

“CRÍTICA À EDUCAÇÃO ‘PROGRESSISTA’ DE UM PONTO DE VISTA ARENDTIANO”

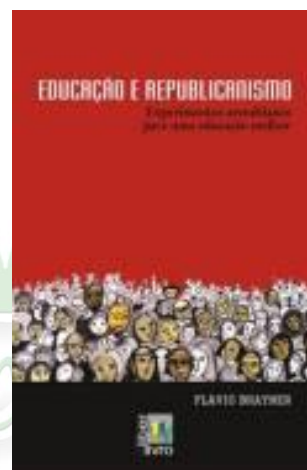
Celso Noboru Uemori*

celso.uemori@uol.com.br

BRAYNER, Flávio Henrique Albert. *Educação e Republicanismo: experimentos arendtianos para uma educação melhor*. Brasília: Líber Livro Editora, 2008.

O que conhecemos como escola tradicional não existia antes do século XIX. Ela surgiu no contexto da Revolução Industrial, da ascensão da burguesia e da urbanização. Esse modelo de escola competia com outras modalidades de ensino, as quais estavam ligadas às entidades leigas e religiosas que cuidavam da educação das crianças¹. Estudos sobre a história da escolarização revelam que nessas instituições não havia distância entre o que se ensinava e a experiência de vida do aprendiz. Ademais, os currículos eram flexíveis e adaptavam-se rapidamente à aptidão dos alunos. A relação professor-aluno pautava-se pela proximidade, e as aulas aproximavam mais de uma “conversação de mão dupla, em lugar de uma transmissão de mão única” (GOODSON, 2002, p. 40). Contudo, o modelo de educação no qual o Estado ocupa um papel central definindo o currículo, formando professores, tornando obrigatório o ensino até determinada faixa-etária e fornecendo certificados suplantou aquelas modalidades de instrução, predominando não somente na Europa como em outras partes do mundo.

As identidades da escola “tradicional”, do professor e do aluno estavam bem definidas já no século XIX. Em um autor como Durkheim (1978) fica bem claro o papel da



* Graduado em História (USP), Mestre em História (PUC-SP), Doutor em Ciências Sociais (PUC-SP) e professor do curso de Pedagogia da Faculdade Metropolitana de Caieiras (FMC).

¹ Não podemos desprezar o papel da família como importante *locus* de educação das crianças. Ela paulatinamente perderá espaço para o Estado.

escola: transmitir valores e conhecimento da geração mais velha para aquelas que estão chegando e, sobretudo, socializar as crianças, transformando o ser associal que acabou de chegar, dominado pelas paixões e instintos, no ser social, ou seja, o indivíduo que é capaz de viver em sociedade, com as suas leis e convenções sociais. A identidade do professor estava, também, claramente delineada. Ele deveria, ainda de acordo com Durkheim, ter a convicção interior da “missão” que abraçava. Sua autoridade vinha da grande entidade “moral” (a “sociedade”) e do conhecimento do qual era possuidor exclusivo. O aluno, no esquema da escola “tradicional” deveria estar sujeito à disciplina, ao sacrifício, às privações, pois este era o preço a ser pago para deixar de ser o indivíduo “que a natureza fez” no homem que “a sociedade quer”. Nas palavras de Durkheim temos de forma cabal a “missão” conservadora da escola: “longe da educação ter por objetivo único ou principal o indivíduo e seus interesses, ela é, acima de tudo, o meio, pelo qual a sociedade renova perpetuamente as condições da própria existência” (Ibid, p. 103).

Esse modelo de escolarização tornou-se hegemônico, porém, não podemos deixar de registrar, teve os seus críticos. No século XX, surgiram várias propostas e experiências querendo colocar em xeque a escola “tradicional”. Dewey (1859-1952), Montessori (1870-1952), Decroly (1871-1932), Neill (1883-1973), Francisco Ferrer (1859-1909), Paulo Freire (1921-1997), entre outros, propuseram uma educação na qual a criança deixasse de ser um indivíduo passivo no processo ensino-aprendizagem para ocupar o centro, em que sua experiência social e cultural não fosse negligenciada pelo professor e o seu conhecimento prévio deveria ser um dado essencial para o desenvolvimento de toda atividade educativa. Esses autores chamaram a atenção para a necessidade de criar métodos novos de aprendizagem, rompendo, desse modo, com o monólogo que era o cerne da educação tradicional – o professor que transmite ao aluno um saber (produzido por outros) pronto e acabado.

A “velha” escola, dessa perspectiva “revisionista”, passou a ser vista como a *Maquinaria Escolar* (ALVAREZ-URIA; VARELLA, 1992) que disciplinava corpos, transformando-os em trabalhadores dóceis e úteis para o sistema capitalista de produção e como instituição por excelência conservadora, rotineira, um “aparelho ideológico do Estado”, pois aceitava de bom grado o papel a ela conferido pelo Capital. O Professor foi taxado de autoritário, uma espécie de colonizador cultural porque impunha ao aluno das classes populares um saber “burguês”. Ela foi associada também à burocracia e suas

instâncias hierárquicas de decisões, em cuja base ficava o aluno sob o controle do professor e este, por sua vez, ficava amarrado a outras instâncias antidemocráticas.

O que propunham os “progressistas”? A superação da “educação bancária” através da adoção do **método dialógico**, em que o professor deveria descer do pedestal e se aproximar do aluno, dialogando, incentivando a descobrir coisas novas, a tornar-se, enfim, **aluno-pesquisador**; a transformação da escola de organismo de reprodução da sociedade de classes em *locus* de formação da consciência crítica e da transformação social; o combate à escola como instituição burocrática e adoção da “gestão democrática”; de produtora de indivíduos adestrados para o mercado a escola deveria se preocupar com a formação do **cidadão**.

Assistimos há décadas a uma “cruzada” contra o ensino de tradicional, considerado ultrapassado pelo método utilizado no processo ensino-aprendizagem, pela burocratização impregnada na estrutura organizacional e pelo autoritarismo do professor. No mundo acadêmico, nos encontros de pesquisadores voltados para assuntos educacionais, nas publicações especializadas, nos cursos de formação, nas reuniões pedagógicas, a educação “tradicional” foi colocada no banco dos réus. Ressaltavam-se todos os defeitos do “antigo” (“educação bancária”, autoritarismos, exclusão, dominação de classe) e em oposição ao “novo” (“educação problematizadora”, método dialógico, gestão democrática, aluno-pesquisador, formação para cidadania).

O que foi dito nos parágrafos acima serve de preâmbulo para introduzir alguns comentários ao livro “Educação e republicanismo: experiências arendtianas para uma educação melhor”, de Flávio Brayner. (2008) Li com grande interesse este livro que é composto por vários artigos, os quais estão articulados pela ideia de repensar as propostas dos propugnadores da educação dita progressista e propor uma educação republicana. A inspiração, como demonstra o título da obra, vem de Hannah Arendt. Vejo na obra de Brayner a oportunidade para refletir sobre a “crise” pela qual está passando a educação brasileira e também para repensar concepções e práticas propugnadas pelos adversários da educação “tradicional”.

Quero destacar três questões formuladas por Brayner: (...) “existe realmente esta coisa chamada ‘cidadão-aluno’ ou ‘cidadão-criança’? A escola constitui-se, de fato, em espaço público de exercício da cidadania? É, ainda incumbência da escola atribuir a seus alunos a tarefa de realizar, futuramente, as utopias políticas e sociais dos ‘adultos-educadores’? Não seria porque depositamos na escola, em épocas diferentes,

esperanças demiúrgicas que hoje ela se vê obrigada a enfrentar a crise em que se encontra?” (BRAYNER, 2008, p. 42).

A respeito da primeira pergunta, disse o autor que a referência à cidadania está colada à ideia de exclusão social, econômica, política e cultural da maioria dos brasileiros. A consequência disso reside no fato de que o “aluno-cidadão” é o desfavorecido. É como se os “bem-nascidos” não tivessem necessidade de uma educação-cidadã. É nessa linha de raciocínio, podemos acrescentar, que Paulo Freire (1983) falou em uma “pedagogia do oprimido”, já que o opressor já possuía a sua, a educação “bancária”. Ao conceber a criança como “aluno-cidadão”, sempre de acordo com Brayner, os adultos estariam cometendo dois equívocos: atribuir à criança responsabilidades que são dos adultos e apostar na sala de aula como lugar em que as crianças e adolescentes dialogem em igualdade de condições com os “adultos-professores”. A crítica dos adversários da “educação bancária” voltou-se contra os princípios republicanos de universalismo e de igualdade (conteúdos iguais para todos, um modelo único de racionalidade, de avaliação e de valores), tidos como práticas antidemocráticas, pois se desconsideravam os interesses diversos e a diversidade social, cultural, linguística dos alunos. Contra práticas “totalitárias”, propugnava-se a transformação da sala de aula em um *locus* de interlocução entre **iguais**. Argumenta o autor que na “relação intergeracional não estamos diante de ‘iguais’” (Ibid, p. 105). A aqueles que concebem o processo de ensino em termos da autonomia do aluno, Brayner contra-argumenta que há uma diferença entre adulto e criança. Aquele tem mais experiência, competência no uso da palavra, conhecimento. (Ibid, p. 195). O autor acompanha Hannah Arendt, para quem a autoridade do professor assenta-se no fato de que ele conhece o mundo, instrui os mais jovens acerca deste e ao abrir mão da autoridade, o professor recusa assumir a responsabilidade pelo mundo (ARENDR, 1979, p. 239). Brayner e Arendt afirmam, em síntese, que a política é assunto para os “adultos que já estão educados” (Ibid, p. 225). Frise-se, no entanto, que Brayner distinguiu **escola** da **sala de aula**. Professores, diretores e demais funcionários são atores potencialmente aptos a participar da esfera pública com a **palavra e ação**. Ademais, a escola é uma instituição que se relaciona de perto com os poderes públicos, com a comunidade, com os sindicatos, administra verbas públicas e sabe quando, onde e como usá-las. Tudo isso é assunto para os adultos. Aponta o autor o equívoco de conceber a relação professor-aluno como uma “democracia horizontalizada”. (Ibid, p.115). Além de Arendt, o autor evocou Demerval Saviani (2007). Já é bem conhecida a crítica deste à Escola Nova e à proposta de democratização das relações escolares, abolindo o

“método tradicional” que centrava a prática escolar na transmissão de conhecimento compendiado pelo professor, em favor de um método que tinha como centro os alunos e seus interesses e a transformação do ensino em pesquisa. Contra essa ideia opôs-se Saviani. Ele deixou bem clara a sua opinião ao afirmar: “ensino não é pesquisa”. (SAVIANI, 2007, p. 46). O que se tem nas escolas é um “faz-de-conta pedagógico”, afirmou Brayner, já que é impossível reproduzir os jogos de forças e interesses na sala de aula e, ademais, nada garante que uma “educação para a cidadania” formará indivíduos com “vontades livres e autônomas”. (Ibid, p. 51)

Aliás, a chamada educação para cidadania “não passa de um apelo xamânico” (Ibid, p. 15), uma fórmula vazia que perdeu o “seu valor subversivo” e qualquer “possibilidade renovadora” (Ibid, p. 53). Paradoxalmente, quanto mais se fala em cidadania e em autonomia dos sujeitos e das vontades mais perceptível se torna o encolhimento do espaço público, a infantilização dos adultos, a produção de “ignorantes” e, em decorrência, a proliferação de todo tipo de especialistas prometendo soluções fáceis e milagrosas para todos os problemas.

Em outro sentido, o apelo para a formação do cidadão chama a atenção para outro fato: na insistência em proclamar a formação do aluno-cidadão no fundo está o objetivo de transferir para a criança as utopias dos adultos. De acordo com o autor, essa iniciativa subtrai da criança o direito de “administrar o futuro”, de “conformar as consciências a vir, ou antecipar as utopias daqueles que nos substituirão e que têm o direito irrecusável de inventar um outro mundo, de pensar o que ainda não foi pensado, em suma, de inovar”. (Ibid, p. 55)

Em suma, para o autor é um equívoco a noção de aluno-cidadão, a sala de aula não é um espaço público de exercício de cidadania, à escola não cabe transferir para as crianças as utopias dos adultos. A escola não é lugar de luta político-ideológica, na qual a sala de aula viraria uma “tribuna” conscientizadora de combate à “ideologia dominante”. (Ibid, p. 116). O que propõe, então, Brayner?

Ele advoga uma educação republicana, não somente no sentido em que todos tenham acesso à escola pública e laica e na qual a criança aprenda a “ler, escrever e contar”. A escola republicana é aquela que dota o indivíduo de “competências republicanas”. O que isso quer dizer? Elas se referem à competência lingüística (“a capacidade de se fazer escutar”); à capacidade argumentativa (de “se colocar no lugar do outro sem perder suas próprias e pessoais referências”); à competência proposicional (a

busca de adesão); à competência decisória (escolher entre alternativas); à competência auto-interrogativa (dialogar com o meu interlocutor interno e se colocar no lugar do outro). São essas competências que tornam possível a existência da esfera pública, onde o que conta é participação qualitativa, pois a “democracia não é somente uma questão de ‘quem’, ou ‘quantos’ participam, mas também de ‘como’ e ‘por que’ participam” (Ibid, p. 109). Seguindo as pegadas de H. Arendt, Brayner está preocupado com a participação dos cidadãos no espaço comum e, sobretudo, com a possibilidade de “vivemos juntos” em tempos em que se assiste ao encolhimento do espaço público, o qual está se tornando espaço publicitário, sujeito a toda sorte de dirigismo e de manipulação (Ibid, p. 119). O viver junto, ressalta o autor, refere-se ao envolvimento político entre iguais, pois a esfera pública é concebida como lugar de adultos ativos (capazes de falar, pensar e julgar).

Na escola que prepara os futuros adultos-cidadãos, sempre de acordo com Brayner, a “autoridade” faz-se presente e não há espaço para práticas educativas “auto-gestionárias”². A democracia horizontalizada, a que pressupõe a superação da hierarquia entre professor e aluno, não passou de um grande equívoco. Para Brayner, cabe ao adulto (na sala de aula, o professor), apresentar aos que estão chegando um mundo desconhecido e hostil e, também, orientá-los. Incorre em erro confundir “direitos-proteção” (legítimos e irrecusáveis) e “direitos-liberdade” da criança. Ou seja, não há como conceber educação sem algum grau de constrangimento, de regras, de metas e de finalidades definidas pelos adultos. Brayner e Arendt concordam que “A autoridade[no mundo contemporâneo] foi recusada pelos adultos, e isso somente pode significar uma coisa: que os adultos se recusam a assumir a responsabilidade pelo mundo ao qual trouxeram as crianças” (ARENDR, p. 240).

Para encerrar esta resenha, quero elaborar uma questão. Brayner afirmou que depositamos na escola, em diferentes épocas, “esperanças demiúrgicas”: hoje pede-se ao sistema escolar que assuma funções de assistência social, de tribuna conscientizadora

² No século XX surgiram diversas propostas e experiências que pretendiam criar práticas educativas “democráticas”, “auto-gestionárias” em oposição ao ensino tradicional e toda carga de autoritarismo e dirigismo do adulto em relação ao aprendiz. Sumerhill tornou-se uma experiência emblemática. Agora, leiamos que escreveu o autor: “o que dela [Sumerhill] restou encontra-se ameaçada de extinção, seja porque os próprios pais recusam tais experimentos, seja porque o próprio Ministério da Educação da Inglaterra, após anos de convivência pacífica viu neste tipo de escola uma importância extremamente limitada e exclusiva (...) Sumerhill ficará talvez restrita aos seus aspectos pitorescos e ao encanto que exerceu sobre uma clientela de classe média intelectualizada que (...) na auto-complacência culpada, imprensada entre projetos de ascensão social e *souvenir* romântico da rebelião antiautoritária, de tradição anarquista” (Ibid, p. 110).

para combater preconceitos, de formação de “cidadãos” preocupados com o meio ambiente etc. A sua proposta “para uma educação melhor” assenta-se na esperança de continuação do projeto republicano, inacabado na visão do autor, através da formação de pessoas dotadas de “competências republicanas”. A escola não é, do ponto de vista do autor, local de transformação social e política, portanto ele recusa o que chamou de “politicismo pedagógico” e nem aceita a visão neoliberal de pensar a escolarização para produzir trabalhadores para o mercado. A minha indagação é a seguinte: a proposta de uma educação republicana não é mais uma utopia que se pede à uma escola que realiza com muita dificuldade e de forma precária a tarefa de ensinar a “ler, escrever e contar”? O livro de Brayner é bem-vindo, merece ser lido e discutido porque toca em questões importantes, provoca polêmica, o que é salutar em um ambiente educacional em que se aceita com muita facilidade, sem espírito crítico, tudo o que aparece como proposta “inovadora” para solucionar a crise da educação como, por exemplo, o discurso das “habilidades e competências” ou de levar para a escola a lógica, os valores e os princípios da gestão empresarial. No entanto, ao recusar abordagens sociológicas não corremos o risco de cair no equívoco de ver a prática educativa restrita à relação professor-aluno, na qual conta apenas e, sobretudo, a “competência didática” do professor? O enfoque sociológico não chamaria a atenção para questões como a relação entre escola e sociedade/família, a formação do professor que atua na educação básica, quem escolhe a profissão docente, se é possível atrair para o magistério os jovens mais talentosos (é uma ideia muito presente hoje), as condições de trabalho dos profissionais que atuam nas escolas, etc. Sem a reflexão sobre essas questões, proposta como a formação de “competência republicana” não cai no vazio, correndo o risco de ser mais uma boa ideia que será abortada?

Bibliografia

ALVAREZ-URIA; VARELLA. “A maquinaria escolar”. *Teoria e Educação*, 6, Porto Alegre, 1992.

ARENDT, Hannah. “A crise na educação”. In: _____. *Entre o passado e o futuro*. São Paulo: Perspectiva, 1979.

DURKHEIM, Emile. *Educação e sociologia*. São Paulo: Melhoramentos, 1978.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. 12ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

GOODSON, Ivor F. *Currículo: teoria e prática*. 5ª ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2002.

SAVIANI, Demerval. *Escola e democracia*. 3ª ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2007.

Perspectivas em Educação