

O QUE É EDUCAR ?¹

por

Olivier Reboul

Começemos por assinalar que raramente se emprega a palavra educação sem lhe limitar imediatamente o sentido. Ao usá-la, pensa-se na Escola e, no entanto, a educação faz-se, inicialmente, na família, sem falar desse “meio-termo” que é constituído pela rua, o desporto, os movimentos de juventude, os media, etc. Pensa-se no ensino, como se a educação não fosse tanto física, estética, moral, afectiva, como técnica e intelectual. Pensa-se na criança, mas não estão os adultos, também eles a educar-se sem cessar, mesmo que não seja senão pela experiência da vida: Como dizia Platão, “ão necessários cinquenta anos para fazer um homem”, (*Republica*, 540a).

Digamos pois que é necessário utilizar o termo educação no sentido total. Mutilá-lo é mutilar o homem.

Vejamos a definição do *Vocabulário* Lalande:

“Processo que consiste numa ou várias funções que se desenvolvem gradualmente pelo exercício e se aperfeiçoam. Resultado desse processo.”

Esta definição tem o mérito de sublinhar a ambiguidade do termo. A educação é, ao mesmo tempo, um processo e o seu resultado. Por outro lado, a definição sugere que a educação é sempre entendida como um valor. Mas é demasiado restrita. Não educamos apenas pelo exercício mas também pela leitura, pelo exemplo, pela admiração, etc. Além disso, se uma função se desenvolve sem que todo o indivíduo se desenvolva com ela, não se tratará antes de uma aprendizagem?

¹ Olivier Reboul, La Philosophie de l'éducation, Paris: Puf, 1971, pp. 11-32.

O *Dicionário Robert*, ao contrário, sublinha este aspecto total da educação:

“Conjunto de processos com os quais se dirige o desenvolvimento, a formação de um ser humano. Resultado obtido por esses processos.”

De qualquer forma, este “se dirige” deixa entender que a educação é necessariamente autoritária, que podemos ser educados mas não educarmos.

Pela nossa parte, propomos uma definição - também criticável - mas que poderá servir de ponto de partida. A educação é a acção consciente que permite a um ser humano desenvolver as suas aptidões físicas e intelectuais bem como os seus sentimentos sociais, estéticos e morais, com o objectivo de cumprir, tanto quanto possível, a sua missão como homem; é também o resultado desta acção.

A educação é, pois, uma acção. Enquanto tal, é consciente, ou pelo menos dela podemos tomar consciência; é voluntária, ou pelo menos podemos percebê-la e assumi-la como tal. Sem dúvida existe uma educação espontânea que se exerce sobre o educando sem que este disso se aperceba e até mesmo sem conhecimento do educador.

Foi neste sentido que o pedagogo alemão Ernst Krieck baseou a sua filosofia da educação: “Cada um, disse ele, educa cada um a cada instante.” Mas, porque é inconsciente, a educação espontânea permanece incontrolável e pode deformar em vez de formar, ser apenas propaganda ou endoutrinamento. Neste sentido é significativo que a teoria de Krieck tenha sido retomada pelo regime hitleriano como método de endoutrinamento massivo e totalitário.²

² Cf. Olivier Reboul, L'endocrinement. Paris: Puf, 1971

Educação e instrução

Tendo definido educação em geral, vejamos agora os seus aspectos específicos. Em primeiro lugar, em que se distingue a educação da instrução (*instruction*)? Recordemos que em inglês *educação* tem um sentido mais restrito e significa principalmente ensino escolar. Quando se trata da família, não se utiliza a palavra educação, mas *bringing up*³. Quer isto dizer que, no contexto inglês, a *Filosofia da Educação* não se ocupa senão do ensino. Contudo, o ensino anglo-saxão é muito menos intelectual e muito mais de ordem prática que o nosso. Nas suas “*Conversas com os Professores*”, William James insiste claramente sobre este aspecto:

“Devem olhar o vosso trabalho profissional como consistindo sobretudo e essencialmente em orientar a conduta do vosso aluno (...) entendendo-se conduta no sentido mais amplo, como incluindo toda a espécie de reacções adequadas às circunstâncias em que o aluno se pode envolver nas peripécias da vida.”

Esta concepção é sem dúvida behaviorista. Pelo menos, deixa entender que a conduta (*behavior*) abrange todo o campo das acções humanas, tanto o sentimento estético ou a investigação científica, como os reflexos e o hábito. Ser-se educado é Ter-se adquirido um certo modo de agir. Só que, nesta perspectiva, se não consegue distinguir entre educação e instrução.

Pelo contrário, no suplemento do artigo “Educação” do seu dicionário, Littré insiste na oposição entre os termos educação e instrução. Contrariamente à instrução que é técnica ou intelectual:

“A educação é simultaneamente relativa ao coração e ao espírito e diz-se dos conhecimentos que se adquirem e das direcções morais que damos aos sentimentos”.

³ “Criação”, em inglês, no original (NT)

A esta distinção de conteúdo, Littré acrescenta uma outra de ordem pedagógica:

“A instrução ensina-se e (...) e a educação aprende-se por um outro modo de acção do mestre, qualquer que ela seja.”

Mas, não será levar longe demais esta dualidade? Mesmo na instrução não se faz senão ensinar. O verdadeiro mestre, quer se trate do mestre-escola, do mestre de dança, ou do mestre de pensamento não é aquele que educa instruindo?

Reportemo-nos uma vez mais à linguagem. A diferença entre os três termos está bem marcada pela construção dos verbos. “Ensina-se qualquer coisa a qualquer pessoa”. “Dá-se instrução a qualquer um em qualquer coisa”. “Educa-se alguém”, sem nenhum complemento, directo ou indirecto! Educar não é portanto, ou apenas, comunicar um conteúdo, como a geografia, a álgebra ou a natação. Educar é formar a pessoa como um todo.

Dito isto, a educação e a instrução não se confundem. Mas também não se opõem como duas realidades distintas. A sua diferença é de facto a que se estabelece entre o género e a espécie: a instrução é uma espécie ou uma parte da educação que a engloba como uma realidade muito mais vasta e fundamental. Podemos então colocar a seguinte questão: se supirmos a instrução, o que resta à educação?

1. A família e a educação do sentimento

Resta o núcleo primitivo onde educar significa atingir o indivíduo em profundidade, na camada ante-intelectual do seu ser, dos seus hábitos, emoções e afeições primárias. É a esta camada que se dirige a educação em sentido próprio, antes de toda a instrução. Os antigos compreenderam isto admiravelmente. Platão disse: “Entendo por educação (*paideia*) a virtude que as crianças adquirem, em primeiro lugar”. Ela consiste em formar, por intermédio de bons hábitos, os sentimentos mais primitivos, “o prazer, a afeição, a dor, o ódio”, de forma que se articulem espontaneamente com a

razão logo que, mais tarde, esta apareça nas crianças (*Leis*, 653a e segs.). O papel da primeira educação, a *mousiké*, é formar as crianças, por meios estéticos, a amar o bem e a odiar o mal antes mesmo que elas sejam capazes de raciocinar e de compreender:

“E quando a razão vier, a criança abraça-a e reconhece-a como parente com tanta mais ternura quanto foi alimentada na musica” (*República*, III, 402a).

Aristóteles insiste também sobre este aspecto infra-intelectual da primeira educação:

“O raciocínio e o ensino não são (...), creio eu, igualmente fortes em todos os homens; é necessário cultivar primeiramente, através dos hábitos, a alma do auditor, de modo a fazê-lo amar ou detestar aquilo que deve ser, tal como fazemos com uma terra na qual queremos fazer frutificar a semente” (*Ética a Nicómaco*, X, 1179b).

Admite-se hoje que esta educação primordial e profunda é da responsabilidade da família? Mas, não haverá aqui um paradoxo?

A crítica da família

Como se sabe, a família sofreu uma retracção considerável no mundo moderno. Em termos de volume, foi restringida ao casal e aos filhos menores. Foi também restringida nas suas funções: ela não é hoje senão uma comunidade de habitação e de consumo. Também a autoridade dos pais diminuiu, em especial a do pai sobre os descendentes. Esta autoridade foi limitada, não apenas pelo Estado, mas também pelos costumes e pelas crenças. Os pais já não podem decidir sobre o casamento ou a profissão dos filhos. Tem-se mesmo a impressão de que os pais já não podem decidir sobre nada! Ainda assim, a família mantém as duas funções principais relativamente aos jovens: protegê-los (alimentá-los, vesti-los, cuidar deles, etc.) e educá-los.

E é aqui que aparece o paradoxo: ainda que controlada, ainda que contestada, a autoridade dos pais sobre os filhos é no fundo muito mais real

que aquela que um Luís XIV ou um Napoleão podiam sonhar exercer sobre os seus súbditos. Se os pais não têm o direito de vida ou de morte sobre os seus filhos, no entanto, é por seu intermédio que a criança vive e escapa à morte. Eles podem não apenas impor-lhe ou proibir-lhe determinado comportamento mas também modelar os seus pensamentos e sentimentos mais íntimos e mais duradouros. O poder parental continua a ser o mais “absoluto” dos poderes, razão pela qual trememos ao pensar que pode estar confiado a seres brutais, sádicos, fracos, limitados, vulgares, neuróticos, ou simplesmente a qualquer um.

Assim se explica porque razão tantos pensadores se revoltam contra a família: “Fazer filhos, escreve Sartre, nada há de melhor! *Tê-los*, que iniquidade!” (*As Palavras*). É que esta palavra “ter” representa uma forma exorbitante do direito de propriedade: a posse de um ser humano cujo destino temos o poder de determinar. Enquanto instância protectora, a sociedade fechada que a família é desempenha um papel essencialmente conservador. Ela desconfia, como se da peste se tratasse, de toda a inovação social, de todo o não-conformismo, de toda a revolta, enfim, de todo o pensamento. Enquanto educadora, a família é por essência uma sociedade hierárquica que repudia a igualdade. Ter razão face a um irmão mais velho, ou pior ainda, face a um pai ou a uma mãe, é injuriá-los. Piaget demonstrou que a criança só aprende na família uma moral de constrangimento e de submissão a uma regra que é tanto mais sagrada quanto menos é compreendida. Protegendo e educando, a família arrisca-se sempre a fazer da criança um eterno menor.

Estas críticas não se dirigem apenas à má família, aos pais egoístas ou brigões, mas também à família unida, afectuosa, feliz. É esta, no fundo, que Gide reprova enquanto “regime celular” cujas barreiras são os braços das pessoas amadas. A afeição mútua, a preocupação de não magoar, de aceitar e ser aceite, são também um impedimento a toda tentativa de crescimento interior, de emancipação e de ultrapassagem de si próprio. A família permanece unida porque cada um aceita, de uma vez para todas, desempenhar sempre o mesmo papel, sem mudanças, sem surpresas. Aqui reside sem dúvida uma das grandes causas da famosa crise da adolescência. Os pais não admitem que a criança de ontem se torne subitamente um outro ser, com os seus segredos, as suas ideias, as suas revoltas. Daí, o conflito.

Numa palavra, baseada num direito totalmente arbitrário, a família não protege sem sufocar, não educa sem imobilizar. Estas críticas não são recentes. Encontramo-las na *Republica* de Platão sem falar do Evangelho: “Quem se chegar a mim e não odiar seu pai e sua mãe ...” (S. Lucas, XIV, 26, segs.). Actualmente, a autoridade da família é contestada tanto na América como nos países subdesenvolvidos. Por todo o lado, ela surge como aquilo que entrava o livre desenvolvimento do indivíduo. E, como bem se disse, a revolta do homem moderno passa principalmente pela morte simbólica do pai ou, mais raramente, da mãe. E isto porque estas autoridades são o modelo e a substância de todas as outras - a de Deus, da razão, da sociedade, do chefe - sendo, ao mesmo tempo, o mais irracional dos constrangimentos. Longe de se atenuarem, estas críticas são muito mais frequentes e violentas hoje do que há cinquenta ou mesmo vinte anos atrás. Porquê?

O reforço do laço familiar

Talvez porque o laço familiar, ao retrair-se, se reforçou. Porque a família perdeu a maior parte das suas funções exteriores, foram reforçadas as duas funções que fizeram dela precisamente uma célula social: a função de protecção num mundo onde o indivíduo está cada vez mais só e diminuído, tal como um átomo no meio da massa, e a função de educação num mundo onde desaparecem os meios educativos espontâneos, como a aldeia, a igreja, o bazar, etc. e onde a escola, na melhor das hipóteses, dá apenas instrução. Segundo Philippe Ariés, o reforço do laço familiar, centrado cada vez mais na criança, só começa a desenhar-se no séc. XVI para se acentuar desde então de forma permanente. Mas, devemos alegrar-nos ou indignar-nos com isso? Penso que é necessário, sobretudo, acomodarmo-nos. Se a família pode sofrer grandes transformações, se pode mesmo desaparecer em proveito de um qualquer kibboutz ou de uma qualquer comuna, entretanto, é necessário pensar aquilo que efectivamente existe. Acrescentemos que, neste domínio, experimentar é tão imoral como aleatório. Estamos na presença de seres humanos, em particular de crianças, que não temos o direito de utilizar como cobaias.

Uma teoria comum a pensadores tão diferentes como Freud e Augusto Comte mostra que o papel da família consiste em transformar o que há no homem de mais animal mas também o que há de mais sólido: os seus instintos. Para Freud, trata-se sobretudo da *libido* que a família reprime e sublima com a formação do complexo de Édipo e do *super ego*. Freud mostrou que é neste complexo que se encontra o nó de todas as nevroses pondo assim em evidência os perigos de uma educação doméstica mal dirigida. Mas isto não significa que Freud critique toda a educação doméstica, como o fizeram depois alguns de seus discípulos. Para Freud, a repressão da *libido* e a formação do *super-ego* são indispensáveis ao desenvolvimento humano. Ser homem é ser reprimido. Podemos sê-lo bem ou mal, mas não podemos deixar de o ser. Marcuse retomará este ponto de vista distinguindo a “repressão” necessária à existência humana da “sobre-repressão”.

Augusto Comte é ainda mais afirmativo. Podemos sorrir do seu espírito sistemático aliado a um romantismo enfático um pouco ridículo. No entanto, o seu estudo (*Sistema*, tomo II, cap. III) é ainda aquele que melhor esclarece o sentido da família moderna. Digo moderna, visto que Comte chegou a imaginar que, na sociedade positivista, a família podia ser liberta (pela inseminação artificial?) da sua função procriativa, permitindo assim, à mulher libertar-se do jugo natural, ao casal de unir-se por pura afeição, à criança não ser concebida cegamente – isto ao mesmo tempo que se reforçava o laço familiar (cf. *Sistema*, tomo IV, pp. 257 e 320).

O laço familiar tem por função transformar os instintos mais brutais, a sexualidade e a maternidade, em tendências “altruístas” ou sociais e, assim, humanizar o homem. É essa a educação fundamental e a família não a realiza porque ensina mas sim porque existe, permitindo que cada um desempenhe o seu papel. Basta ser criança para descobrir no amor maternal o modelo de todo o tipo de amor, na afeição paternal o modelo de toda a obediência mas também de toda a veneração. Digamos que a família é razão suficiente mas que necessariamente falha. Como *escola de sentimentos*, a família é insubstituível. Comte não se iludia sobre quão abusivo, egoísta e prejudicial o laço familiar podia ser. No entanto, via nele o único meio de permitir ao homem conhecer o homem e amá-lo. Todas as tentativas revolucionárias que ignoram esta raiz dos nossos afectos estão votadas ao fracasso porque apenas se

apoiam numa fraternidade abstracta, tanto mais fraca quanto mais pura. Será que a fraternidade se pode aprender a não ser entre irmãos e irmãs? Por fim, a educação familiar é também uma educação para adultos. Em primeiro lugar, o do homem e da mulher, na experiência do casal; depois, da maternidade e da paternidade que a educação familiar ensina a sentir. *A criança é educadora dos seus pais*. Esta é, provavelmente a verdadeira resposta a Jean Paul Sartre. É legítimo para os pais “terem” filhos na medida em que estes possam “ter” pais naqueles.

O papel educador da família

Eis então o que creio poder dizer sobre o papel educador da família:

1º - Contrariamente às aparências, este laço tem-se vindo a reforçar em vez de atenuar e a violência das revoltas actuais é disso testemunha. Apesar de a família frequentemente desempenhar mal o seu papel, tal não impede que esse papel seja decisivo.

2º - Este papel consiste em formar os sentimentos, partindo das pulsões mais animais e transformando-as.

3º - Até nova ordem, o papel da família é insubstituível. Mostrou-se que as crianças privadas dos pais estão à partida cruelmente desfavorecidas, às vezes, até mesmo fisicamente. Face a uma sociedade indiferente, mesmo hostil, as crianças podem até sentir-se “culpadas de existir”, o que as impede de se desenvolverem normalmente visto que o crescimento normal exige afeição.

4º - Este papel é assumido pela família, não através do ensino, mas através da sua simples existência. Quer dizer, do seu amor. O amor familiar é frequentemente cego. Às vezes violento e cruel. No entanto, constitui uma ocasião única no mundo, para o indivíduo, homem ou mulher, adulto ou criança, de se encontrar como pessoa, como alguém insubstituível. A família educa amando e quaisquer que sejam os seus conflitos, os seus erros e as suas falhas, o essencial é que “o coração tenha lugar”.

5º - Este papel educativo é tão vantajoso para os pais como para os filhos. Se existe algures uma educação permanente, é aí que ela se efectua. E

a existência familiar será menos dramática se os pais quiserem compreender que os seus filhos são também seus educadores.

2. Adestramento, aprendizagem, iniciação, ensino

Resta dizer que a educação familiar é sufocante se não se estabelece, noutro lado, uma contrapartida. É principalmente a escola que hoje desempenha este papel. Alain via na escola e na família duas instituições complementares, cada uma assegurando funções opostas. Face à hierarquia doméstica, a escola assegura a igualdade entre crianças de uma mesma idade. Ela não desenvolve os sentimentos mas o entendimento. O valor inspirador da escola não é o amor mas a justiça.

Nesta ordem de ideias, nada é mais lamentável que um pai que pretende ensinar – falha sempre por demasiada ambição, impaciência, susceptibilidade - ou um professor que pretende amar os seus alunos e fazer-se amar por eles. Esta oposição é sem dúvida forçada e não toma as idades suficientemente em conta. No entanto, corresponde bem às necessidades da educação moderna. Não se pode hoje admitir uma pedagogia baseada no amor, como a do *Banquete* de Platão. Amar é preferir. E um professor deve dar-se de forma igual a todos os seus alunos. Amar é exigir amor em troca. E um professor é indigno de ensinar se não respeitar a capacidade da criança para dispor dos seus próprios sentimentos.

A família moderna assume a função primeira de educação: formar os sentimentos. Da mesma maneira, também assume as outras globalmente: inicia, forma, ensina. Mas, pouco depois, começa a revelar-se insuficiente nas tarefas que constituem a instrução, tarefas essas que serão desempenhadas por instituições especiais, cada uma correspondendo a um tipo diferente de instrução.

O adestramento

Começamos pelo adestramento (*dressage*). Trata-se de uma técnica aplicada à domesticação dos animais que se estende às crianças e mesmo aos adultos (exército) quando estes são habituados, por ameaças ou recompensas, a fazer dócil e mecanicamente o que deles se espera. Qual é a parte de adestramento que existe na instrução? Quando adestramos um cão ou um cavalo não é de modo algum para o instruir, mas para o fazer adquirir uma determinada conduta útil ao dono a qual não expressa, de forma alguma, o desenvolvimento próprio do animal. O cão adestrado não é por essa razão um cão mais desenvolvido.

Por outro lado, os procedimentos de adestramento explicados por Pavlov na sua teoria do reflexo condicionado consistem na transferência mecânica e passiva da energia espontânea sobre um objecto artificial, sem significado para o sujeito que, desta forma, adquire um comportamento rígido, não susceptível de adaptação.

Tanto pela sua finalidade como pelo seu resultado, o adestramento é pois, como diz R. Hubert, “o contrário da educação” (*Tratado de Pedagogia Geral*). Mas Hubert acrescenta pouco depois: porque o homem é, também e em primeiro lugar, um animal há sempre uma parte de adestramento em toda a educação. “Assim, a linguagem, a escrita, os signos aritméticos, o sistema de numeração, as regras de ortografia e de sintaxe” (op. cit.). Trata-se aqui de um adestramento ou de uma aprendizagem activa? O adestramento puro é sem dúvida mais raro do que se crê e significa sempre, como diz K. Goldstein, uma conduta de catástrofe: tanto para o educador que adentra e que não consegue fazer-se compreender e amar, como para o educando que terá que adoptar uma rotina em vez de compreender e de querer.

A aprendizagem

A aprendizagem (*apprentissage*) é muito mais positiva. Entendo por este termo o mesmo que os psicólogos entendem por “*training*”⁴: o facto de adquirir um saber-fazer, como nadar, escrever, dançar, pela realização do próprio acto que se quer adquirir: “É na forja que nos tornamos ferreiros”. A lei da aprendizagem é aqui a dos “ensaios e erros”. Procede-se sem reflexão, por tentativas, e os erros (quer dizer, os gestos inúteis) eliminam-se gradualmente, ao longo de repetições até que os gestos úteis se confirmem e se encaixem uns nos outros. Estranhamente, a aprendizagem demonstra a famosa tese de Platão segundo a qual não se aprende nada que já não se saiba. O aprendiz conhece à partida todos os gestos do nadar e da escrita. O seu progresso consistirá somente na eliminação dos gestos parasitas.

O que distingue então a aprendizagem do adestramento?

Por um lado, a iniciativa, a motivação interna do sujeito para aprender. Se o rato aceita ir de encontro aos obstáculos do labirinto é para sair. Por outro lado, o risco de insucesso, de decepção, que o sujeito de alguma maneira assume é condição mesma da aprendizagem. A aprendizagem é completamente activa e é nesse sentido que é eficaz. Um rato que se põe a correr no labirinto acabará, depois de várias tentativas, por sair sem hesitações; aquele a quem se mostra o bom caminho nunca o aprenderá. Do mesmo modo, uma criança não aprende a escrever se lhe segurarmos na mão. Também a parte animal da educação é muito menos uma instrução do que uma aprendizagem activa. É assim que a criança aprende o asseio, a linguagem, o cálculo mental, etc. Espontaneamente, activamente, e correndo o risco de se enganar.

Se a aprendizagem humana se distingue do *learning by doing*⁵ animal é pelo método que permite ao homem economizar os erros. Este método, que consiste em perceber o jogo, dividir as dificuldades, coordenar os movimentos aprendidos, recapitular, é aquele de que Descartes enunciou as regras. Método que vale tanto para o saber-fazer como para o saber. Ora, é esse método

⁴ “Treino”, em inglês no original (N.T.).

⁵ “Aprender fazendo”, em inglês no original (N.T.).

justamente que requer a presença do mestre (*maître*), do “instrutor” (*instructeur*) que, no fundo, é um professor (*professeur*) de economia. Mas o melhor mestre não pode eliminar essa parte animal, essa parte de tentativas sem reflexão, de aptidão e de inquietude, que faz o drama de toda a aprendizagem. Não se aprende a nadar se não nos metermos na água. O melhor manual de natação nunca dispensa tal experiência. Não basta que o espírito compreenda aquilo que é preciso fazer. É preciso que o animal exerça, pratique. Entre o saber e o saber-fazer há um abismo que só as tentativas e os erros podem fazer desaparecer.

A iniciação

A aprendizagem fornece uma técnica, uma habilidade profissional, artística, desportiva, etc. Ora, como diz Kant, a habilidade é da ordem dos meios, quer dizer, pode servir para qualquer fim. A arte do serralheiro pode ser útil também ao ladrão. Com a iniciação, as coisas passam-se de outra maneira. Como o próprio nome indica, a iniciação consiste em “fazer entrar” o indivíduo numa comunidade revelando-lhe os seus ritos, as suas tradições, os seus mitos. O ensino nas sociedades arcaicas é sobretudo iniciação. Há iniciação desde que se trata de integrar o indivíduo numa comunidade qualquer, religião, seita, sociedade secreta, nação. Certas matérias do ensino, como a História na escola primária, são sobretudo uma iniciação à comunidade nacional. Em contrapartida, é impróprio falar-se de iniciação ao latim ou à filosofia, a menos que se subentenda que estes primeiros exercícios marcam a entrada do adolescente na comunidade dos humanistas ou dos filósofos. Quanto ao termo iniciação sexual, o seu significado é sem dúvida o da passagem para a comunidade adulta.

A iniciação distingue-se portanto da aprendizagem na medida em que impõe um fim ao indivíduo: a pertença a uma comunidade. Se o aprendiz não escolhe as técnicas que lhe ensinam, a verdade é que, em seguida, pode usá-las mais ou menos à sua maneira ou segundo as circunstâncias. Pelo contrário, o iniciado é integrado numa comunidade que é um fim em si mesmo e cujo valor não lhe cabe discutir.

A experiência de iniciação distingue-se das que escalonam a aprendizagem. Estas têm por finalidade testar a habilidade adquirida através de uma dificuldade. Trata-se de um sofrimento que exprime o sacrifício de si, condição de toda a integração. Quando um aprendiz, um aluno, um caloiro é ridicularizado, trata-se no fundo de uma prova de iniciação. Da mesma maneira, pode perguntar-se se não será essa também a motivação profunda que explica a dureza desumana dos nossos exames, esses ritos de passagem da sociedade moderna.

O ensino

O ensino (*enseignement*), no sentido próprio do termo é a forma mais humana da instrução. Ele comporta certamente uma parte importante de aprendizagem e de iniciação. E, no entanto, é de uma outra ordem. A sua finalidade não é formar um técnico, um cidadão, um crente, mas um homem. Se inicia o aluno, não é para o integrar na comunidade nacional, profissional ou religiosa mas para o fazer entrar na comunidade humana que transcende todas as épocas e todas as fronteiras. Ensinam-se Pascal e Voltaire, Goethe e Shakespeare, não enquanto crentes ou não crentes, alemães ou ingleses, mas enquanto universais, quer dizer, humanos.

O ensino distingue-se também pelo seu conteúdo: o saber, que não é nem um saber-fazer, nem uma crença. Saber é compreender. E compreender, como tão bem demonstrou Piaget, tem como característica essencial a reversibilidade. Quando um rato aprende a percorrer um labirinto por tentativas e erros, é incapaz de o fazer no sentido inverso. Pelo contrário, o homem que compreende um itinerário pode percorrê-lo tanto na ida como na volta. O hábito é irreversível assim como o saber de cor. Em contrapartida, compreender o que se sabe é escapar a toda a ordem temporal. Compreende-se uma máquina quando se é capaz de a desmontar e de a tornar a montar, um raciocínio quando se pode percorrer nos dois sentidos as suas “longas cadeias de razões”, um texto literário quando se apreende a sua estrutura e a sua finalidade profunda.

O ensino tem por finalidade fazer compreender. O que coloca um problema: se compreender é um acto que ninguém pode fazer por mim, “um consentimento de si para si mesmo”, como dizia Pascal, poderá de facto haver “alguém que ensine” (*enseignant*)⁶? Quem é encarregue de uma turma, assume sem dúvida as funções de “instrutor” (*instituteur*), de “iniciador” (*initiateur*), por vezes mesmo de “domesticador” (*dresseur*). Mas será que ensina? Recordemos que o próprio termo de “aquele que ensina” (*enseignant*) é recente e, aliás, condenado pelos puristas. No entanto, não se vê por que outro termo poderia ser substituído: “instrutor” (*instituteur*), “professor” (*professeur*) são termos muito especializados. Pelo contrário, “educador” (*educateur*) é demasiado geral. Quanto a “mestre” (*maître*), é uma palavra que se usa cada vez menos. Por uma bizzarria comovente, a nossa língua reserva-o para aqueles que se ocupam das crianças e para os que se tornam sumidades nas ciências ou nas artes. Quer dizer, o mestre não tem alunos. Quanto muito, tem discípulos.

O Grande *Larousse* enciclopédico aceita a palavra “aquele que ensina” (*enseignant*), com este exemplo significativo: “aquele que ensina (*enseignant*) têm uma tarefa ingrata e mal remunerada”. A minha questão é saber em que consiste esta tarefa e se há realmente um acto de ensinar. Voltaremos aqui.

Entretanto, podemos dizer que o ensino não tem por finalidade nem a formação técnica nem a iniciação numa comunidade mas a cultura humana. Qual o significado deste conceito e qual é a sua relação com a educação?

3. A Cultura Humana

Uma certa qualidade do saber

Todos concordamos que um homem instruído não é necessariamente um homem culto. Nada se opõe mais à cultura do que o espírito livresco ou enciclopédico. A cultura não é uma acumulação de saberes. A cultura

⁶ Preferimos traduzir por uma expressão elíptica e não pelo vocábulo “professor” porque, mais adiante no texto, o autor utiliza a palavra “professeur”.

distingue-se por uma certa qualidade do saber que se poderá caracterizar pelos seguintes traços:

1º- **A disponibilidade**, como se pode ver na cultura física cuja finalidade não é aprender um determinado exercício mas tornar todo o organismo disponível. Assim, a cultura é o que permite a um homem utilizar todos os seus recursos para fazer face a uma situação nova, resolver um problema novo. A cultura ensina a aprender.

2º- **A assimilação**: esta segunda característica é exigida pela primeira na medida em que eu só posso dispor verdadeiramente de um saber quando o fiz meu, quando o encarnei na minha linguagem, nas minhas próprias imagens. Um conhecimento não é utilizável se permanecer com a forma pela qual o espírito o recebe.

3º- **A totalidade**: um conjunto de conhecimentos sem ligação entre si não constitui uma cultura. Esses conhecimentos devem organizar-se (ainda aqui, é uma vez mais a imagem da planta que se revela pertinente) segundo um princípio unificador que está no próprio homem, que é o próprio homem.

4º- **A transferibilidade**: este último ponto foi longamente tratado por J. Château em oposição aos behavioristas. Estes negam a cultura geral afirmando que um saber não permite adquirir outros saberes, que um saber se arrisca pelo contrário a entrar essa aquisição. Assim, quando se aprende uma série de sílabas de cor, cometem-se mais erros ao aprender uma segunda série de sílabas. Do mesmo modo, saber alemão pode dificultar a aprendizagem do inglês, tocar violão pode dificultar a aprendizagem do violoncelo onde a disposição dos dedos é diferente. Château responde que esta perturbação não funciona senão para os hábitos rígidos e próximos uns dos outros. Em contrapartida, se se trata verdadeiramente de um saber, isto é, de uma estrutura plástica e assimilada, um saber contribui para a aquisição de saberes muito diferentes, por exemplo, saber traduzir ou ter conhecimentos musicais. Ou seja, a cultura consiste menos no saber do que na arte de o utilizar.

Especialista ou generalista

Mas, será conveniente fazer do termo cultura uma forma vazia, como o deixa entender a expressão ambígua de “cultura geral”? J. Lacroix recusa a oposição entre cultura e especialização. Muito justamente, faz notar que o “geral” não é uma aproximação vaga e enganadora, do género “no inverno faz frio” ou “as mulheres são coquetos”. Pelo contrário, a especialização em profundidade permite conhecer o universal através do singular, o Triângulo num triângulo, a Lei numa experiência, o Homem em Michel de Montaigne. Whitehead escreveu mesmo que um ensino não especializado é um ensino sem vida:

“Só um estudo especializado permite apreciar as ideias na sua formulação exacta; depois, nas suas relações mútuas; por fim, no apoio que trazem à inteligência da vida. Um espírito assim disciplinado seria simultaneamente mais abstracto e mais concreto, tendo sido formado para compreender o pensamento abstracto e para analisar os factos.” (*Os Fins da Educação*)

E acrescenta que só a especialização pode dar estilo. Donde o preceito:

“Ensinem-se poucas coisas. Mas o que se ensine, ensine-se profundamente”
(*op. cit.*).

Numa palavra, um homem culto é totalmente o oposto de um generalista. Em vez de cultura geral, seria preferível falar de uma cultura fundamental, aquela sem a qual um homem é reduzido à categoria de engrenagem cega da máquina económica. No entanto, actualmente, a especialização não dá esta cultura. Longe disso. Nunca ninguém se tornará cultivado aprendendo de cor a lista telefónica. Não se vê de forma alguma o que lhe ficaria depois de tudo ter esquecido! Apenas certas disciplinas podem dar uma cultura. Quais?

Não posso entrar no debate sobre as letras e as ciências, sobre o latim e as línguas vivas, sobre a filosofia e a não filosofia. Lembro simplesmente que aqueles que ensinam disciplinas que é suposto darem uma cultura, muitas vezes o fazem com um espírito mais adequado a arruiná-las. Ao ensinar desde o secundário gramática para linguistas, filosofia para professores, matemática para politécnicos, concede-se a uma pequena elite uma formação profissional prematura e à grande massa uma “pastelada” tão enfadonha como a lista telefónica para as pessoas que não têm telefone. Como exemplo de um “conteúdo cultural”, limito-me a um: a tradução. Exercício que os professores de línguas têm tendência a depreciar, preferindo a *full immersion*⁷. E, no entanto, traduzir é o exercício cultural por excelência; aquele que exige passar de uma estrutura a outra, que reclama o domínio de uma e de outra e que obriga a delas retirar todos os seus recursos. Por outro lado, se se ensina uma língua estrangeira sem a articular constantemente com essa estrutura que é a língua materna – a mais fundamental, a mais permanente de todas - ela permanecerá sempre “estrangeira”, não integrada na personalidade do sujeito que a esquecerá desde que deixe de a utilizar. Aliás, é pouco provável que se possa aprender uma língua na escola. Uma língua aprende-se no país e quando se tem realmente necessidade dela. O que a escola pode dar é uma base sólida que permita aprender mais rapidamente e melhor. Uma cultura.

Cultura liberal e formação profissional

A cultura usual só é eficaz na medida em que não o procura ser, em que se sabe desinteressada. Donde a oposição entre cultura liberal e ensino técnico que tão fortemente marcou a civilização grega. E a nossa, no fundo.

Por isso, na burguesia do séc. XX, qual é o pai que dá como destino aos seus filhos um trabalho manual, mesmo que bem remunerado? Péguy celebrava na sua mãe a empalhadora de cadeiras. Mas duvido que tenha tido alguma vez a ideia de dar esse trabalho aos seus filhos. E quando um ministro elogia o ensino técnico, pergunto-me sempre se ele enviaria para lá os seus próprios filhos.

⁷ “Imersão total”, em inglês no original (N.T.).

O drama da nossa civilização, como Dewey bem viu, é que reserva a cultura liberal para as classes dirigentes e o ensino técnico para aqueles que estão destinados a servir não a pensar. A cultura é desse modo falsificada porque, sem contacto com as coisas, ignora a necessidade e as suas leis inflexíveis.

Para remediar isso, Dewey queria que todo o ensino fosse técnico à partida para daí se elevar até às ciências que tornam a técnica possível e às artes que constituem o seu fim. Todavia, é significativo que, para ele, a escola, mesmo técnica, continue a ser uma escola, quer dizer, uma instituição à parte, que protege a criança da dificuldade das coisas, da injustiça social e da exploração. E se Dewey preconiza o artesanato, não é para fazer artesãos mas homens capazes de dominar as coisas e de pensar por si próprios.

Mas, será que a cultura liberal, aquela que é livre de qualquer preocupação mercantil ou política, que não tem outro fim senão ela mesma; é sinónimo de cultura burguesa? Não! A verdadeira alienação reside no facto de o bem comum, o bem humano, ser confiscado por uma única classe. A música de Mozart não é burguesa. A grande injustiça é que só a burguesia tenha direito a ela. O verdadeiro meio de suprimir este escândalo não é denunciar a cultura como burguesa mas fazer com que ela deixe de o ser, abri-la a todos os homens.

Os limites da cultura

Assim definida, a cultura - digo bem, a cultura, e não o saber literário ou o esteticismo - têm limites que são os do próprio ensino. É preciso recusar a ilusão sofista de que tudo se ensina, dito de outro modo, que a cultura a tudo responde.

Em primeiro lugar, a cultura não procura nenhuma habilidade, nenhum saber-fazer. O ensino não pode dar por si só nenhuma técnica, nem mesmo a técnica do ensino. Não é num curso ou num livro que se aprende pedagogia! Quanto muito, ganha-se com isso um certo sentido do limite das técnicas e da sua plasticidade, por conseguinte, do seu aperfeiçoamento possível.

Em seguida, a cultura não dá moralidade. Pelo menos infalível. Se o fascismo desprezava a cultura, não deixa de ser verdade que o Dr. Goebbels e o conde Ciano foram homens muito cultos. O grande século da Renascença italiana é também o século dos Borgia e a ligação não é casual. Esta afirmação, sei-o bem, tem contra ela pensadores como A. Comte ou Alain que viam na cultura uma verdadeira salvação. Mas, o que acontece é que viam nela outra coisa para além de cultura: um "culto", uma "religião da humanidade" que nos transforma e nos liberta inteiros. Pela minha parte, penso que é pedir demasiado ao ensino e que Kant tem razão quando escreve:

"Somos altamente cultos no domínio da arte e da ciência. Somos civilizados ao ponto de nos tornarmos oprimidos (...). Mas quanto a considerarmo-nos como já moralizados, ainda falta muito para isso." (*Filosofia da História*).

Sem dúvida que a cultura nos torna mais inteligentes, pelo menos acreditando em certos estudos de psicologia social sobre o Q.I. Nada nos prova porém que ela nos torne mais corajosos, mais honestos, mais generosos. O que acontece é que, com frequência, nos permite disfarçar as nossas paixões e os nossos vícios, conferindo-lhes belas razões de ser.

Por fim, a cultura não dá o génio, ou, como hoje se diz, a criatividade. É por isso que Nietzsche escrevia:

"A cultura propõe a cada um de nós uma só tarefa: preparar em nós, e à nossa volta, o nascimento do filósofo, do artista, do santo, e trabalhar assim aperfeiçoando a natureza" (*Schopenhauer educador*).

Mas Nietzsche demonstra também que um tal modelo de educação é essencialmente aristocrático, que implica o desprezo pelas massas e mesmo o sacrifício das elites "ao exemplar individual, superior, o mais raro, o mais complexo, o mais poderoso, o mais fecundo" (*op. cit.*). Mais tarde, no *Zaratoustra*, proclamará que quem prepara o super-homem "quer o seu próprio declínio". Não se ensina a criar. Tudo o que o ensino pode fazer - mas fá-lo-á realmente? - é desencadear a criatividade própria de cada criança, permitir-lhe desenvolvê-la através de um trabalho apropriado, elevá-la ao nível humano

pela admiração e imitação das grandes obras. Porque, na verdade, começa-se sempre por imitar, senão Véronese ou Cézanne, pelo menos o calendário dos correios. O ensino pode libertar a criatividade onde ela existe. Mas não pode criar criadores.

Estes são, segundo me parece, os limites da cultura. E são terríveis. Se tenho razão, não seria preferível renunciar ao ensino liberal e contentarmos-nos com a formação de bons técnicos, de bons cidadãos, de bons cristãos? Mas, o que é isso de ser “bom” se não se compreendeu nem se quis essa excelência? Se insisti nos limites da cultura foi para discernir melhor aquilo que ela nos dá de específico: não uma técnica, uma virtude ou mesmo um saber, mas o que constitui a fina ponta da inteligência, o *juízo*. Juízo que, em ciência, significa espírito crítico e método; em arte, se chama gosto; na vida prática, se traduz por discernimento, e em moral por lucidez. Eis tudo o que se pode esperar da cultura. E sem isto *tudo*, não há mais nada.

Alguns acharão este ideal pequeno burguês, individualista, idealista. Poderemos sempre perguntar-lhes se, nesse caso, será necessário fazer o elogio da sua falta de juízo?

A educação tem por finalidade formar o homem, quer pela “escola dos sentimentos”, isto é, a família, quer pela instrução. O ensino não é senão essa parte da instrução que tem por fim cultivar o homem, formando o seu juízo. É tão falso acreditar que isso basta como acreditar que se pode passar sem isso.

Tradução de Olga Pombo. Na primeira parte do texto, trabalhamos sobre uma primeira versão realizada por Ana Paula Rocha Coelho Figueiredo Silva, aluna finalista da licenciatura em Ensino da Matemática no ano lectivo 1999/2000