

EDUCAÇÃO: BASTA QUE O INDIVÍDUO FUNCIONE?

José João Neves Barbosa Vicente¹

Resumo: desde os primeiros tempos e modos de vida mais primitivos e simples até aos nossos dias, a educação sempre esteve no centro dos interesses dos homens e considerada como atividade indispensável, mas ela se transformou em uma atividade burocrática baseada em objetivos predeterminados. Nosso objetivo neste texto é analisar essa prática educativa e apontar suas falhas e o perigo que representa para o desenvolvimento do pensamento do indivíduo.

Palavras – chave: Educação; Indivíduo; Pedagogia; Pensamento.

Abstract: from earliest times and ways of life more simple and primitive to the present day, education has always been at the center of the interests of men and considered indispensable activity, but it turned into a bureaucratic activity based on predetermined goals. Our goal in this paper is to analyze this educational practice and point out their flaws and the danger it poses to the development of thinking of the individual

Keywords: Education; Individual; Pedagogy; Thought

¹ Mestre em Filosofia pela Universidade Federal de Goiás (UFG), Doutorando em Filosofia pela Universidade Federal da Bahia (UFBA) e Professor Assistente de Filosofia da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB). E-mail: josebvicente@bol.com.br

Quando se analisa a história dos homens desde os primeiros tempos até ao presente, e desde os modos de vida mais primitivos e simples até aos mais complexos, percebe-se que sempre houve certo interesse pela educação onde quer que eles tenham vivido agrupados. Hoje, infelizmente, essa antiga e indispensável prática humana, aliada às novas teorias pedagógicas, está impondo aos indivíduos comportamentos funcionais e não racionais. Em outras palavras, ela está muito mais preocupada com o funcionamento do indivíduo na sociedade, do que com o seu pensamento.

Parece que a prática educativa desviou-se da sua função essencial, desde a escola-laboratório de Dewey². Isto é, o lema da educação atual, em grande medida, fundamenta-se na tentativa de submeter o indivíduo ao conformismo pedagógico. Não há maiores interesses em julgar o indivíduo pelo pensamento e de apreciar seus conhecimentos em virtude do domínio sobre eles. Em outras palavras, a autoridade de Dewey, como um fantasma teimoso, paira sobre a mente dos educadores; a escola continua sendo um centro social que deve organizar as atividades do grupo de alunos seguindo o modelo da sociedade “democrática ou progressista”³.

O processo comanda rigorosamente o fim a tal ponto “que os resultados particulares alcançados só têm um valor último na medida em que são utilizados para enriquecer e ordenar o processo em curso” (DEWEY, 1995, p.18). Isso significa, em essência, submeter a educação à vida nas suas diversas manifestações biológicas e sociais, pois, segundo análises de Dewey (1995, p.115), ela é, fundamentalmente, “um processo de vida e não uma preparação para a vida futura” (DEWEY, 1995, p.115)⁴.

² De um modo geral, quando se discute a teoria educacional de Dewey, é importante situar-se em suas teses progressistas apresentadas primeiramente, em uma série de artigos de 1886 a 1902, que condensa sua experiência na escola da Universidade de Chicago, da qual havia feito um “Laboratório”. Ainda que ele, no prefácio da sua grande obra *Schools of tomorrow* (1915), invoque Platão e Rousseau que, como todos os estudiosos desses pensadores sabem, nunca viram na escola um modo de experimentação democrática, é preciso dizer que as teorias de Dewey consistem em identificar a educação escolar e a adaptação social para melhor poder satisfazer as aspirações igualitárias. Dewey acredita de forma total na realidade democrática que, para ele, deve ser construída muito cedo, a partir do interior, nessa sociedade reduzida que é a escola, recusando toda a realidade exterior.

³ O pensamento educacional de Dewey (1940, p.226-227), ou em outras palavras, a sua ideia pedagógica central, equivale a assimilar a ação educativa, orientada para fins e sancionada por resultados, ao processo vital da consciência individual, ligada à “consciência social da raça”.

⁴ De acordo com os estudos de Dewey, a educação deve introduzir-se no mundo da vida, no duplo sentido biológico e social do termo, sendo a vida assimilada ao ciclo dos processos que garantem a permanência do desenvolvimento ontogenético e filogenético da espécie humana. Por causa desse sofisma naturalista, a sua famosa fórmula *learning by doing* (aprender fazendo), passa a ser interpretada como *learning by living* (aprender vivendo), mas não como *learning by thinking* (aprender pensando). Resulta desse postulado de equivalência entre educação e vida, vida e processos, que a educação será concebida como um processo vital infinito formado por procedimentos de ensino que só remetem a si mesmos e não a uma fonte externa.

É preciso afirmar, contra a teoria de Dewey, que a escola é um lugar de estudos específicos. Ela não é o reflexo da vida nem a aprendizagem da existência; é o lugar por excelência da crítica social, que permite ao pensamento do indivíduo, ganhando distância em relação às necessidades vitais e aos processos históricos, analisá-los, compreendê-los e julgá-los. Não deve abrir-se à vida biológica e nem à vida social, pois ela não é família e nem é cidade. A escola deve abrir-se ao mundo permanente das obras que a história nos lega e ao mundo comum dos homens que o espaço público nos oferece, ela é o lugar onde o indivíduo adquire os conhecimentos que farão dele um homem. Por isso, se é para falar de vida, deve-se reconhecer então, que é vital para a escola, recuperar o seu caráter sagrado, quer dizer, separado e intocável.

A teoria de Dewey inverte a finalidade pedagógica, quer dizer, a constituição do homem em sua humanidade, ou como dizia Kant (1999), em “seu fim último”, pela função docente que, por sua vez, é reduzida aos procedimentos didáticos que são postos em práticas, os quais, finalmente, degenerarão em procedimentos mecânicos. Uma inversão que deixa de situar o saber nos conteúdos substanciais, para situá-lo nos métodos formais que se fecham em seus próprios procedimentos. Esse tipo de procedimento que centra a pedagogia em objetivos⁵ é, em essência, uma centralização da educação no sujeito que os visa, ocultando, assim, os conteúdos reais do saber; é substituir o fim ideal da pedagogia por um conjunto de objetivos virtuais que impõem aos diversos atores, professores e alunos, o comportamento adequado; é reduzir o ensino a um mosaico de procedimentos parcelares que em contrapartida parcelam seus utilizadores; é, por fim, construir sujeitos privados de qualquer horizonte de significação.

Para seguir as teorias pedagógicas de Dewey, é preciso abandonar o mundo do pensamento e do conhecimento, e entrar no laboratório experimental das condutas, as quais se exprimem unicamente em termos de funcionamento⁶. O sentido que um indivíduo descobre lendo um livro de Platão, por exemplo, e indo além deste livro ao refletir sobre seus próprios

⁵ De uma forma geral, um objetivo é, com efeito, uma capacidade física ou intelectual que não pode ser diretamente observada, uma vez que ele é projetado no futuro, mas que induz no presente comportamentos observáveis e mensuráveis. Para observar corretamente esses comportamentos e dar-lhes uma medida adequada, é preciso decompô-los e hierarquiza-los submetendo o ator, neste caso o aluno, a uma série determinada de procedimentos analíticos. Esse tipo de pedagogia, que instrumentaliza o sujeito em um série de procedimentos regulados pelo pedagogo e, por meio dele, pelos procedimentos analíticos das ciências nas quais ele se apoia, provém diretamente do behaviorismo de Watson no começo do século XX: o comportamento é definido como a resposta observável do sujeito a uma dada série de estímulos, os quais, por sua vez, são construídos pelo experimentador segundo uma série de processos analíticos.

⁶ Todo o comportamento do aluno doravante, seguindo Dewey, é determinado em última instância, por um comportamento correto ou incorreto, cujo sentido é inútil procurar; pois, como disse Durkheim (1975), por exemplo, a função deve substituir a finalidade, quer dizer, a significação de nossos atos.

pensamentos escapa a toda forma de procedimento didático e pedagógico de Dewey, incapaz de iluminar a alma do indivíduo. Esse tipo de pedagogia, portanto, não permite apreciar o pensamento do indivíduo nem enriquecer seus conhecimentos, pois ele encontra-se completamente instrumentalizado por procedimentos analíticos que dizem respeito a objetivos determinados. A pedagogia de Dewey tende, forçosamente, a encerrar o indivíduo em uma instrumentalização psicológica e estatística que apenas conhece as regras internas de seu funcionamento. A apreciação dos objetivos pedagógicos e dos resultados subjetivos dos alunos se reduz cada vez mais a um simples controle da conformidade com os procedimentos implementados e com os objetivos definidos de maneira completamente exterior às condições do ensino; quer dizer, se reduz ao conformismo intelectual e social⁷.

O próprio de uma função, mesmo qualificada de pedagógica, é funcionar. Mas, o funcionamento não substitui, de forma alguma, o pensamento no indivíduo. Pensar não é “funcionar”, isto é, conduzir sua ação segundo uma série de procedimentos previamente determinados. Um exemplo ilustra bem tudo isso. Trata-se da descrição de Eichmann feita por Arendt após assistir seu julgamento⁸. Este criminoso de guerra, observa Arendt, tinha conhecimentos, convicções, argumentos; em resumo, possuía um discurso que levava a supor a presença de uma vida interior; porém, apesar de não dar mostras de estupidez, suas afirmações revelavam “total ausência de pensamento”. Eichmann não parecia monstruoso nem demoníaco, e sim uma pessoa qualquer; sua vida pessoal talvez não fosse “a de um criminoso”, mas era certamente a de um criminoso incapaz de pensar; nunca tomou consciência dos seus atos para pensá-los como maus, pois nunca os captou sob uma luz

⁷ Esse tipo de pedagogia defendida por Dewey, isto é, a pedagogia por objetivo, pode representar algum papel no comportamento animal ou na aprendizagem humana, mas de forma alguma no verdadeiro ensino de um aluno. No processo pedagógico de Dewey, o professor é um emissor que codifica uma mensagem, o aluno é um preceptor que decodifica a mensagem, os conhecimentos não são um saber dotado de significação substancial e sim uma informação ligada a um fluxo máximo transmitido pelo canal de comunicação, e o ensino não é um esforço de pensamento crítico e sim uma soma indeterminada de informações de que é preciso apoderar-se. O aluno é, portanto, reduzido a um sujeito-receptor de informações definido em termos formais, sem a menor alusão aos conhecimentos reais que ele poderia adquirir, ao espírito crítico que deveria desenvolver e ao exercício pessoal de um pensamento que se encontra preso, sob uma avalanche de siglas.

⁸ O relato completo do julgamento de Adolf Eichmann encontra-se na obra de Arendt *Eichmann em Jerusalém: um relato sobre a banalidade do mal* (1999), escrito para a *New Yorker* em fevereiro e março de 1963. Arendt sentiu-se tocada no julgamento desse criminoso nazista pela diferença entre a sua imagem como monstro que odeia judeus e o indivíduo real e inócuo, um homem sem espírito e sem imaginação, uma simples engrenagem na máquina nazista e de imaginação limitada demais para ser algo além de absolutamente satisfeito com seu *status* nada excepcional. O comportamento de Eichmann e os fatos sobre o que havia feito ao enviar os judeus para serem mortos confirmam para Arendt que o genocídio nazista resultou dos motivos mais banais, sistemáticos, eficientes e burocraticamente inspirados. Eichmann é, para Arendt, a encarnação da superficialidade e normalidade da empreitada nazista. Obedecia e executava as tarefas sem qualquer questionamento, independentemente dos fins a serem alcançados, independentemente do custo em vidas humanas.

diferente da sua: foi educado para receber ordens, para funcionar. Se tivesse pensado uma vez, uma única vez, ele teria suspenso, parado talvez essa máquina administrativa de que se orgulhava tanto, composta por engrenagens contínuas de ordens, regras e procedimentos, que fazia dele o elo inconsciente de uma gestão que não tinha outro fim senão a morte. Somente o pensamento tem o poder de interromper um processo e estabelecer ruptura numa rede tecida de desejos e carências, necessidade e submissão, que é o fluxo contínuo da vida.

Pensar, portanto, não é funcionar conduzindo sua ação segundo uma série de procedimentos previamente definidos. A educação funcional idealizada por Dewey, comandada por um jogo de procedimentos sociais, econômicos e políticos que se introduzem na escola sob a máscara da pedagogia, permanece alheia ao tempo próprio do pensamento. Portanto, não se deve aceitar, em nenhuma circunstância, a redução do pensamento do indivíduo a um funcionamento. Os procedimentos não podem e devem tomar primazia sobre os conhecimentos reais dos indivíduos e sobre a finalidade ideal da educação⁹.

O indivíduo não tem abertura para aquilo que o ultrapassa, pois encontra-se privado de todo fim e de todo o sentido que, doravante, encontram-se reduzidos a uma série de objetivos a serem realizados seguindo-se cegamente os procedimentos corretos. Talvez chegou a hora de perguntarmos com Legrand (1981) sobre o “direito” que a escola se arroga de transmitir um saber a uma população diversificada de indivíduos. Pode ser que isso seja “no fundo uma violência feita a categorias sociais que não podem ou não querem submeter-se a ela” (LEGRAND, 1981, p.164). Não se pode aceitar uma proposta educativa cujo foco é perpetuar a autoridade da instituição, a autoridade do professor e, em última análise, a autoridade do “saber” sobre indivíduos submetidos à violência magistral: “não podemos ministrar um verdadeiro ensino na escola enquanto pensarmos que é nosso dever e nosso direito impor às crianças o que elas devem aprender” (HOLT, 1966, p.199).

Como ensinou Kant (1999), a educação deve ser encarada como uma elevação espiritual em direção a um fim transcendente que impede o indivíduo de ser abandonado a si mesmo. Para isso, é preciso acostumá-lo bem cedo a submeter-se às prescrições da razão. A educação deve permitir que o indivíduo seja sempre um fim em si mesmo, importa que ele aprenda a pensar. Mas, para que ele chegue ao pensamento, ou para que ele possa deixar o

⁹ O fim não pode ser de maneira alguma, reduzido a uma série de objetivos a serem realizadas seguindo-se cegamente os procedimentos corretos. Definir o ensino pelos seus objetivos talvez seja uma atitude pedagogicamente correta, ao menos para as sociedades contemporâneas que fizeram da utilidade um novo deus; nem por isso é uma atitude pedagogicamente sensata. A correção é uma qualidade do comportamento que se inscreve nos procedimentos necessários para atingir um determinado objetivo; o sentido nunca é uma questão de procedimento.

pensamento o cuidado de vir até ele, é preciso colocar como princípio absoluto que o presente deve ser suspenso para fora das opacidades da subjetividade e das tensões da vida quotidiana, em benefício de um fim por vir. Para Kant, a educação deve ter em vista não apenas o estado presente, mas também o possível melhor estado futuro da humanidade; ela deve ser entendida e praticada como uma orientação imanente à humanidade que permite a cada um de nós encontrar o lugar certo no mundo¹⁰.

O pensamento é o hiato que permite ao indivíduo suspender uma ação, interromper um processo, estabelecer uma ruptura numa rede tecida de desejos e carências, necessidade e submissão, que é o fluxo contínuo da vida. É preciso ensinar o indivíduo a olhar a si próprio, como sendo a cada instante um começo absoluto, um *initium*, porque o pensamento tem o poder de interromper o encadeamento da vida animal. Cada indivíduo possui, como ensinou Schiller (1992), uma disposição eterna para atualizar o infinito do possível, o que nada mais é, no começo de cada uma de suas ações, que tomar consciência de sua liberdade. Essa tomada de consciência leva a condenar nossas instituições escolares que foram infiéis à sua inspiração humanista.

¹⁰ Talvez, como Nietzsche (1972) outrora, devemos rejeitar categoricamente todos os falsos mestres que, certamente, vão destruir as escolas e secar suas fontes. Parece que o pensamento que exige do homem a excelência da criação, não é mais reconhecido como um valor no mundo social da produção. Os fins específicos da filosofia e da educação foram encobertos pelos interesses imediatos do Estado, da sociedade e da ciência.

Referências Bibliográficas

ARENDDT, H. *Eichmann em Jerusalém: um relato sobre a banalidade do mal*. Trad. José Rubens Siqueira. São Paulo: Companhia das Letras, 1999.

DEWEY, J. *Mon Credo pédagogique*. In: DELEDALLE, G. *John Dewey*. Paris: PUF, 1995.

_____. *Schools of Tomorrow*. New York: E.P. Dutton & Company, 1915.

_____. *The philosopher of the common man*. New York: Putman, 1940.

DURKHEIM, E. *Les règles de la méthode sociologique*. Paris: Gallimard, 1975.

HOLT, J. *Parents et maîtres devant l'échec scolaire*. Tournai: Casterman, 1966.

KANT, I. *Sobre a pedagogia*. Trad. Francisco Cock Fontanella. Piracicaba: UNIMEP, 1999.

LEGRAND, L. *L'école unique, à quelles conditions?* Ed. du Scarabée, CEMEA, 1981.

NIETZSCHE, F. *Sur l'avenir de nos établissements d'enseignement*. Paris: Gallimard, 1972.