

13

TEXTO 5

proteger a si mesmo e para evitar experiências terríveis, é preciso enfrentar construtivamente as tendências à violência, tanto as próprias quanto as dos outros.”

Tanto com respeito à violência como com respeito ao sexo, nada é menos aconselhável pedagogicamente do que as grandes declamações virtuosas do tipo “tudo ou nada”, lançadas de vez em quando pelos políticos que não sabem o que dizer e doentamente secundadas pelos meios de comunicação. Os professores devem sempre lembrar, embora os outros esqueçam, que a escola serve para formar pessoas sensatas, não santos. Caso contrário, por queremos tornar os jovens bons demais não os ensinaremos a serem suficientemente bons...

Capítulo 4

A disciplina da liberdade

SAVATER, Fernando. O valor de educar.
São Paulo: Martins Fontes, 1998.

PO 5T 2.3T

George Steiner conta numa entrevista um episódio de sua infância, quando ele estava no jardim-de-infância, na França, aos cinco ou seis anos de idade. As crianças vestiam batas azuis e tinham de ficar em pé quando o professor entrava. No primeiro dia de aula o ritual foi cumprido e o professor, com ar severo, passeou o olhar pelos alunos antes de dizer, em tom desafiador: “Cavalheiros, ou os senhores ou eu.” Todos nós que algum dia já demos aula, sobretudo para um público muito jovem, entendemos muito bem o sentido desse dilema aparentemente cruel. O fato é que o ensino sempre implica uma certa forma de coação, de luta entre vontades. Nenhuma criança quer aprender ou, ao menos, nenhuma criança quer aprender aquilo que lhe dê trabalho para assimilar e que lhe roube o tempo precioso que ela deseja dedicar a seus brinquedos. Ainda lembro a desolação de um sobrinho meu (com cerca de oito anos) quando sua mãe lhe dizia, naquelas tar-

des mágicas da infância, que estava na hora de fazer as lições de casa; ele lançava um olhar de frustração para seus jogos de recortar, para o forte onde os caubóis rechaçavam o assalto dos índios, para seus *videogames*, e suspirava: “Estudar agora? Eu tenho tanta coisa para fazer!” Eu, que nunca fui bom aluno, simpatizava fervorosamente com seu desalento, mas não tinha outro remédio senão me colocar do lado da aparente tirania adulta. Aparente... ou real? Por acaso é certo obrigarmos as crianças a estudar *pelo seu próprio bem*, segundo a expressão detestável que os anos nos levam a abominar porque também costuma servir para legitimar as piores ingerências públicas em nossa vida? Temos direito a lhes impor a disciplina sem a qual sem dúvida não aprenderiam a maioria das coisas que consideramos imprescindível que saibam?

Em certo sentido, a tirania é real. Falamos de “tirania” quando quem tem o poder força outras pessoas a fazerem ou deixarem de fazer algo contra a sua vontade. E não há dúvida de que é isso que acontece nos primeiros anos de qualquer tipo de ensino. Só que os tiranos, protestarão muitos, não impõem sua ditadura pelo bem de suas vítimas, mas pelo seu próprio bem. Talvez sem chegar aos extremos de Calígula, é evidente que nós também não educamos as crianças só pelo bem delas, mas também, e talvez principalmente, por razões egoístas. Hubert Hannoun (em *Comprendre l'éducation* [Compreender a educação]) diz que educamos “para não morrer, para preservar uma certa forma de

perenidade, para nos perpetuar através do educando, tal como o artista tenta perdurar por meio de sua obra”. Diante da fugacidade desesperadora da vida e da morte que parece apagar tudo, não há sede mais imperiosa do que a de tentar perpetuar nossa experiência, nossa memória coletiva, nossos hábitos e nossas destrezas, transmitindo-os aos que provêm de nossa carne e crescem em nossa comunidade. *Non omnis moriar*, escreveu Horácio, confiando na posteridade de sua obra, e nós também não queremos morrer totalmente, delegando a conservação do que somos e ansiamos à geração vindoura. A educação constitui assim algo parecido com uma obra de arte coletiva que dá forma a seres humanos em vez de escrever em papel ou esculpir em mármore. E, como em qualquer obra de arte, há muito mais de auto-afirmação narcisista do que de altruísmo...

Também em outro sentido a educação responde antes aos interesses dos educadores do que aos dos educandos. Para que a sociedade continue funcionando – e este é, em qualquer grupo humano, o interesse primordial – é preciso que asseguremos a substituição em todas as tarefas sem as quais não poderíamos subsistir. É preciso, pois, preparar os neófitos, cujas forças intactas são necessárias para que a grande maquinaria não se extinga, para que eles saibam nos ajudar e sustentem tudo aquilo a que a fatalidade biológica vai fazendo os adultos renunciarem pouco a pouco. E, sem dúvida, não lhes pedimos sua aquiescência prévia antes de lhes im-

pormos os preparativos, quase sempre pouco gratos, dessa colaboração. De modo que, seja como for, as crianças são recrutadas forçadas, seja porque as utilizamos como uma das próteses sociais para nos garantir uma certa imortalidade, seja porque solicitamos seu esforço adestrando-as no cumprimento de empreitadas que preexistem a elas e delas necessitam. Acaso poderia ser de outra maneira? As sociedades, conforme vimos no início destas páginas, são *humanógenas*. Sua principal produção é a manufatura de seres humanos, e para consegui-los não contamos com outro modelo (nem outro instrumento) além dos seres humanos já existentes. Não perguntamos a nossos filhos se eles querem nascer nem se querem se parecer conosco em conhecimentos, técnicas e mitos. Nós lhes impomos a humanidade tal como a concebemos e padecemos, do mesmo modo como lhes impomos a vida. Pressentimos obscuramente que os condenamos a muito, mas também que lhes damos a possibilidade de inaugurar alguma coisa.

As rebeliões contra essa tirania inevitável sempre soam como contestação retórica, mesmo nos casos em que se expressam com a força da poesia ou a profundidade da metafísica. “Ninguém me pediu permissão para me trazer ao mundo!”: de fato, esse trâmite é tão difícil que costuma ser evitado, mas a queixa expressa mais a descoberta do que somos do que a nostalgia de não termos sido. E, já que estamos falando nisso, no ser, a única coisa que os outros podem compartilhar com os recém-chegados

é o que são, as formas que o ser tem para eles. Se a educação implica uma certa tirania, é uma tirania da qual só passando pela educação poderemos, em alguma medida, nos livrar mais tarde. Todos os bons professores conhecem sua condição potencial de suicidas: imprescindíveis no começo, seu objetivo é formar indivíduos capazes de prescindir de sua ajuda, de caminhar por si mesmos, de esquecer ou desmentir quem os ensinou. A educação é sempre uma tentativa de resgatar o semelhante da fatalidade zoológica ou da limitação opressiva da mera experiência pessoal. Proporciona à força algumas ferramentas simbólicas que depois permitirão combinações inéditas e derivações ainda inexploradas. É pouco, é alguma coisa, é tudo, é o embarque irremediável na condição humana.

Em outras épocas e outras culturas, a imposição desse condicionamento social pareceu menos questionável. Mas o afiançamento moderno do ideal de *liberdade* pessoal coloca um paradoxo muito mais difícil de resolver. Sem dúvida, um objetivo explícito do ensino, modernamente, é conseguir indivíduos autenticamente livres. No entanto, como admitir sem receio ou sem escândalo que o caminho para chegar a ser livre e autônomo passe por uma série de coações de instrução, por uma habituação a diversas maneiras de obediência? A resposta reside em compreender que a liberdade de que estamos falando não é um *a priori* ontológico da condição humana, mas um êxito da nossa integração social. Hegel apontava para isso, ao afirmar que “ser livre

não é nada, tornar-se livre é tudo". Não partimos da liberdade, mas chegamos a ela. Ser livre é *libertar-se*: da ignorância primitiva, do determinismo genético exclusivo moldado segundo nosso entorno natural e/ou social, de apetites e impulsos instintivos que a convivência ensina a controlar. Nenhum ser vivo é "livre", se por livre entendemos capaz de inventar totalmente a si mesmo a despeito de sua herança biológica e de suas circunstâncias ambientais: a única coisa a que ele pode aspirar é a uma melhor ou pior *adaptação* ao forçoso. Só nós, seres humanos, podemos (relativamente, é claro) adaptar o entorno a nossas necessidades em vez de simplesmente nos resignar a ele, compensar com apoio social nossas deficiências zoológicas e romper as fatalidades hereditárias em favor de escolhas próprias, dentro do possível mas com freqüência contra o rotineiramente provável. A liberdade não é a ausência original de condicionamentos (quanto menores nós somos, mais estamos escravizados por aquilo sem o que não poderíamos sobreviver), mas a conquista de uma autonomia simbólica por meio do aprendizado, que nos aclimata a inovações e escolhas só possíveis dentro da comunidade. Creio que nem Rousseau pensava de outro modo, pois sua "liberdade" natural não é mais do que adaptação a determinações espontâneas ignoradas como tais e seu protesto contra os "grilhões" sociais que nos são impostos é acompanhado por uma longa meditação pedagógica para assumi-los e transformá-los de modo emancipador.

O neófito começa a estudar, em certa medida, *à força*. Por quê? Porque lhe é pedido um esforço, e as crianças só se esforçam voluntariamente naquilo que as diverte. A recompensa que coroa o aprendizado é demorada e, além do mais, a criança só a conhece de ouvir falar, sem entender muito bem do que se trata. Os estudos são alguma coisa que interessa aos adultos, não a ela. Não é que as crianças não desejem saber, mas sua curiosidade é muito mais imediata e menos metódica do que o necessário para aprender, mesmo que elementarmente, -aritmética, geografia ou história. No ensino, pode-se e deve-se contar com a curiosidade infantil inicial; no entanto, é um anseio que a própria educação precisa encarregar-se de desenvolver. A ignorância completa não costuma ser nem sequer inquiridora, ao passo que saber um pouco abre o apetite para saber mais. A criança não sabe que ignora, isto é, não sente falta dos conhecimentos que não tem. Como dissemos no primeiro capítulo, é o educador quem dá importância à ignorância do aluno, porque valoriza os conhecimentos que lhe faltam. É o professor, que já sabe, quem acredita firmemente que o que ele está ensinando merece o esforço que custa para aprendê-lo. Não se pode exigir que a criança anseie por conhecer aquilo que ela nem sequer vislumbra, a não ser por um ato de confiança nos adultos e de obediência à sua autoridade. Menos ainda ela apreciará espontaneamente que lhe imponham hábitos sociais como limpeza, pontualidade, respeito aos fracos e a outros que não concordam com suas vontades.

des. Kant aponta que uma das primeiras e nada desprezíveis realizações da escola é ensinar as crianças a permanecerem sentadas, coisa que, de fato, quase nunca elas fazem muito tempo por decisão própria, a não ser quando estão ouvindo contar uma história bonita (claro que na época de Kant não havia televisão...). Em resumo, não se pode educar a criança sem a *contrariar*, em maior ou menor medida. Para poder ilustrar seu espírito é preciso antes formar sua vontade, e isso sempre dói bastante.

A fim de conciliar a parte de coação que todo ensino implica com o postulado da liberdade pessoal moderna, alguns pedagogos insistem em que o objetivo do ensino é fazer desabrochar por imposição a liberdade latente do neófito, para que ela floresça plenamente. O próprio Kant pensa desse modo, e já comentamos acima uma frase significativa de Hegel a esse respeito. Essa colocação é muito razoável, mas às vezes minimiza de modo indevido a dimensão coerciva do processo educacional e pressupõe no educando um núcleo original a ser desenvolvido, cuja existência é bastante duvidosa. Olivier Reboul, por exemplo, em sua *Filosofia da educação*, afirma que “educar não é fabricar adultos segundo um modelo, mas liberar em cada homem o que o impede de ser ele mesmo, permitir que ele se realize segundo seu ‘gênio’ singular”. Esta declaração, com a qual é quase inevitável concordar, deve ser matizada. Para que o neófito consiga ser ele mesmo, a educação deve fabricá-lo como adulto de acordo com um modelo prévio, por mais que esse

modelo seja aberto, tentativo, capaz de inovar sobre o que é recebido, etc. O professor não estuda na criança o modelo de maturidade dela, a criança é que irá estudar orientada por um exemplo de excelência que o professor conhece e lhe transmite. Naturalmente, o educador deverá compreender o melhor possível as características e aptidões peculiares do neófito para ensinar-lhe da maneira mais proveitosa, porém isso não implica que aquilo que a criança já é deva pautar o que se pretende que ela venha a ser. A autonomia, as virtudes sociais, a disciplina intelectual, todos os elementos que irão constituir o “ele mesmo” do homem maduro ainda não se encontram no aluno, mas devem ser propostos a ele – e, de certo modo, impostos – como modelos exteriores. A partir do desenvolvimento de sua mera intimidade nunca chegarão a ser realmente seus. Se o educador não lhe oferecer o modelo racionalmente adequado, a criança não crescerá sem modelos, mas se identificará com os que lhe forem propostos pela televisão, pela perversidade popular ou pela brutalidade das ruas, geralmente exaltando o luxo predatório ou a mera força bruta.

Na criança não há uma “essência” acabada e intransferível a ser potencializada, mas algumas virtualidades que devem ser orientadas (e em parte descartadas) para aproximá-la da plenitude pessoal que se considera educacionalmente desejável. Sem dúvida esse ideal não é único, varia através das épocas e de uma cultura para outra; de certo modo, dentro de cada sociedade também se educa segun-

do modelos diferentes de plenitude humana a ser alcançada, o que serve, com muita freqüência, para perpetuar a desigualdade de oportunidades entre os indivíduos. Além disso, é evidente que as crianças se interessam muito mais pelas coisas e pelas outras pessoas do que pelos abismos de sua própria subjetividade. Ouçamos uma criança se expressar: salvo em casos muito raros, o que a intriga ou fascina é o mundo (e sem dúvida sua relação complexa com ele), não sua pessoa interior. Só quando uma criança é martirizada é que a vemos recolher-se a si mesma, tal como anos depois o inevitável martírio da vida torna todos nós um pouco introspectivos. O que o neófito quer em primeiro lugar é que lhe entreguemos o universo com todas as suas tarefas e aventuras, que lhe ofereçamos os mínimos detalhes do que já existe sem lhe pedir permissão nem obedecer à sua vontade, que o enriqueçamos dando-lhe a chave do que o cerca, e não que mergulhemos nele para pescar pérolas que, de todo modo, virão à luz no devido tempo.

Uma certa mitologia pedagógica criou a fábula da “criança criativa” mutilada e acorrentada pelas restrições da pedagogia. Segundo essa concepção falsamente rousseuniana – que não é a de Rousseau –, deve-se deixar a criança desenvolver sua genialidade inata sem outra medida educacional além de seguir discretamente seu curso... mais ou menos como se estivesse louca. Caso contrário – dizem –, sua criatividade estará sendo sacrificada pelas rotinas opressivas e medíocres da sociedade em que

vivemos. Claude Lévi-Strauss escreveu páginas tão sensatas quanto provocativas (em questões pedagógicas, cheguei à conclusão de que nada costuma ser tão provocativo quanto a sensatez) sobre a mitologia da criança criativa, algumas das quais o leitor poderá encontrar na antologia em apêndice a este livro. Segundo o grande antropólogo, todas as crianças, de fato, são criativas, mas quanto a suas possibilidades, não quanto à capacidade efetiva de realizá-las. Entre a multidão de dons psicofísicos que compõem nosso equipamento genético, a maturação exige que se potencializem alguns com o adestramento adequado e que se eliminem ou atrofiem outros, que não se deixem todos se desenvolver por igual, uns por cima dos outros, como se fossem se hierarquizar equilibradamente por si sós. Mas essa seleção pedagógica não implica uma limitação mutiladora? Lévi-Strauss o assume sem rodeios: “As funções mentais resultam de uma seleção, a qual suprime todo tipo de capacidades latentes. Enquanto subsistem, elas nos maravilham com toda razão, mas seria ingênuo não nos inclinarmos diante da necessidade inevitável de que todo aprendizado, inclusive o que se recebe na escola, se traduza em um empobrecimento. Empobrece, com efeito, mas para consolidar outros dons lábeis da criança muito pequena.” Sem dúvida, a melhor educação será a que consiga potencializar o maior número de virtualidades que possam coexistir harmoniosamente, mas mesmo esse ideal supõe uma certa poda de algumas disposições inatas: até mesmo o caminho mais

respeitador do entorno ecológico se abre à custa de talhos, desbastes e com frequência asfalto, sobre o qual não voltarão a crescer flores. A criatividade da criança revela-se sobretudo na sua capacidade de assimilar a educação, e esta, sim, é inata; não esqueçamos que o melhor dos professores só pode ensinar, no entanto é a criança que sempre realiza o ato genial de aprender. Com frequência esse talento humanizador, gradual e evolutivo está em desavença com frutos artificialmente maduros de precocidade, daqueles que tanto agradam a quem deseja exibir as destrezas das crianças, como se fossem fenômenos de circo. Por isso, quando há algumas décadas surgiu na França uma menina chamada Minou Drouet, celebrada como prodígio porque escrevia poemas, Jean Cocteau comentou: “Todas as crianças são poetas... menos Minou Drouet.”

Segundo contam, Deus foi capaz de criar o mundo do nada, mas o resultado de tanta improvisação não recomenda precisamente o procedimento. Será melhor, então, que as crianças, por mais criativas que as consideremos, recebam a preparação adequada antes de começar a se exercer como tais. E, se alguma “criatividade” se perder no processo, com certeza serão obtidos como compensação resultados sociais mais aceitáveis e uma configuração pessoal menos caprichosa e, portanto, mais estimulante. Será preciso lembrar que nenhum processo educacional é possível sem uma certa *disciplina*? Neste ponto há uma coincidência entre a experiência dos primitivos ou dos antigos, a dos mo-

dernos e a dos contemporâneos, por mais que possam divergir em outros aspectos. A própria etimologia latina da palavra (que provém de *disciplina*, por sua vez composta de *discis*, ensinar, e o vocábulo que nomeia as crianças, *pueripuell*a) vincula diretamente a disciplina ao ensino: trata-se da exigência que obriga o neófito a se manter atento ao saber que lhe é proposto e a cumprir os exercícios que o aprendizado requer. O termo serviu para denominar também as diversas destrezas e conhecimentos que se aprendem por esse procedimento: a matemática ou a geografia são disciplinas cujo aprendizado, por sua vez, exige disciplina.

Por extensão lógica, falou-se também em disciplina militar ou em disciplina religiosa, inclusive em seguir disciplinadamente a dieta imposta por um médico, usos da palavra que a vinculam mais ao poder do que ao mero ensino. Michel Foucault foi, sem dúvida, o pensador contemporâneo que destacou mais decididamente a íntima conexão entre o poder – isto é, a capacidade que algumas pessoas têm de determinar o que outras devem fazer ou crer – e todas as formas de saber. O sujeito histórico jamais chega ao conhecimento à margem dos poderes sociais vigentes, mas sempre no contexto resultante de sua interação, que nunca é simples e muito menos neutro. Modernamente, essa orientação coercitiva do aprendizado já não se realiza à força de castigos físicos, mas por meio de uma vigilância que controla psicologicamente e “normaliza” os indivíduos para torná-los socialmente produtivos.

vos. O poder sempre impõe disciplina, mas, segundo Foucault, a partir do século XVII foi se tornando cada vez mais íntima e irreversivelmente disciplinar. Os exercícios que se programam para o corpo e para a alma respondem a alguns *interesses* específicos, que em cada época são determinados pelos grupos dominantes e pela evolução defensiva da própria forma de seu domínio.

As análises detalhadas de Foucault, prolongadas por seus seguidores com perspicácia às vezes não inferior à do mestre, constituíram uma importante contribuição ao estudo do desenvolvimento da escola, relacionaram-na com outros campos de controle social, como o reformatório, o cárcere, o manicômio ou o hospital, e desmistificaram a idealização atemporal e a-histórica do processo educacional. No entanto, às vezes também se ressentem de uma consideração ao mesmo tempo excessivamente global e ambígua do poder: por um lado, o poder disciplinar é o responsável final por qualquer procedimento moderno de educação, tanto dos mais coercitivos quanto dos mais liberais, tanto dos que regem tudo a partir da onipresença vigilante do professor quanto dos que interiorizam o controle sob forma de espontaneidade criativa do discípulo; por outro lado, não sabemos se diante dessa difusão generalizada do disciplinar devemos manter uma atitude crítica, apologética, cúmplice, rebelde ou neutra. Uma vez estabelecido que os procedimentos psicológicos da pedagogia atual são uma técnica do poder disciplinar assim como foram antes as pal-

matórias ou as tarefas de copiar, uma vez aceito que a formação flexível e polivalente hoje proposta como ideal serve aos interesses do capitalismo vigente assim como ontem outro modelo de poder econômico preferiu a especialização e, em outras latitudes, impôs-se a submissão ao evangelho marxista... o que devemos reter de tudo isso? Que, no caso, Torquemada é o mesmo que Voltaire; que, dada a vinculação entre poder e educação, qualquer ensino é inevitavelmente tão mau quanto o mais manipulador de sua época; que obrigar a criança a permanecer sentada equivale a uma forma sutil de mutilação de seu corpo, e ensiná-la a jogar futebol equivale a outra não menos astuciosa; que seria preciso propor outro modelo de aprendizado antidisciplinar, ou nenhum aprendizado, ou uma disciplina indisciplinada ou... o quê? Para quem já tem respostas esboçadas a essas perguntas a partir de outras concepções sociológicas ou políticas, as análises foucaultianas – que não as colocam e muito menos as resolvem – costumam ser extremamente úteis; quanto aos outros, em contrapartida, as digressões educacionais da microfísica do poder freqüentemente os levam a sustentar macrodemagogias daninhas.

–) Em sua *República*, Platão diz: “Não haverá pois, querido amigo, que empregar a força para a educação das crianças; muito pelo contrário, dever-se-á ensiná-las brincando, para também chegarem a conhecer melhor as inclinações naturais de cada uma” (536e-537a). Este ilustre ditame foi reiterado ao longo dos séculos em numerosas oportunidades e foi

entronizado com especial afinco em nossa época. O lema “instruir deleitando” se completa com outro ainda mais ambicioso: “aprender brincando”. Montaigne, tão freqüentemente moderno em seus pontos de vista, inclina-se fervorosamente a não aceitar outro estímulo para o ensino que não o prazer do neófito e descarta qualquer imposição ou contrariedade. Mais tarde Basedow, Célestin Freinet e Maria Montessori incorporaram essa perspectiva lúdica a seus métodos pedagógicos. Opor-se a esse ponto de vista parece ser sinal de um talante irascível e ditatorial: se o jogo é aquela atividade extremamente livre, que nega qualquer instrumentalidade e que a criança busca por si mesma sem que ninguém deva impô-la como obrigação, haverá melhor caminho do que este para educá-la, a partir não de sua obediência mas de sua jubilosa colaboração? No entanto, neste ponto também será preciso ousar tornar-se um pouco antipático se não se quiser perder contato com a verdade.

O jogo é uma atividade fundamental de crianças e adultos, de todos os seres humanos: seu caráter livre e ao mesmo tempo pautado, simbólico, no qual se conjuga a inovação permanente com a tradição, torna-o uma espécie de emblema total da nossa vida. Assim o viram estudiosos eminentes, como Hui-zinga, em seu *Homo ludens*, em que são analisadas todas as ocupações e preocupações humanas como manifestações lúdicas, ou a antropologia do jogo realizada por Roger Caillois. Por outro lado, não há dúvida de que, aproveitando a inclinação de todas

as crianças para o jogo, podem-se ensinar-lhes muitas coisas. Como diz o refrão castelhano, “*más se consigue con una gota de miel que con una tonelada de hiel*” [mais se consegue com uma gota de mel do que com uma tonelada de fel]. O pouco de geografia que consegui memorizar, eu aprendi num jogo de mesa – antes os jogos eram de mesa, não de computador, estão lembrados? – chamado “Turistas e piratas”, no qual era preciso transportar diversos carregamentos aos mais diversos portos, esquivando-se das abordagens (neste jogo eu punha “música” literária de Salgari, e assim se reforçava seu efeito docente...). Certamente os professores inventivos sabem jogar proveitosamente com seus alunos, até estimulando às vezes em excesso a tendência à competição juvenil, como os jesuítas em seus célebres “torneios”, dividindo a classe em duas equipes rivais. Empregar o estímulo lúdico para iniciar os aprendizados é freqüentemente obrigatório no caso dos bem pequenos, é indicado para a familiarização com o uso dos computadores, e suponho que seja rentável em muitas outras ocasiões... embora uma rentabilidade excessiva desvirtue a gratuidade do jogo.

No entanto, a maioria das coisas que a escola deve ensinar não se pode aprender brincando. Segundo a bela frase de Novalis, “brincar é experimentar o acaso”; a educação, em contrapartida, orienta-se para um fim previsto e deliberado, por mais aberto que seja. A própria idéia de ir à escola para brincar é disparatada: para brincar as crianças se bastam e

se sobram por si sós, de modo que, em se tratando disso, o mais aconselhável é deixá-las em paz, permitindo que busquem seus próprios espaços de recreação. A primeira coisa que aprendemos na escola é justamente que não se pode passar a vida toda brincando. O brincar e as coisas que derivam do brincar nós aprendemos sozinhos ou com ajuda de algum amiguinho; à escola vamos para aprender aquilo que nos é ensinado em outros lugares. Mencionamos no capítulo anterior, mas convém repetir, pois é uma dessas obviedades que surpreendem pelo paradoxo: o propósito do ensino escolar é preparar as crianças para a vida adulta e não confirmá-las em seus gozos infantis. E os adultos não brincam apenas, eles principalmente se esforçam e trabalham. Essas tarefas no início são custosas, mas nem sempre são desagradáveis. Além do mais, passados os anos da primeira infância, são imprescindíveis inclusive para incrementar de vez em quando os momentos de brincar. A escola é o lugar para aprender que se mostra amor à vida não apenas brincando, mas também cumprindo atividades socialmente necessárias e, sobretudo, desenvolvendo uma vocação, por mais humilde que seja, aparentemente. Natalia Ginzburg, em seu precioso ensaio *As pequenas virtudes*, afirma que cada vocação é uma forma de amar a vida e uma arma para lutar contra o miserável medo de viver.

A grande verdade de que um empenho trabalhoso e disciplinado além de gratificante em si mesmo pode ser também um requisito indispensável

para compreender *por dentro* a tarefa cultural que nos humaniza deve ser reafirmada, hoje com mais força do que nunca. Por quê? Por causa das circunstâncias da cultura de consumo em que vivemos. François de Closets o explica muito bem em *Le bonheur d'apprendre* [A felicidade de aprender]: "Vocês desejam descobrir o mundo? A indústria do turismo se encarrega disso e lhes permite verificar que ele se parece com as fotografias dos folhetos publicitários. Porventura é a beleza que os tenta? Utilizem cremes e pílulas, recorram a massagens, à cirurgia estética, busquem um tratamento de talassoterapia, envolvam tudo numa indumentária atraente, esse é o preço da beleza. Elevado, nem é preciso dizer. Se vocês gostam das belas histórias, nem se dêem ao trabalho de ler: vejam televisão, vão ao cinema; se a gastronomia os atrai, não aprendam a cozinhar: paguem-se bons restaurantes; se desejam emoções fortes, façam um passeio à Euro-Disney; se as questões metafísicas os fascinam, consultem um mago; se, apesar de todas essas diversões, vocês mergulharem na depressão, tomem um Prozac ou um Lexomil. Mas, sobretudo, não empreendam nada por si mesmos, não se esforcem, não se desgastem, não se cansem, não se submetam a uma disciplina que os obrigue. Paguem, é a única coisa que vocês têm de fazer." Na mesma linha de pensamento, Lévi-Strauss prolonga o requisitório: "Nossos filhos nascem e crescem num mundo feito por nós que se adianta às suas necessidades, que antecipa suas perguntas e os afoga em soluções. Nes-

se aspecto, não vejo diferença entre os produtos industriais que nos inundam e os 'museus imaginários' que, sob a forma de livros de bolso, de álbuns de reproduções e de exposições temporárias em profusão exaurem e embotam o gosto, minimizam o esforço, turvam o saber: vãs tentativas para acalmar o apetite bulímico de um público sobre o qual se despejam aos montes todas as produções espirituais da humanidade. Que neste mundo de facilidade e de abundância a escola seja o único lugar em que seja possível ter trabalho, suportar uma disciplina, sofrer reprimendas, progredir passo a passo, passar por apuros, as crianças não admitem porque já não podem compreendê-lo." Deixemos de lado o tom algo apocalíptico e elitista dessas palavras de alarme e lembremos principalmente que elas se referem aos países desenvolvidos, porque a maioria das crianças (ou dos adultos) do terceiro mundo não tem oportunidade de cair nessas tentações. Quanto ao mais, a mensagem que transmitem é fundamentalmente justa e necessária: a cultura não é algo para se consumir, mas para se *assumir*. E não poderemos assumir a cultura, nem entender sua evolução e seu sentido, nem nos precaver contra os que querem transformá-la em pura mercadoria se a desligarmos totalmente do trabalho criador que a produz e da disciplina indispensável para realizá-lo.

A palavra "autoridade" provém etimologicamente do verbo latino *augeo*, que significa, entre outras coisas, fazer crescer. O paradoxo de toda formação é que o eu responsável se forja a partir de escolhas

induzidas, pelas quais o sujeito ainda não se responsabiliza. O aprendizado do autocontrole inicia-se com as ordens e indicações da mãe, que a criança interioriza mais tarde numa estrutura psíquica dual que a torna ao mesmo tempo emissor e receptor de ordens: ou seja, ela aprende a mandar em si mesma obedecendo aos outros. As crianças crescem em todas as latitudes como a hera na parede, ajudadas por adultos que lhes oferecem ao mesmo tempo apoio e resistência. Se não tiverem essa tutela nem sempre complacente, poderão deformar-se até a monstruosidade. E a autoridade deve se exercer sobre elas de modo contínuo, primeiro na família e depois na escola: se a um período de abandono a seus caprichos se segue uma brusca irrupção de autoridade, é fácil o resultado ser um desastre. A autoridade dos adultos se *propõe* às crianças como uma colaboração necessária para elas, é claro, mas em certas ocasiões também deverá se *impor*. É um disparate aplicar rigorosamente, desde a pré-escola, o princípio democrático de que tudo deve ser decidido entre iguais, pois as crianças não são "iguais" a seus professores no que se refere aos conteúdos educacionais. Elas são educadas justamente para que mais tarde cheguem a ser iguais em conhecimentos e autonomia. Elas podem e devem ser treinadas, naturalmente, no exercício igualitário da deliberação democrática; é aconselhável que seu critério assim estabelecido prevaleça em certos assuntos escolares não essenciais; no entanto é uma *fraude* transformá-las em uma minoria oprimida pelo

autoritarismo docente dos adultos, pois nesse momento de sua vida não o são, mas a melhor forma de fazer com que mais tarde o sejam é “libertá-las” fora de hora em vez de colaborar para sua formação. Disse-o muito bem Hannah Arendt em seu ensaio polêmico e sugestivo sobre a crise contemporânea da educação: “As crianças não podem rechaçar a autoridade dos educadores como se fossem oprimidas por uma maioria composta de adultos, embora os métodos modernos de educação tenham tentado, de fato, pôr em prática o absurdo de tratar as crianças como uma minoria oprimida que tem necessidade de se libertar. A autoridade foi abolida pelos adultos, e isso só pode significar uma coisa: que os adultos se recusam a assumir a responsabilidade pelo mundo em que puseram seus filhos.” Ou seja, não são as crianças que se rebelam contra a autoridade educacional, são os adultos que as induzem a se rebelar, precedendo-as nessa rebelião que os desvencilha da tarefa de lhes oferecer o apoio sólido, cordial mas firme, paciente e complexo, que as ajudará a crescer adequadamente no sentido da liberdade adulta.

Ao longo do capítulo anterior já vimos o problema que implica a demissão familiar, sobretudo paterna, nesse encaminhamento gradual do crescimento da criança. Nem tudo pode se resolver na escola ou se compensar com o bom desempenho dos professores: nessas questões a escola não pode atuar à margem do entorno social e familiar da criança e muito menos contra ele, como um corretivo exter-

no que duplique seu empenho de formação uma vez que os outros desistam de exercê-lo. Esses remédios costumam ser ineficazes, além de tenderem a excessos traumáticos: no momento em que escrevo estas linhas, a ministra britânica da educação está propondo seriamente a reimplantação do castigo corporal nas escolas (abolida há apenas dez anos!), enquanto em colégios de grandes cidades norte-americanas é obrigatório passar por um detector de metais na entrada, para impedir que sejam introduzidas armas nas classes. Em cidades como Nova York, é difícil encontrar voluntários qualificados para ocuparem os arriscados postos de professores e é preciso contentar-se com o primeiro gladiador que se atreva a se apresentar como candidato; as aulas se reduziram a durações inverossímeis — em alguns casos, menos de meia hora — para que a variação constante impeça o cansaço, que poderia se transformar em agressividade. Mal educados na cultura do *zapping*, que fomenta o esvoaçar histérico entre programas, discos, etc. e os torna incapazes de ver ou escutar o que quer que seja do princípio ao fim, é difícil os alunos agüentarem uma aula completa de algo que não os apaixone sem trégua e que, pior ainda, obrigue-os a um pouco de esforço. De modo que é o coitado do professor que carrega a pior parte, muitas vezes com risco de sua integridade física. Sem dúvida, essas situações semibélicas provêm de conflitos sociais pelos quais a escola não é responsável e que, portanto, ela não pode resolver sozinha, mas, seja como for, é evidente que

alguma coisa não vai bem. A infância e a adolescência estão cada vez mais freqüentemente imersas na prática da violência: em certos lugares sofrendo-a, em outros exercendo-a e, em muitos, uma coisa e outra, sucessivamente. Dentro desse panorama, a função humanizadora da educação se transforma, às vezes, num sonho impotente...

Por outro lado, a solução não consiste em almejar a escola-quartel ou o reformatório universal, onde os jovens sejam “normalizados” por métodos contundentes como a disciplina militar ou o controle carcerário. A escola deve formar cidadãos livres, não regimentos de regulamentarismo fanático, que provavelmente acabarão reciclando a repressão que sofreram em violência contra bodes expiatórios que lhes serão designados por seus chefes. O professor deve impedir em seus alunos a rebeldia arrogante (própria da criança mimada, que exige em todos os lugares os caprichos que lhe são consentidos em sua casa) ou a brutalidade, segundo a qual o mais forte pode tyrannizar a seu bel-prazer os colegas e até os professores tímidos (quando os adultos responsáveis não exercem sua autoridade, o que reina não é a anarquia fraternal, mas o despotismo dos cabeças). Em contrapartida, no entanto, os que ensinam precisam saber apreciar as virtudes de uma certa *insolência* nos neófitos. A insolência não é arrogância nem brutalidade, é a tentativa de afirmação da autonomia individual e o espírito crítico que não toma tudo como verdade revelada. Segundo Michel Meyer – autor de um estudo intitulado justamente *A inso-*

lência, que dá atenção especial ao papel social dos intelectuais na história –, “a insolência não é mais que a capacidade de interrogação do homem no exercício de sua liberdade, uma capacidade voltada para os outros, para o social, para o preexistente, com o qual é preciso saber viver e ao qual não é preciso aderir necessariamente”. A capacidade de saber viver em conflito de forma civilizada mas não dócil é um sinal de saúde mental e social, não de agressividade destrutiva. Para um professor sensato, a insolência ocasional de seus alunos é um sintoma positivo, embora em alguns momentos possa ser incômoda. Digo professor “sensato” e esclareço que entendo a sensatez como a forma adequada de conciliar magistério e autoridade. Essa conciliação inclui o mais difícil: praticar um ensino que se faça respeitar mas que inclua como uma de suas lições necessárias o aprendizado da irreverência e da dissidência arrazoada (ou irônica) como via de amadurecimento intelectual.

O professor não apenas, talvez nem principalmente, ensina com seus meros conhecimentos científicos, mas com a arte de persuasão de sua ascendência sobre os que o atendem: deve ser capaz de seduzir sem hipnotizar. Quantas vezes a vocação do aluno é despertada mais por adesão a um professor preferido do que à matéria que ele transmite! Talvez a personalidade excessiva do professor possa dificultar ou até perverter sua função de mediador social entre os jovens. Mas não tenho dúvida de que sem uma certa personalidade o professor deixa

de sê-lo e se transforma em gramofone tedioso ou em policial ocasional. É hora de lembrar que a pedagogia tem muito mais de arte do que de ciência, isto é, que ela admite conselhos e técnicas mas que seu domínio se faz pelo próprio exercício de cada dia, que tanto deve, nos casos mais felizes, à intuição. No capítulo seguinte teremos oportunidade de ampliar estas observações.

Capítulo 5
Uma humanidade
sem humanidades?