que jazia no fundo de si mesmo, porque, de alguma maneira, estava ligado à sua vocação de homem.

.....

1. Texto citado por Brunschvicg, em nota, a propósito do texto da *Vie de Pascal* de Mme. Périer, em Pascal, *Pensées et opuscules*, ed. Minor, Hachette, p. 6.

Assim, a lição de geometria no *Mênori* é, na realidade, uma lição de metafísica e de teologia. Propõe-se demonstrar a predestinação do homem ao conhecimento, o qual deve ser entendido num sentido que ultrapasse em muito o domínio das matemáticas, pelo menos tal como as conhecemos hoje em dia. O simples nome de Pitágoras, fundador de uma das mais constantes tradições da sabedoria antiga e que, ao que parece, teria dado à filosofia o nome que ela sempre conserva, deve nos pôr alertas. A iniciação a alguns modestos teoremas propõe-se como uma parábola da iniciação às mais elevadas verdades espirituais.

Em outras palavras, o ensino é sempre mais do que o ensino. O ato pedagógico, em cada situação particular, ultrapassa os limites dessa situação para pôr em causa a existência pessoal no seu conjunto. Por exemplo, aqueles que pretendiam introduzir o ensino primário obrigatório num país não se propunham somente a munir cada criança de uma modesta bagagem de leitura, escrita ou cálculo. O mínimo vital do certificado de estudos era o meio e o símbolo de uma espécie de libertação intelectual que correspondia a uma promoção geral da humanidade no homem. Tal era a fé que animava os que zelavam pelo ensino universal nos séculos XVIII e XIX. Ainda hoje, a insuficiência das instalações escolares continua sendo um dos sinais mais evidentes do subdesenvolvimento nas regiões menos favorecidas do mundo. É verdade que, no mundo de hoje, não se é um privilegiado da cultura por se saber ler e escrever; mas o analfabeto sofre dessa inferioridade radical que faz dele uma espécie de surdo-mudo do conhecimento, uma espécie de hilota em meio aos homens livres.

A lição de geometria surge-nos, assim, como uma lição de humanidade. Portanto, Sócrates tem razão em afirmar que a humanidade, no homem, não é um produto importado do exterior. A intervenção do mestre só pode ser o desvendamento do ser humano, tal como a humanidade o transforma em si mesmo. A visitação socrática não age como uma graça suprema, que suscita do nada algo que não existe. O apelo de Sócrates é uma invocação, mas essa voz vinda do exterior deve unir-se, deve libertar a voz interior de uma vocação que a espe-

rava. A razão do jovem escravo desperta ao chamado de Sócrates, como a Bela Adormecida desperta ao apelo do Príncipe encantado. E, certamente, não podemos dizer que nada se passou como afirma Sócrates, com falsa modéstia. Algo que consagra um dos mais altos momentos da existência humana aconteceu: um encontro fundamental para aqueles que assim se defrontaram, como também para a cultura do Ocidente que, desde então, não cessa de comemorar a cena, real ou fictícia, cujo diálogo platônico nos conservou o inesquecível testemunho. A palavra do mestre é uma palavra mágica: um espírito desperta ao apelo de um outro espírito; pela graça do encontro, uma vida foi mudada. Não que essa vida deva daqui para a frente devotar-se a imitar a alta existência que, num dado momento, cruzou e iluminou a sua. Uma vida mudou, não à imagem da outra vida que a visitou, mas à sua própria e singular semelhança. Jazia na ignorância e passou a conhecer-se e perceber-se, a depender unicamente de si mesma, a sentir-se responsável por sua própria realização.

Todo nascimento é um mistério. O mistério pedagógico coroa o nascimento de um espírito, a vinda de um espírito ao mundo e a si mesmo. Mas o mistério, na ordem da lógica, projeta-se em forma de contradição, a mesma contradição que a parábola do *Ménoni* sublinha. Se cada vida pertence a si própria, como transferir algo de uma existência para outra? Uma idéia não é um objeto material e anônimo, um pedaço de moeda ou uma moeda que passa de mão em mão sem nada perder de sua realidade. Uma idéia carrega a marca de quem a pensou; seu sentido se estabelece pela sua inserção no contexto mental, indissolivelmente ligado à totalidade de uma vida.

Por isso, o saber permanece sempre o segredo daquele que sabe. Uma palavra oculta seu autor tanto quanto o exprime. Pelo menos seu sentido jamais é dado. É preciso procurá-lo, de equívoco em equívoco, sem se estar certo de se conseguir adivinhá-lo. Houve um tempo em que o mestre guardava para si idéias mais importantes, tal qual o alquimista medieval que somente em seu leito de morte confiava seus processos de fabricação ao seu mais fiel discípulo. Na sabedoria antiga, a doutrina verdadeira do filósofo revestia-se do aspecto confi-

dencial dos segredos de oficina, das receitas ciumentamente guardadas. Nas escolas antigas, o sábio não ensinava não importa o que a não importa quem. O próprio platonismo distinguia o ensino aberto a todos um ensino mais raro, que levasse às últimas instâncias, jamais formuladas por escrito e comunicadas somente aos poucos iniciados que pareciam dignos de uma tal revelação, após longos e difíceis estudos, pontilhados de provas cada vez mais difíceis.

De Platão, de quem nos chegaram tantas obras, só conhecemos as doutrinas da penúltima fase; as afirmações capitais continuam desconhecidas. Aqueles que receberam a preciosa confidência levaram-na consigo para seus túmulos.

A escola filosófica conservou, assim, algumas características das seitas religiosas, selecionando os eleitos aos quais será reservada a confidência das tradições. A verdade filosófica, hoje, parece se caracterizar, ao contrário, pela universalidade e publicidade. Escrita de forma clara, acredita-se que ela deva se impor, sem esforço, a todos os homens, desde que tenham um mínimo de boa vontade. A experiência ensina, no entanto, que a sabedoria não pode ser adquirida sem custo. A verdade não se reduz a uma lição que decoramos, mas supõe uma aplicação de toda a personalidade, uma orientação obtida por uma lenta preparação que consagre a recompensa suprema, a revelação das mais altas certezas.

A lição de Sócrates confirma essa visão. Sócrates, filósofo das ruas e dos bosques, dirige-se familiarmente a uns e outros, no estilo mais simples e sem o mínimo hermetismo. No entanto, ainda nos perguntamos o que esse homem, que pretendia ser instrutor universal dos atenienses, desejava de fato ensinar. Não faltam documentos, ao contrário, são abundantes e alguns deles apresentam uma precisão quase estenográfica. Contudo, a literatura socrática esconde o pensamento de Sócrates muito mais do que o expõe. Mestre da ironia, Sócrates questiona, refuta, argumenta, faz o interlocutor cair em contradições, mas não fornece à perturbação que provoca uma solução pré-fabricada. Desvenda enigmas, jamais dá a palavra do enigma. Nada permite esclarecer melhor o mistério do ensino. Sócrates não defende a sua própria causa, pela simples razão de que a



verdade nunca pode ser um presente dado por um homem a outro homem. Ela é o fruto de uma investigação e de uma conquista de cada um. Aliás, esse é o sentido do mandamento delfico que Sócrates alegava: "Conhece-te a ti mesmo..." O caminho da verdade não conduz a uma imitação desse ou daquele personagem exterior, mas leva ao exame de consciência em que cada pessoa deve reconhecer as suas próprias razões de ser.

A conversão socrática resume-se, pois, no apelo a uma pedagogia que seja nossa e que a nós se dirija. Para Sócrates, o ensinamento de qualquer doutrina é o convite a um novo sono dognático. Do mesmo modo, uma certeza válida só pode se fundar na certeza de uma exigência interior. Novalis, o poeta romântico, afirmou-o claramente: "Como um homem poderia compreender uma coisa sem em si ter dela o germe? O que posso compreender deve crescer em mim segundo leis orgânicas; e aquilo que pareço aprender não é para o meu organismo mais que alimento e incitamento."<sup>2</sup>

Segundo a sabedoria romântica, o movimento do ensino, aparentemente de fora para dentro, só pode ter continuidade se encontrar o movimento inverso, de dentro para fora, e unir-se com ele.

Essa teoria romântica do saber, aliás, não diz respeito somente às vias e aos meios do conhecimento. Põe em causa a própria realidade e a situação do homem no universo. Se o saber referente ao mundo se aprofunda numa autoconsciência, é porque o homem e o mundo não são estranhos um ao outro, mas acham-se ligados por um parentesco essencial. O homem não está na natureza como um império dentro de um império, mas, antes, uma harmonia preestabelecida o liga a tudo que o cerca. Só o semelhante, ensinava a mais antiga sabedoria grega, pode conhecer o semelhante. O conhecimento, que não é o simples reflexo das coisas no espírito, consagra o desvendamento de uma semelhança de estruturas entre o que é conhecido e o que conhece. "Não nascemos sozinhos,

.....

2. Novalis, *Diário e fragmentos*.

dizia Claudel. Nascer, numa palavra, é conhecer. Todo nascimento é um conhecimento."<sup>3</sup>

A intuição da solidariedade fundamental e da unidade de vocação entre a realidade humana e a ordem das coisas encontra-se na base das doutrinas de correspondência entre o microcosmo e o macrocosmo, que, sob uma forma ou outra, são freqüentemente reafirmadas na história do pensamento humano, seja pelos que cultivam as tradições ocultas, seja pelos metafísicos no sentido exato do termo. O hermetismo em suas diversas formas, a astronomia, a alquimia fundamentam-se, em grande parte, nessa correspondência analógica entre o homem e o universo, de onde são extraídas as várias doutrinas e técnicas. A maioria das práticas ocultas baseia-se na unidade de estrutura e de ritmo que supostamente existe tanto no indivíduo como na totalidade cósmica.

Mas o bom senso nos faz hesitar em tomar esses caminhos perigosos. O racionalismo moderno fundamenta-se na generalização dos métodos da física e das matemáticas. A verdade, segundo ele, deve enquadrar-se no seu código, que é o das ciências-exatas, as quais, por sua vez, não podem abranger concepções da ordem das que acabamos de evocar. Os hábitos mentais que se impuseram no Ocidente, depois de Galileu e Descartes, fizeram-nos esquecer que a história da filosofia, desde as origens até o Renascimento, se desenvolve fora da fascinação exercida pelo positivismo científico, o qual, aliás, foi rejeitado pela sabedoria romântica.

A matemática e a física são disciplinas abstratas, cuja finalidade é ordenar certos setores especializados do conhecimento, mas os esquemas abstratos aos quais, no final das contas, elas chegam não têm valor fora de seu domínio restrito. Os defensores do intelectualismo cometem, pois, um abuso de confiança quando pretendem submeter a realidade humana no seu conjunto à ordem que reina na geometria, na álgebra ou na mecânica dos fluidos.

.....

3. Paul Claudel, "Traité de la co-naissance au monde et de soi même", in *Art poétique*, Mercure de France, 1946, p. 62.

Por isso, não podemos, sem exame, rejeitar como absurdas as perspectivas ontológicas abertas pela meditação platônica sobre as vias e os limites do ensino. O colóquio do mestre e do aluno implica, como vimos, o problema das origens e dos fins últimos do ser humano, pois a doutrina da reminiscência baseia-se na teoria das Idéias, que pressupõe, por sua vez, a crença na metempsicose e a idéia da queda e da transmigração das almas. E o simples fato da compreensão, que deve ser também um reconhecimento, pressupõe a afinidade entre aquele que conhece e o que é conhecido, sobre a qual se apoiava a venerável analogia do microcosmo e do macrocosmo. Há uma escatologia da pedagogia. Sócrates pergunta geometria a um jovem tomado ao acaso, que não sabia a lição, e esse caso banal de pouca atualidade pedagógica basta para evocarmos toda espécie de mito escatológico que coloca novamente em questão a condição humana.

É absurdo rejeitar os mitos sem neles nos determos, mas também não é o caso de se aceitarem suas reivindicações condescendentes. A sabedoria nesse campo consiste em revelar uma indicação de valor de qualquer dimensão de afirmação mitológica. O florescimento dos mitos sublinha uma articulação da existência, um ponto nevrálgico da autoconsciência que, ao se chocar com obstáculos, dificuldades internas ou contradições, inventa, para resolver o enigma, justificações mais ou menos dominadas pela função imaginativa. A solução, apesar de não possuir nenhuma autoridade particular, atesta a existência do enigma do qual pretende fornecer a chave. Um reagrupamento e um confronto dos mitos que levassem a uma mitologia comparada permitiria revelar as grandes orientações do ser humano em seu confronto com o mundo.

Esse esclarecimento mítico da condição humana demonstraria, sem dúvida, as verdadeiras proporções do fato educativo. Do recém-nascido ao adulto, uma lenta maturação do organismo desenvolve, pouco a pouco, as funções biológicas que mal se esboçam nos primeiros tempos da vida. No desenvolvimento da consciência, desde a exploração do meio imediato até a aprendizagem da fala e, mais tarde, os sucessivos anos

de escola, não constituem fatos muito distintos daqueles relativos ao corpo.

O crescimento mental está ligado ao crescimento fisiológico: a realidade humana forma um conjunto, cujos diversos aspectos se compõem uns aos outros, não segundo as regras simplistas de um mecanismo de dupla entrada, mas em virtude de uma ordem de implicação das significações. E, certamente, estamos longe de conhecer a última palavra dessa inteligibilidade compreensiva que liga as estruturas do corpo e as do pensamento. A única coisa que sabemos é que qualquer dissociação, qualquer tentativa de contabilidade de partidas dobradas está fadada ao insucesso porque mutila seu objeto em lugar de interpretá-lo.

Por essa razão, as interpretações míticas podem ser mais ricas em sugestões válidas do que muitas obras técnicas, cujo rigor científico aparente não consegue dissimular o vazio do pensamento. Os mitos aceitam o fenômeno humano em sua totalidade e tentam situar o seu destino na totalidade do mundo. As indicações míticas não se fundamentam na razão discursiva, e só se justificam por referência a uma espontaneidade intuitiva, que é também seu ponto de referência, para lá das imagens que utilizam. A verdade mítica apodera-se imediatamente do pensamento, invocando, não o espírito crítico, mas as profundezas da vida pessoal, os obscuros subterrâneos da sensibilidade, nas regiões em que a alma se enlaça na aliança originária da consciência e do corpo.

Cada homem tem uma história, ou ainda, cada homem é uma história. Cada vida se apresenta como uma linha de vida. O ensino seria um aspecto do período ascendente dessa história: assinala o crescimento mental, intrinsecamente ligado ao crescimento orgânico. Sua função é permitir uma tomada de consciência pessoal no ajustamento do indivíduo com o mundo e com os outros. Vemos, aqui, que o sistema escolar não se basta; as lições do professor compõem-se com outras influências, impossíveis de enumerar, na mesma obra de aperfeiçoamento progressivo e aleatório. A formação de um homem, se for exatamente compreendida como a vinda ao mundo de uma personalidade, como o estabelecimento dessa personalidade

no mundo e na humanidade, torna-se um fenômeno de uma amplitude cósmica.

Só os mitos fornecem interpretações na medida dessa amplitude. A maior parte dos pedagogos recuam, apavorados, diante do imenso percurso necessário, através da antropologia, da cosmologia, e da metafísica inteira, para quem queira situar o ensino na perspectiva dos destinos humanos que lhes cabe fundamentar em verdade e em valor. O pedagogo contenta-se em dissociar para reinar; coloca-se problemas definidos, que resolve por meios técnicos. Uma feliz divisão do trabalho permite, assim, subtrair as questões essenciais, fornecendo, ao mesmo tempo, os meios para constituir essa grande indústria da formação do homem pelo homem que são os diversos sistemas escolares. Mas, se essa pedagogia mal planejada permite constituir e reformar indefinidamente essa ocupação, existe o arsenal de seus meios, sem possuir nenhuma consciência real de seus fins. Ou melhor, acaba por se considerar um fim em si: a pedagogia serve para justificar os pedagogos. É uma máquina que gira no vazio, e muito bem, pela excelente razão de jamais encontrar dificuldades reais.

Há economias prejudiciais, como, em particular, a que pretende, em qualquer campo que seja, dispensar o técnico de uma reflexão prévia, isto é, de uma metafísica. Como um arquiteto que, para diminuir o custo da construção, a edifica sem os alicerces. Mais exatamente, no campo humano, é impossível dispensar uma metafísica prévia. E a pior metafísica é aquela que não se reconhece como tal. Aquele que pretende refletir baseado no bom senso e na evidência imediata torna-se presa das incoerências do senso comum.

Uma metafísica da pedagogia é, pois, o alargamento do horizonte intelectual que permite situar o puro e simples ensino no conjunto do destino humano ao qual o ensino se acha aplicado de fora. A história de um homem firma-se no tempo como a lenta formação e reformação da personalidade, até sua deformação definitiva. Ora, a constituição de uma vida pessoal não poderia, evidentemente, coincidir com o certificado de 1.º ou 2.º grau, com o diploma de engenharia ou, ainda, com algum rito de passagem, por mais modesto ou elevado que

seja, sob o controle do Ministério de Educação Nacional. A história de um homem resume-se, no final das contas, à experiência desse homem, ao que fez de sua vida, ao que nela está em jogo.

Assim, a questão é saber se o ensino é um fim ou um meio. Infelizmente, o pedagogo, entregue ao exercício de determinada função, é tentado a considerá-la algo absoluto. Os programas, os exames, os certificados e diplomas representam, para ele, valores incondicionais, fora dos quais não pode haver salvação. Mas, se abandonamos o ponto de vista de quem ensina, para adotar o de quem é ensinado, fica claro que a aquisição de um saber só tem sentido como preparação para a experiência futura. O saber é procurado porque é um meio de ação, equipamento indispensável àquele que quer enfrentar a vida, e, mais particularmente, esse ou aquele tipo de vida.

Sob essa luz, a mais desinteressada das culturas gerais não é senão uma preparação para a experiência. Ela confere o benefício de uma experiência de uma outra pessoa, ou seja, antes da experiência existe reciprocidade entre o saber e a experiência. O desenvolvimento da experiência prolonga a aquisição do saber e, aliás, completa o saber adquirido com um saber novo, correspondente, para cada indivíduo, a uma inscrição do passado, no depósito sedimentar das tentativas, dos erros e das conquistas da vida.

De resto, a própria aquisição do saber corresponde a uma forma essencial da experiência vivida. Na escola, no colégio, na universidade, em todas as instituições que têm por função ministrar o saber, a criança, o jovem passam por experiências que serão decisivas em suas vidas. Esses locais não são, para eles, simplesmente o cenário de certos jogos da inteligência e da memória. É a personalidade inteira que aí faz seu aprendizado; sensibilidade, caráter, vontade são aí postos à prova, e a aquisição de conhecimentos surge agregada à tomada de consciência dos valores. O espaço escolar define o lugar das primeiras relações humanas, fora do círculo familiar. É neste espaço que a criança é bem ou malsucedida na tentativa de autoafirmação na convivência.

Assim se justifica a importância do diálogo do aluno com o professor na odisséia de cada consciência, como também do diálogo entre os alunos, do professor com a classe ou do aluno com a classe. Dessa forma, é estabelecido um conjunto de relações humanas, no confronto das personalidades segundo os ritmos alternados e complementares do jogo e da luta, da amizade ou da hostilidade. O saber propriamente dito, os programas e os exercícios são freqüentemente apenas temas impostos, pretextos para a realização e para o desdobramento da auto-afirmação de uns e de outros.

Existe uma civilização escolar. O meio escolar é um lugar privilegiado de civilização. Essa verdade, de evidência imediata, parece, no entanto, jamais ter sido levada a sério na França. Os técnicos preocupam-se incessantemente em reformar os programas, sem desconfiarem de que os programas não são tudo e que não contém o essencial. Se o objetivo de qualquer educação é realmente uma busca de humanidade, a luta pela vida pessoal, é claro que a preocupação pelo todo deveria ter absoluta primazia sobre os pormenores. Paradoxalmente, os regulamentos e as instituições de ensino na França, em todos os graus, apresentam-se como acumulações de detalhes em que pouco aparece a preocupação do conjunto. Têm-se, muitas vezes, feito acusações contra esse estado de coisas. Não é inútil retomá-las, sem, porém, ter a menor ilusão sobre sua eficácia.

Se a instituição escolar na sua totalidade tem por fim a aprendizagem da humanidade pelo homem, é evidente que o sistema pedagógico deveria ter um valor formativo. A pedagogia não se exerce somente na classe, pelo ministério do professor. Deveria exercer-se por toda parte, de tal maneira que as crianças a respirassem no ambiente de suas próprias vidas. Deveria ser introduzida pela persuasão de todos os sentidos conjugados. Tal como a vida religiosa tem por cenário o conjunto arquitetônico da catedral, assim a vida intelectual deveria beneficiar-se do espaço destinado ao ensino. Nada demonstraria melhor a inconsciência francesa dos problemas essenciais ligados ao ensino do que a pobreza das construções escolares. Parece que, através dos séculos, os responsáveis pela política cultural só se preocuparam em mandar construir escolas-quar-

tel, colégios-caserna ou universidades-formigueiro, como se o continente fosse perfeitamente indiferente ao conteúdo. O estabelecimento escolar é apenas uma oficina ou uma indústria para fabricar diplomados em qualquer coisa. Basta dar carta branca a arquitetos e engenheiros para criar, a custo baixo e segundo normas racionais, caixas onde se amontoam estudantes, para se alcançar um rendimento máximo.

É bastante sintomático constatar que a própria preocupação com a eficácia e produtividade obrigou os responsáveis pela vida econômica a tomar consciência de que existiam "problemas humanos do maquinismo industrial", para retomar o título de uma obra conhecida. Mas não parece que, até hoje, os problemas humanos do desenvolvimento intelectual tenham preocupado seriamente, mesmo àqueles que têm por função ocuparem-se deles. A legislação social, por exemplo, que há um século vem procurando melhorar a situação do mundo operário, reduziu a duração da jornada de trabalho nas repartições e fábricas. Mas ninguém pensou em aliviar os horários sobrecarregados do aluno de 1.º ou 2.º grau, cuja jornada de trabalho, propriamente ilimitada, evoca a condição desumana do proletariado operário e rural no tempo em que Marx denunciava a exploração do homem pelo homem. Aguardamos que um outro Marx se erga, com o mesmo vigor, para denunciar a alienação dos estudantes e a escravização intelectual a que estão submetidos, em prejuízo de sua saúde física e mental, os candidatos aos exames e concursos, como aqueles que tentam ingressar nas grandes escolas, glórias tradicionais do ensino superior francês.

Também é verdade que a França nunca tentou dar à civilização escolar um quadro de acordo com sua importância na vida nacional. Quem passeia por Cambridge fica deslumbrado com o alinhamento monumental dos colégios cujas fachadas nobres margeiam, em meio à grama, aos jardins e aos parques, o rio Cam. Século após século, uma longa fidelidade aos valores culturais afirmou-se ali, e o surpreendente sucesso arquitetural dos prédios, pátios e igrejas e a própria composição dos estilos sucessivos atestam a permanência de uma preocupação de saber e de verdade ciosamente transmitida de geração

em geração. Estudantes ou mestres, ali viveram Francis Bacon, Isaac Newton, Charles Darwin e muitos outros que são a honra eterna de uma nação, e cujos trabalhos e sonhos tiveram por cenário esse maravilhoso conjunto de pedra, céu, verde, flores e água. O jovem que tem o privilégio de ocupar, num desses colégios, um lugar ilustrado por tantos grandes nomes, cuja presença continua viva e próxima, sente-se levado, pela irresistível persuasão da paisagem cultural, a tomar parte na herança de veneração e de perseverança que lhe cabe, dali para a frente, salvaguardar e promover. O recolhimento, a paz de espírito e a lenta maturação das certezas através do enriquecimento do saber não pedem, ali, um esforço contra a natureza. Basta deixar-se penetrar e persuadir pelo encanto desse lugar onde a natureza e a cultura firmaram uma aliança secular.

O encanto de Cambridge não é, aliás, o único na Europa. Na própria Inglaterra, Oxford sempre resistiu, por suas faculdades, por suas tradições e por seus mestres, à universidade rival, sua melhor amiga-inimiga. No continente, a colina de Coimbra, acrópole da cultura portuguesa, é encimada por palácios admiráveis cuja seqüência se inscreve com rigorosa nobreza na paisagem envolvente dos campos lusitanos. Salamanca oferece aos intelectuais espanhóis o refúgio harmonioso de seus claustros, de suas fachadas douradas pelo sol. Mesmo as pequenas cidades universitárias da Alemanha, onde os edifícios universitários não se distinguem pela sua antiguidade ou beleza arquitetônica, oferecem, contudo, ao espírito a incomparável vantagem de uma província pedagógica, zona de reflexão ou de recolhimento, ao abrigo das atividades febris e da agitação industrial. Pode-se andar à vontade: o campo e os pinheiros da floresta estão a dois passos. Mesmo as universidades do Novo Mundo, que surgiram mais tarde, tentaram preservar lugares privilegiados para a cultura e, se não há uma beleza monumental, ao menos se encontra o luxo dos grandes espaços, gramados verdes e arredores pacíficos.

Não existe, na França, um único prédio universitário que seja um monumento histórico digno desse nome. À exceção de um ou outro antigo palácio burguês ou senhorial, destinado a outros fins e um dia requisitado pelas necessidades do Estado,

nunca monarca ou governo algum julgou útil consagrar ao ensino uma construção que materializasse a dignidade eminentemente dos valores culturais. Há uma única exceção: a admirável Escola Militar de Paris, da qual o patrimônio nacional pode se orgulhar. Mas essa exceção confirma ainda mais a regra. A França construiu catedrais e edifícios públicos, palácios para os reis, castelos para os grandes senhores e para os banqueiros; nunca lhe pareceu que palácios devessem ser construídos para a cultura. Quando a Terceira República decidiu realizar os investimentos necessários para alojar o ensino em edifícios próprios, o que fez foi erguer, no centro das cidades tentaculares, vastos edifícios curiosamente desprovidos tanto de valor estético como de utilidade funcional. A mesma observação poderia se aplicar, aliás, aos escalões menores do ensino: escolas primárias ou colégios de qualquer época, no nosso país, não passam de casas econômicas, como se os culturalmente fortes devessem ser tratados como economicamente fracos.

Nenhum fato poderia exprimir melhor essa miséria específica francesa de um ensino a preço reduzido, em que a qualidade dos professores não basta para compensar a imperscrutável penúria que se desprende do cenário no seu conjunto. A França, país de alto nível de civilização, jamais se deu uma civilização escolar, como fizeram outros países vizinhos. O sistema de internato dos colégios franceses foi e continua sendo o de um quartel, quando não o de uma prisão. Existem países onde o regime de internato é privilegiado, e as crianças que dele fazem parte são felizes. Do mesmo modo, na França, a universidade, sendo, nesse aspecto, um prolongamento dos outros graus do ensino, não passa de um lugar de trabalhos intelectuais forçados. Sob outros céus, as universidades são oásis da cultura, lugares onde a procura da plena realização humana é ligada a uma atmosfera de luxo. Mas esse luxo não é desperdício, como imaginam, sem dúvida, nossos financistas parciais. Esse luxo não é individual, mas comunitário. Isso significa que o ensino não é uma questão quantitativa mas qualitativa. A formação de personalidades dominantes e fortes deve apresentar, até nos recursos materiais, um mínimo de distinção. A moldura da vida também tem um valor pedagógico;

uma moldura medíocre contribui pelo peso da sua própria inércia para o empobrecimento geral dos espíritos. Uma arquitetura escolar vulgar sugere um ensino pobre.

Aparentemente, afastamo-nos muito do diálogo entre o mestre e o discípulo. E, no entanto, não fizemos outra coisa além de discorrer sobre algumas de suas implicações: a vida espiritual não é a vida "interior", voltada para si mesma, como a que imaginamos muitas vezes. A realidade humana, na sua totalidade, está implicada nela. O homem não oculta sua vida como um segredo. No seu íntimo, constantemente a trai, não somente por palavras, mas por gestos, por comportamentos e pelo próprio conjunto de suas atitudes. Hegel dizia, numa fórmula genial: "o interior é o exterior". Um grupo de significações se estabelece aos poucos entre a consciência pessoal e o meio ambiente. É por isso que a arquitetura e o urbanismo não trabalham somente com o cenário indiferente de uma vida que correria do mesmo modo não importa onde. O lugar e a encenação da pedagogia já são meios pedagógicos. São partes integrantes da dramaturgia que coloca frente a frente o professor e seu aluno ou, mais exatamente, o aluno consigo mesmo, se acreditarmos, com o Sócrates do *Mênion*, que esse é o meio para a procura do conhecimento pleno.

Parece claro que a aquisição do saber corresponde, para cada um, a uma busca do ser. Quando Sócrates declara que "é impossível a um homem procurar tanto o que sabe quanto o que não sabe", sua dialética comete o erro de pressupor uma lógica do sim e do não, uma lógica intelectualista que exclui qualquer terceira posição. É claro que a criança sabe ou não sabe sua lição, mas o princípio do terceiro excluído não se aplica à vida humana no seu conjunto, pois ela se processa no imenso intervalo que separa o saber do não-saber. Às palavras de Sócrates opõe-se curiosamente a célebre frase do Jesus pas-caliano: "Se já não me tivesses encontrado, não me procurarias." A questão existencial não prossegue sem o presentimento de uma resposta. Nesse sentido, também Marx pôde dizer: "A humanidade não se coloca questões para as quais não possa obter respostas."

Toda aprendizagem de um saber é uma evocação do ser. O aluno, aquele que não sabe, é, no entanto, o sujeito e o objeto de uma vocação para o saber, que é também um apelo do ser. O desenvolvimento intelectual é a contrapartida, talvez o reverso, talvez a expressão ou o símbolo de uma odisséia da consciência pessoal. Cada homem é, assim, o herói de seu próprio romance de formação, cujas peripécias situam-se entre afirmações-limite, idênticas para todos e que se impõem, sem discussão, ao consenso universal.

É um fato primário que ninguém sabe tudo. Há uma história do saber, um aparecimento sucessivo das verdades, no tempo pessoal e no tempo social. Pico della Mirandola, príncipe dos humanistas e poço de ciência, hoje seria reprovado no colegial, porque do século XV para cá os programas de estudo foram revistos e aumentados. Do mesmo modo, o candidato ao doutoramento possui geralmente mais conhecimentos do que o simples licenciado; este, por sua vez, deve saber mais que o aluno que ingressa no 2.º grau. À medida que os anos de estudos decorrem, o conteúdo do saber varia e se renova, de tal maneira que a onisciência representa uma espécie de limite teórico inacessível e rigorosamente inexistente.

Se é verdade que ninguém sabe tudo, não é menos verdade que ninguém pode aprender tudo. A promoção de todos os espíritos ao mesmo grau superior de conhecimento é um sonho. No entanto, sempre há um primeiro e um último aluno da classe, e qualquer que seja a competência do professor jamais o desempenho pedagógico conseguiu dar a mesma classificação a todos os alunos sem exceção. Sócrates saiu-se bem no *Mênion* porque encontrou um aluno inteligente e dotado. Poderia ter encontrado um imbecil ou uma criança teimosa, com gênio difícil e, então, apesar de todos os seus sortilégios, pouco teria conseguido. Sócrates histórico não obteve, no seu ensino real, os mesmos resultados com os discípulos Alcebiades, Xenofonte e Platão. Não podia, pois, atribuir-lhes menções idênticas; e, no entanto, esses alunos são os mais brilhantes, aqueles de quem a história conservou os nomes. Quanto aos outros alunos, que não foram os primeiros, podemos supor

que obtiveram resultados escolares mais medíocres, segundo os meios de que a natureza os dotou.

Existem grandes e pequenos espíritos. Sem dúvida, a educação pode, de certo modo, alargar e desenvolver o espaço mental, apoiando-se nas possibilidades naturais. Mas deve levar em conta, de início, a envergadura própria de cada um, que consagra diferenças intrínsecas, como também limites impossíveis de serem transpostos. A experiência do professor, adquirida através da prática e da sagacidade, é, na verdade, esse dom de discernimento dos espíritos que, ao pressentir as possibilidades de cada um, propõe-lhes fins ao seu alcance, assim como os meios de alcançá-los, através da utilização das suas capacidades.

A educação concreta propõe-se encontrar, para cada caso particular, a melhor, ou a menos má, das soluções possíveis. A verdadeira pedagogia surge como algo individual, que se dá de pessoa para pessoa. Rousseau estava certo quando, no seu romance educativo, pôs frente a frente um único aluno e um único professor: O que pode parecer "robinsonismo" utópico, uma espécie de aristocratismo latente, não deixa de se apresentar como mito que alcança a própria essência da realidade. Mesmo num ensino de massa, e por mais confusas que sejam as relações que o constituem, a educação permanece algo pessoal, um colóquio singular e intermitente: no seio da massa coletiva se estabelece uma espécie de confrontação entre o aluno isolado e aquele ou aqueles dentre os professores nos quais reconheceu superioridade. Conscientemente ou não, realiza-se um contato, trocam-se sinais, atitudes e palavras. Os diálogos do espírito são tão furtivos e decisivos quanto os do amor. Por essa mesma razão os mal-entendidos podem ter uma importância fundamental. O que foi ouvido nem sempre é o que foi dito, e, no entanto, esses sinais ambíguos são os marcos indicativos no difícil itinerário, através dos vastos espaços do mundo escolar, que conduz cada indivíduo para si mesmo.

O erro de muitos filósofos foi, pois, tentar definir para a educação uma verdade generalizada, por não terem se dado conta de que em educação só pode haver verdades pessoais e

singulares. Alguns admitem, com um certo platonismo, senão com o próprio Platão, pois em Platão não falta sutileza, que a verdade é inata ao homem. O professor intervém apenas como revelador desse dado prévio. Não entendemos, aliás, por que isso foi esquecido e por que é indispensável que o professor anuncie bem alto o que cada um deveria saber na intimidade de sua consciência. Se, como pretendia Descartes, o bom senso é a coisa mais bem distribuída no mundo, por que o gênero humano teve que esperar a revelação cartesiana para se dar conta dela? Descartes partiu do zero para definir a verdade universal. Infelizmente, de acordo com os próprios critérios de Descartes, uma verdade cartesiana é uma contradição. Uma verdade universal não pode ser cartesiana. O cartesianismo destrói a pretensão de Descartes de ter revelado a verdade.

Se o racionalismo fosse a verdade, o professor seria inútil. O espírito, despertando a si próprio, deveria perceber em si mesmo, sem esforço, a dotação original da verdade. Se a educação existe, é justamente porque a existência precede o conhecimento. A experiência prova que, a respeito da igual distribuição do bom senso, os resultados escolares estão bem longe de serem os mesmos para todos. Não só é necessária a intervenção do professor para libertar, em cada um, o pleno exercício da inteligência, como esta não obtém resultado idêntico em todos, como ainda, às vezes, esse resultado é nulo. O racionalismo não explica o mau aluno e menos ainda o mau professor. Como justificar a atividade contraproducente, a inefluência nefasta de tantos homens que, no entanto, reivindicam para si a razão? Em outras palavras, a própria existência de um sistema escolar testemunha em favor do empirismo. A educação é um anoldamento do homem pelo homem, uma contribuição de substância. Se abandonássemos uma criança a si própria, seu corpo poderia se desenvolver, com a condição de encontrar, no seu meio natural, do que se alimentar. Mas o crescimento orgânico não seria acompanhado por um crescimento mental. Por falta de alimentos recebidos do meio cultural, o menino-lobo e o selvagem do Aveyron padeceram de deficiências que, mais tarde, foi impossível remediar. Uma dotação de idéias inatas, de princípios, ou a referência ao bom

senso natural, ao senso comum, não são suficientes para assegurar ao indivíduo uma existência plena. Essa é a razão da antiguidade venerável das instituições escolares das quais nenhuma civilização digna desse nome, desde a invenção da escrita, pôde prescindir.

A verdade estaria, nesse caso, do lado da tese empirista: o saber é, para cada um de nós, um produto de importação. O homem vem ao mundo, segundo as leis da natureza, mas a cultura é um segundo nascimento. O educador surge, pois, como mestre do saber e dos valores, e cabe-lhe talhar seu aluno e dar-lhe a vida que Pigmalião suscitava em sua estátua. Os filósofos empiristas, desde os seus primeiros ancestrais, os sofistas, examinam com curiosidade a realidade humana, salientando as diferenças entre os homens, a variedade ou até a oposição de gostos, de idéias e de ideais, através do espaço e do tempo. A verdade parece multiplicar-se indefinidamente de um século a outro e de uma sociedade a outra. A verdade do saber e da ação não é, portanto, congênita à humanidade. Ela é o produto de um aperfeiçoamento no seio de cada comunidade, que define para seu uso uma espécie de protótipo do indivíduo normal e prepara as criações de acordo com esse modelo, através de um sistema educacional apropriado.

Se o empirismo tivesse razão, a educação seria onipotente. Reduzindo ao mínimo o papel das disposições inatas, o maior problema da cultura tanto quanto da política seria então a obtenção de técnicas educacionais capazes de estabelecer e desenvolver, em todos os homens, conhecimentos e aptidões conformes aos interesses da autoridade estabelecida. A filosofia empirista do século XVIII, extraída da crítica ao inatismo cartesiano, feita por Locke, veio rapidamente afirmar um artificialismo pedagógico em que essas teses surgem com toda nitidez. Se o espírito humano é uma tábula rasa, onde só figura o que a experiência inscreve, basta sistematizar as primeiras experiências da criança e dar ao meio educativo estruturas e normas rigorosas para, desse modo, moldar, em série, personalidades idênticas. Essa foi a esperança confessa de certos pensadores eminentes do século XVIII francês, que receberam, por intermédio de Hume e de Condillac, a inspiração de Locke.

D'Holbach, por exemplo, rejeita a predestinação dos valores implícita na idéia de Deus e nas morais ontológicas de estreita observância. Materialista e ateu, ressaltava o jogo dos determinismos naturais; mas, se a natureza humana é determinada como a natureza física, a pedagogia pode fazer intervir sua causalidade própria na formação de individualidades libérrimas das fraquezas e superstições de outrora. Graças a um sistema educacional racional e universal, a Filosofia das Luzes cons-truiria um mundo e homens à sua imagem. "Se prestarmos atenção ao que foi dito nessa obra, escreveu d'Holbach, veremos que é sobretudo a educação que poderá fornecer os verdadeiros meios para remediar nossa falta de orientação. Ela e só ela deve fecundar nosso espírito, cultivar as sementes que nele depositou, valorizar as disposições e faculdades que dependem das diversas organizações; alimentar o fogo da imaginação, ateando-o para determinados objetos, abafando-o e apagando-o para outros. Só ela pode fazer com que as almas adquiram hábitos vantajosos para o indivíduo e para a sociedade."<sup>4</sup>

O campo escolar corresponde, pois, a essa zona onde a intervenção eficaz do homem pode retomar, para seu proveito, os determinismos naturais e utilizá-los e organizá-los segundo o ponto de vista do legislador. O mesmo tema é rigorosamente desenvolvido por Helvetius que se pergunta "se o espírito deve ser considerado dom da natureza ou consequência da educação". Responde dizendo: "que todos os homens, comumente bem organizados, têm em si a capacidade física de se elevarem às mais altas idéias e que as diferenças de espírito existentes entre eles dependem de diversas circunstâncias nas quais se encontram e da diferente educação que recebem. Essa conclusão demonstra toda a importância da educação"<sup>5</sup>. O determinismo psicopedagógico prevalece, portanto, sobre as influências biológicas, orgânicas ou climáticas. O educador pode alimentar todas as esperanças, pois "somentemente à diversa

4. D'Holbach, *Système de la nature ou Des lois du monde physique et du monde moral* (1770), livro 1, cap. XV, ed. Domère, 1822, t. II, p. 191.

5. Helvetius, *De l'esprit* (1758), Discurso III, ed. de Londres, 1776, t. I, p. 634.



constituição dos impérios e, conseqüentemente, às causas morais é que devemos atribuir todas as diferenças”<sup>6</sup>.

Assim sendo, parece que “a grande desigualdade que percebemos entre os homens depende unicamente da diferente educação que receberam e do encadeamento desconhecido e diverso das circunstâncias nas quais se encontram”. A descoberta dos determinismos específicos da realidade humana autoriza todas as esperanças. A própria política torna-se pedagógica, pois a tarefa do legislador é criar instituições cuja causalidade irá se exercer no sentido desejado. Prepara-se, assim, uma idade de ouro em que a humanidade controlará seu destino. A obra de Helvetius termina com uma profissão de fé na total soberania da pedagogia: “Contentar-me-ei em lembrar ao cidadão zeloso, que pretende formar homens mais virtuosos e mais esclarecidos, que o problema de uma educação excelente reduz-se primeiramente em fixar, para cada um dos diferentes estados nos quais a sorte nos coloca, a espécie de objetos e idéias de que devemos inculcar nos jovens; e, em segundo, determinar os meios mais seguros para acender neles a paixão da glória e da estima. Resolvidos esses dois grandes problemas, os grandes homens, que agora são a obra de um conjunto cego de circunstâncias, tornar-se-iam a obra do legislador; e que, deixando menos por conta do acaso, uma educação excelente poderia, nos grandes impérios, multiplicar infinitamente talentos e virtudes.”<sup>7</sup>

Esse texto é muito interessante porque marca o limite que a pretensão empirista pode atingir em pedagogia. Já temos o programa para a fabricação em série, seja de homens de gênio, seja de especialistas mais modestos, que Aldous Huxley retomaria no seu célebre romance de ficção científica *O admirável mundo novo*. Mas não se trata somente de ficção científica. O pensamento de Helvetius teve uma influência histórica considerável. É ele que, através da equipe dos ideólogos, médicos, filósofos, políticos, acha-se na origem da imensa reforma edu-

6. *Ibid.*, p. 598.

7. *Ibid.*, Conclusão do Discurso IV, t. II, pp. 222-3.

cacional realizada pela Revolução Francesa<sup>8</sup>. Para além das disposições relativas ao sistema de ensino propriamente dito, a pro-digiosa atividade legislativa das assembleias revolucionárias pretende a transformação do homem pela transformação do meio e das instituições. A esperança numa humanidade melhor resume-se, no final das contas, no postulado segundo o qual a melhoria dos elementos objetivos da condição humana teria necessariamente por conseqüência a melhoria do ser humano. Encontramos a mesma esperança nos teóricos da Revolução Russa. Eles também afirmam que o conjunto das estruturas sociais, renovadas em função da nova exigência doutrinária, determinaria o aparecimento de um tipo de homem superior e conforme às normas em vigor. A adoção da linguagem de Pavlov e a introdução da noção de reflexo condicionado não modificou em nada o fundo da doutrina que continuou sendo aquela de Helvetius, de d'Holbach e dos Ideólogos.

A atitude empirista chega, assim, à afirmação de um imperialismo pedagógico diametralmente oposto ao racionalismo, segundo o qual a influência exercida de fora para dentro sobre o espírito predestinado ao conhecimento não passaria de uma ilusão. Na verdade, as duas teses unem-se ao menos para atestar a soberania potencial do ser humano: os inatistas sustentam que o homem é, por natureza, onisciente; os empiristas, por sua vez, pretendem que todo homem pode tornar-se onisciente, se for convenientemente educado. A maior objeção que pode ser colocada tanto para uns quanto para outros é a raridade dos grandes homens. Se, naturalmente, cada homem é um super-homem, por que os super-homens são tão raros? Por que a exceção não é regra?

Isso prova, evidentemente, que as duas posturas são igualmente falsas. O racionalismo professa a utopia da Metempsicose: tal como o pequeno escravo do *Ménoni*, o homem não tem nada a aprender, porque já sabe tudo. A educação não passa de uma mistificação ou de uma ilusão. O papel do mestre reduz-se

.....

8. Sobre a obra dos Ideólogos, cf. G. Gusdorf, *Introduction aux sciences humaines*, Belles Lettres, 1960, pp. 271-331.

a uma espécie de figuração; no melhor dos casos, é um mediador entre o aluno e ele próprio. Tal como o príncipe do conto, desperta um saber preestabelecido, adormecido. Não se explica, contudo, nem como, nem por que esse saber pôde ser esquecido, e muito menos como pôde ser adquirido, numa existência anterior, esse capital inicial. O problema encontra-se, portanto, simplesmente transferido para o passado. Se a pedagogia atual é inútil, seria necessária uma espécie de arqueologia pedagógica ou de pedagogia arqueológica ainda mais irracional.

A utopia dos empiristas é a da Tábula Rasa. Tudo se aprende, tudo se tem que aprender, porque nada se sabe. O saber vem de fora. Tudo depende do professor, investido de uma soberania que faz dele uma espécie de divindade, pelo menos de feiticeiro, se não de aprendiz de feiticeiro. Está diante do aluno, como o escultor de La Fontaine diante do bloco de mármore. Somente aqui a utopia já encontra em si mesma seus próprios limites. Pois, se tudo depende do educador, é preciso que ele mesmo tenha recebido uma educação, e, de geração em geração, o empirismo remonta necessariamente ao primeiro homem, que nada sabia e que, portanto, teve de ser seu próprio professor. O mito da estátua que desperta para a vida, desenvolvido por Condillac, ou a evocação da vinda do primeiro homem ao mundo, por Buffon, esforçam-se precisamente em relatar essa tomada de posse do meio ambiente e de si mesmo, tal como ela se realizaria a partir de um conhecimento zero. Se atribuirmos ao primeiro Adão a faculdade de representar ao mesmo tempo o papel de professor e de aluno, desmente-se o pressuposto da Tábula Rasa e da passividade absoluta. Existem na natureza humana possibilidades originais, uma espécie de dotação inicial de propriedades que orientam o ser humano para a experiência futura e para certa experiência que nada autoriza supor serem idênticas nuns e noutros.

Poderíamos, pois, destacar um erro fundamental, comum ao artificialismo empirista e à predestinação racionalista. Nos dois casos, afirma-se o postulado de uma espécie de modelo pré-fabricado de ser humano que serve de conteúdo a um pro-

grama de educação igual e universal, aplicável a todos os indivíduos de direito, se não de fato. A única diferença seria que o inatismo situa esse modelo pré-fabricado no início ou um pouco antes do início da educação, enquanto o empirismo o situa no final ou um pouco depois do final da educação. Esse sonho de uma educação total chega de fato a negar a especificidade da educação. Para o racionalista, a função do ensino é ilusória. Serve somente para recuperar o atraso do conhecimento, a inexplicável lentidão do espírito no caminho do conhecimento. Para o empirista, o papel do ensino é soberano; ele tem todos os poderes e não se compreende por que não obtém um perfeito e idêntico resultado em todos os casos.

É tão absurdo pretender que o ensino seja tudo como que não seja nada. A experiência constante dos séculos atesta que a eficácia do ensino afirma-se como uma variável entre tudo e nada. Enganam-se redondamente aqueles que pretendem reduzir a educação a um sistema e imaginam que é possível equacionar a ligação vital do encontro entre mestre e discípulo. E, como acontece nesse caso, os procedimentos especulativos acabam por dissimular completamente a realidade concreta que deveriam esclarecer. De nada adianta partir de problemas resolvidos, pela excelente razão de que o problema é insolúvel, ou melhor, não é um problema propriamente dito, mas um debate, uma questão vital, um questionamento da existência, cujas coordenadas escapam à análise. Seria preciso, cada vez mais, considerar a totalidade da história pessoal que, num momento, serviu de ponto de aplicação para a atividade pedagógica.

O colóquio singular entre o professor e o aluno, a confrontação de suas existências expostas uma à outra, e recusadas uma à outra, continuam sendo ponto de uma reflexão séria sobre o sentido da educação. Não que as doutrinas sejam inúteis, se as aceitarmos como indicações fragmentárias, temas e utensílios, que podem num caso ou noutro, e sem exclusivismos, facilitar a missão da análise. Mas a finalidade do debate educativo é essencialmente a de contribuir para a instrução, ou seja, para a edificação de um destino humano. O teórico considerará a educação como um trabalho em larga escala; o professor

sabe, por experiência, que essa perspectiva técnica e industrial não passa de uma longínqua aproximação do fenômeno. A realidade fundamental continua sendo esse diálogo aventuroso, durante o qual dois homens de maturidade desigual confrontam-se, mas em que cada um, a seu modo, dá testemunho perante outro das possibilidades humanas.

## 2. A função docente

Importa, pois, principiar pelo princípio, e o princípio, aqui, é o diálogo. Essa constatação, apesar de ser de bom senso, tem sido ignorada pela maior parte dos teóricos da pedagogia. Para eles, o ensino reduz-se a um monólogo que, na prática, se desdobra – o monólogo do professor tem seu eco no monólogo do aluno que recita sua lição. Assim, existem livros escolares que o editor judicioso publica em edição dupla: o livro do professor e o livro do aluno. O livro do professor é um pouco mais grosso, fornece algumas indicações complementares, juntamente com a solução dos problemas propostos, evitando, assim, ao corpo docente qualquer fadiga inútil. A fórmula é excelente. Permite a supressão pura e simples do professor. Basta que o aluno compre o livro do professor e retome o monólogo por sua conta.

Podemos, certamente, substituir o professor por um livro, uma estação de rádio ou um gravador, e não faltam tentativas nesse sentido. Todas as crianças de um país poderiam receber, em casa, o ensino de um único professor, indefinidamente repetido ano após ano, geração após geração. Um só homem pôde registrar em pouco tempo o monólogo perpétuo dos relógios falantes. Podemos verificar a imensa vantagem do sistema, do ponto de vista financeiro: acabavam-se as escolas, as salas de aula, os milhares de funcionários. O orçamento do Ministério da Educação seria reduzido ao pagamento de uma pequena equipe