

ALAIN OU A PEDAGOGIA DA DIFICULDADE *

JOSÉ MÁRIO PIRES AZANHA **

AZANHA, José Mário Pires. Alain ou a pedagogia da dificuldade. Rev. Fac. Educ., São Paulo, 4(1): 9 a 20, 1978.

RESUMO: Partindo da crítica à má qualidade do ensino da escola atual atribuída, entre outras hipóteses, ao uso de tecnologias educacionais que se pretendem científicas, o Autor argumenta sobre a falsidade histórica e epistemológica do pressuposto de que o desenvolvimento científico antecede necessariamente o desenvolvimento tecnológico. Contrapondo às pretensões da tecnologia educacional, apresenta o texto de Alain: *Propos sur l'éducation*, tomando como tema para essa análise três pontos muito visados nas atuais preocupações pedagógicas: integração lar-escola, criatividade, ensino recreativo.

PALAVRAS-CHAVE: *Alain. Tecnologia da Educação.*

A escola atual tem sido muito criticada pela má qualidade do ensino que ministra, principalmente quando comparada com a escola de 30, 40 ou 50 anos antes. Essa má qualidade do ensino tem sido invariavelmente atribuída ao crescimento explosivo da clientela escolar. Mesmo sem discutir a validade daquela comparação, pode-se, talvez com proveito, sugerir uma hipótese alternativa ou complementar a respeito das origens dessa alegada má qualidade do ensino, atribuindo-a não (ou não apenas) ao crescimento da população escolar, mas antes aos equívocos de tecnologias educacionais com veleidades científicas.(1) Expliquemos melhor. As atuais

* Este texto constitui a apresentação do livro: ALAIN, pseud. /Chartier, Émile/ *Reflexões sobre Educação*. Trad. Maria Elisa Mascarenhas; rev. José Aluísio Reis de Andrade. São Paulo, Saraiva S.A. Livreros Editores, 1978, a quem agradecemos a autorização de reprodução.

** Professor do Departamento de Filosofia da Educação e Ciências da Educação da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo.

(1) A expressão "tecnologia da educação" é de uso relativamente recente, não apenas aqui como também nos Estados Unidos, onde primeiramente se difundiu. Neste comentário, a expressão é tomada num sentido amplo para designar, não apenas certas técnicas de ensino, como também toda tentativa de aplicar à educação, em qualquer dos seus aspectos, princípios que se pretendem cientificamente fundamentados.

tecnologias educacionais pretendem-se científicas na medida em que consistiriam em aplicações de resultados científicos alcançados principalmente na área das ciências humanas. Examinemos porém essa pretensão. É fácil constatar que ela repousa em dois pressupostos:

- 1.º — que as ciências humanas já alcançaram êxitos científicos suficientemente seguros para fundamentar um amplo desenvolvimento tecnológico na área da educação, e
- 2.º — que o desenvolvimento tecnológico é uma conseqüência direta do desenvolvimento científico.

Deixemos passar o primeiro pressuposto. Não que ele possa ser aceito pacificamente, mas apenas para afastar a fastidiosa (e no caso irrelevante) questão do estatuto científico das chamadas ciências humanas. No entanto, o exame do segundo pressuposto é básico para o que se pretende analisar: a tecnologia educacional como aplicação da ciência.

I

A idéia de que o desenvolvimento tecnológico é uma conseqüência direta do desenvolvimento científico pretende ser uma descrição do relacionamento entre esses processos, mas de fato, apenas dissimula a concepção daqueles que vêem a ciência como sendo basicamente uma fonte geradora de tecnologia. Comte expressou essa idéia de uma forma singela e forte ao dizer que “o genuíno espírito positivo consiste em ver para prever, em estudar o que é, a fim de concluir o que será”(2). Essa passagem e muitas outras acentuam o poder preditivo com o “principal caráter da verdadeira ciência”. Contudo, não há fundamento histórico nem epistemológico para uma tal concepção. Trata-se menos de uma descrição objetiva do que de uma visão ideológica da ciência, na defesa da qual os positivistas têm a companhia (incômoda talvez para ambas as partes) de muitos intelectuais de confessada e estrita militância antipositivista.

Do ponto de vista histórico, a idéia de que a ciência é essencialmente produtora de tecnologia é duplamente falsa, pois é desmentida tanto pela história da ciência como pela história da tecnologia. Dificilmente se poderia compreender momentos significativos da história da ciência, acreditando-se

(2) COMTE, A. *Discurso Sobre o Espírito Positivo*. Trad. Renato Barboza Rodrigues e Ivan Lins, Porto Alegre, Globo; São Paulo, Editora la Universidade de São Paulo, 1976, p. 20.

que o móvel da ciência seja a produção de tecnologia. A ciência grega, por exemplo, era altamente especulativa e desviada de preocupações tecnológicas. A tal ponto, que até mesmo na Astronomia — em que os caldeus já haviam alcançado uma alta capacidade preditiva — os gregos ainda elaboravam fantasiosas explicações que escassamente poderiam servir a propósitos preditivos(3). A mesma coisa se poderia dizer do sistema copernicano que do ponto de vista tecnológico nada acrescentou ao sistema ptolomaico(4). Quanto a isso, é geralmente aceito pelos historiadores da ciência que a proclamada maior facilidade técnica de cálculo da nova teoria com relação à antiga foi apenas um estratagema visando a atenuar reações contrárias à nova teoria.

Considerando o assunto do ponto de vista da tecnologia, os exemplos históricos também poderiam ser multiplicados. Um eminente historiador da tecnologia como Solla Price considera que “a ingênua visão da tecnologia como ciência aplicada simplesmente não se ajusta aos fatos. As invenções não são como frutos pendurados na árvore da ciência. Naquelas partes da história da tecnologia em que é possível ter alguma confiança, é inteiramente visível que a maior parte dos avanços tecnológicos deriva-se diretamente da tecnologia precedente”(5). E não diretamente da própria ciência como pretende a visão positivista. Os exemplos da História são numerosos. Na Grécia antiga, é fácil ilustrar os desenvolvimentos relativamente autônomos da ciência e das técnicas. Com relação à Acústica, por

-
- (3) “O domínio que os caldeus tinham do calendário era também mais exato, e a sua técnica aritmética para prever a primeira aparição da Lua nova e os eclipses lunares eram sem equivalente na ciência grega da idade clássica. No entanto, pelo que sabemos, eles chegaram a esses resultados sem ter idéias particularmente originais sobre a natureza física dos corpos celestes. (...) A Astronomia dos primeiros jônios era, ao contrário, inteiramente feita de especulações, de teorias e de interpretações, praticamente sem nenhuma ‘predição’ ou ‘retrodição’.” Toulmin, S. — *L’explication scientifique*, trad. Jean-Jacques Lecerole, Paris, Arman Colin, 1973, págs. 31-2.
- (4) “Copérnico não procurava simplesmente produzir cálculos compatíveis com as observações, porque esse resultado Ptolomeu já havia atingido. O que ele queria era *explicar* os movimentos celestes mostrando que todas as anomalias aparentes poderiam ser explicadas por combinações de certos movimentos ideais ‘absolutos’.” Ibidem, 46. Vide também Kuhn, T. S. *A estrutura das revoluções científicas*. Trad. Beatriz Boeira e Nelson Boeira. São Paulo, Ed. Perspectiva, 1975. p. 104. E do mesmo autor *The Copernican revolution*. 8. ed. Cambridge, Mass., Harvard University Press, 1976. p. 169. São Paulo, Editora Perspectiva, 1975, pág. 104, 8. ed. *The Copernican Revolution*, Harvard University Press, 8.ª impressão, 1976, pág. 169.
- (5) Solla Price, D. J. de — “Science and Technology: Distinctions and Interrelationship” in: Barnes, B. (ed) *Sociology of Science*, Penguin Books, Inglaterra, 1972, pág. 172.

exemplo — em que o desenvolvimento teórico foi considerável nessa época — Abel Rey observa que “parece realmente que aqui a prática e a *arte* precederam de muito a teoria da ciência, aliás como em outros ramos do saber antigo”(6).

Essa eventual precedência da técnica com relação ao saber científico não se limita, porém, aos tempos clássicos, e para ficar apenas num episódio famoso, basta recordar a extraordinária repercussão científica da invenção e utilização do telescópio em Astronomia. Simples invento técnico, não tinha na época de suas primeiras utilizações (início do Séc. XVII) nenhum fundamento científico, o qual só se tornou possível estabelecer após os trabalhos de Newton sobre teoria ótica.

Esta breve digressão apenas pretendeu ilustrar com alguns exemplos históricos a ingenuidade da concepção positivista das relações entre ciência e tecnologia, que é um dos pressupostos da chamada tecnologia da educação(7).

Pouco mais precisa ser dito, para mostrar igualmente a inconsistência epistemológica dessa concepção. Talvez baste recordar a expressão popperiana na sua crítica ao princípio neopositivista da verificação: “demasiado amplo e demasiado estreito”. É exatamente isso que ocorre com a idéia da ciência como sendo basicamente produtora de tecnologia. Essa idéia dá tal ênfase ao eventual poder preditivo das teorias científicas que o toma ampliadamente como o seu traço distintivo. A ser assim, teríamos de admitir como científicas certas práticas empíricas de inegável sucesso preditivo. É o caso dos caldeus, “mestres na arte de calcular a data e o momento de eventos astronômicos”(8) sem, contudo, disporem de uma teoria astronômica; o mesmo se poderia dizer da admirável precisão das previsões das enchentes do Nilo, do movimento das marés etc. Mas, o pecado capital dessa concepção está na estreita arbitrariedade epistemológica com que se excluíam da ciência — se fosse tomada a sério — teorias como a da evolução de Darwin, cujo poder preditivo é praticamente nulo. Como disse Toulmin: “uma nova teoria que teve êxito (científico) pode não levar a nenhuma melhoria na capacidade de previsão; enquanto que, ao contrário, uma técnica de previsão eficaz pode continuar durante séculos sem fundamento científico. No primeiro caso, a teoria

(6) REY, A. *L'Apogée de la science technique grecque*. Paris, Albin Michel, 1946. p. 9.

(7) Essa ingenuidade existe apenas com relação à formulação teórica da tese, mas não no que diz respeito às suas eventuais conseqüências. Não poucas distorções no desenvolvimento da ciência poderão ocorrer na medida em que fundamentando-se nessa concepção as prioridades de pesquisa sejam estabelecidas em torno de temas promissores do ponto de vista tecnológico.

(8) Toulmin, S. — *op. cit.*, pág. 31.

científica não terá *necessariamente* valor menor: no segundo, a técnica de previsão não será *necessariamente* científica apenas porque é eficaz”(9).

Resumindo e finalizando esta parte: a veleidade tecnocrata de colher os frutos da tecnologia educacional na árvore (ou cipó) das ciências humanas repousa numa visão ideológica das relações entre ciência e tecnologia, que é no mínimo historicamente equivocada e epistemologicamente arbitrária. Sem falar nos eventuais obstáculos que essa simplificação da complexa interdependência entre ciência e tecnologia poderia trazer ao próprio desenvolvimento científico.

No que ficou dito, não se pretende negar o impacto da ciência sobre a tecnologia da educação. Discute-se apenas que esta seja uma consequência direta daquela, uma mera aplicação à prática educacional de resultados obtidos em investigações científicas. Na verdade, o impacto foi indireto: o desenvolvimento da ciência não produziu diretamente tecnologias educacionais, mas influenciou de modo profundo na *mentalidade* dos educadores, despertando neles uma exacerbada atitude pró-ciência e um persistente esforço de *racionalizar* a educação a partir de resultados científicos. Sem uma *fundamentação científica* não se concebe a eficiência e nem sequer a viabilidade da ação educativa. É fácil imaginar as possíveis distorções dessa mentalidade cientifizada, mas não científica, a fazer as mais extravagantes ilações para o âmbito da educação a partir do que se supõe sejam conquistas definitivas da ciência.

Nessas condições, o desenvolvimento da teoria e da investigação científicas, ainda que não tenha produzido de um modo direto um correspondente desenvolvimento tecnológico na educação, forneceu as coordenadas de uma alteração conceitual no tratamento das questões educacionais; e essa alteração acabou por gerar no seu bojo inovações tecnológicas com relação às quais a ciência é inocente.

II

É a partir desse quadro sobre as vicissitudes e equívocos da tecnologia educacional, que a leitura de *Propos sur l'éducation* significa um ameno reencontro do bom senso no trato de assuntos educacionais. Neste texto. Alain não apresenta uma teoria da educação, no sentido pretensioso em que a expressão costuma ser tomada, mas apenas faz singelas observações e propostas esparsas sobre alguns tópicos de educação em geral. Contudo o seu tirocínio e agudeza filosófica lhe permitiram tocar em pontos-chave do assunto e, além disso, fazê-lo com a ironia e a ênfase

(9) *Ibidem*, págs. 40-1.

necessárias para exibir o freqüente desacerto de soluções simplistas, propostas a partir de confusas pretensões pedagógico-científicas.

Não se pense, porém, que por não propor um sistema *Propos* seja um texto descosido; pelo contrário, ao longo de suas páginas há uma unidade de pensamento, que facilmente pode ser apreendida quando identificamos nas entrelinhas o alvo das críticas do autor: os desavisados esforços de renovação pedagógica, em que, não raras vezes, a simples novidade se confunde com excelência e o antigo é, invariavelmente, tido por obsoleto. Nem por isso, *Propos* é um texto de crítica sistemática. Talvez por não reconhecer no adversário uma envergadura de luta, Alain não o combate mas apenas o provoca. Nem mesmo se trata de destruir-lhe a fé — pois “a fé é rara e preciosa”(10) — mas apenas de abalar-lhe a segurança.

No comentário que vem em seguida, percorremos este texto com muita liberdade de interpretação, pois o estilo dele a isso favorece. Aliás, a propósito de Alain pode-se repetir o que Habermas disse de Nietzsche: “alheio por princípio à argumentação e obediente apenas à disciplina da concisão aforística, oferece uma inusitada margem de liberdade de interpretação”(11). Usamos largamente dessa liberdade, pois a nossa intenção foi examinar *Propos* como se ele tivesse sido escrito nos tempos que correm, quando de fato nasceu no interregno das duas grandes guerras. Escolhemos para esse exame três temas, a que são muito sensíveis os apóstolos da nova ordem pedagógica: integração lar-escola, criatividade e ensino recreativo. Ao tratá-los, usamos ao máximo as próprias palavras de Alain, enxertando-as como nos aprouve.

INTEGRAÇÃO LAR-ESCOLA

“A escola é (...) a instituição que interpomos entre o domínio privado do lar e o mundo com o fito de fazer com que seja possível a transição, de alguma forma, da família para o mundo.”

HANNAH ARENDT

Logo nas primeiras páginas, Alain faz uma viva descrição das relações pessoais no âmbito da família e da escola, ressaltando o profundo

-
- (10) Daqui para diante todas as citações cuja referência de autor e obra não é feita, pertencem ao texto de Alain ora editado. Preferimos esse sistema para evitar repetições e dado o objetivo deste comentário, que é a livre apresentação do pensamento do autor nesta obra.
- (11) HABERMAS, J. *La crítica nihilista del conocimiento en Nietzsche*. Trad. C. G. Trevijano e S. Cerra. In: *Revista Teorema*, Valencia, Esp., 1977. p. 14.

contraste entre esses grupos sociais e as conseqüências que daí decorrem para a educação. Diz ele da família: "A comunidade de sangue desenvolve em seu seio afeições inimitáveis, mas mal regradas. As pessoas confiam nessas afeições; e assim, tiranizam de todo o coração. Isso tem algo de selvagem. Uma total confiança, sem nenhuma liberdade (...) Não se permite a dissidência porque a concordância é muito esperada. O traço mais marcante dessa existência puramente biológica é a diferença das idades, que implanta a hierarquia em tudo".

Muito diferente desse quadro, é a realidade psicológica da escola onde a criança não mais é protegida e amada como na família, mas também não é mais massacrada pelas obrigações do afeto e da hierarquia natural. Na escola a criança vive entre seus pares e as simpatias e as preferências podem se estabelecer sem as imposições do sangue. É-se menos protegido, mas em compensação se é mais livre. Na escola "até o erro tem o seu lugar; limpa-se o quadro-negro e nada mais resta do erro. Aí então, é que o espírito assume este ar de negligência, que por si só não é bom, mas que é entretanto de primeiro valor, como o poder de cair sem se matar é de primeiro valor para o ginasta".

Estas duas realidades sociais com tão diferentes significações psicológicas, não podem ser confundidas e nem podem substituir-se uma à outra na tarefa educativa, porque nesse particular elas representam diferentes possibilidades, ambas necessárias e ambas suficientes nas suas respectivas esferas. O que não impede, evidentemente, que entre a família e a escola se estabeleçam relações de cooperação. Mas convém que essas ligações sejam antes distantes e intermitentes (para serem ativadas quando necessário) do que muito intensas e contínuas, sob risco de se baralhar planos distintos de realização e afirmação da personalidade infantil. Isto nos leva diretamente ao ponto que interessa: a decantada integração escola-comunidade ou integração escola-família. No que consiste essa integração? e a que visa? Geralmente se dá por assentado que ela é condição de êxito educativo. Mas isso não é aprioristicamente óbvio e precisaria ser empiricamente demonstrado. O certo é que a criança vive papéis diferentes nos mundos familiar e escolar, porque as coordenadas desses mundos são diferentes e ela compreende intuitivamente essa diferença. Quais são as coordenadas do artificial mundo *integrado* lar-escola? Quais são as considerações científicas da Psicologia e da Sociologia que fundamentam a idéia da excelência educativa dessa integração? Sem responder a questões como essas, fica-se em dúvida a respeito da necessidade ou conveniência dessa integração.

Talvez até mesmo se perca com a integração — se ela for tão efetiva como a preconizam — a possibilidade da escola corrigir os erros educa-

tivos da família. “Todos nós sabemos — é Allain quem diz — que os pais instruem muito mal os seus filhos, quando desejam fazer isso. Já vi um bom pai, que era também um bom violinista, cair em acessos de cólera ridícula, e enfim enviar seu filho a algum professor menos apaixonado. O amor não tem paciência. Talvez ele espere demasiadamente; talvez qualquer negligência possa lhe parecer uma espécie de insulto. (...) Preciosa coisa é o sentimento. Mas não esperemos dele serviços que não pode prestar”.

Não convém, portanto, que esses sentimentos que já tiranizam na família ultrapassem os muros da escola. Aqui, os sentimentos não são a matriz de que tudo decorre; quando eles surgem, é naturalmente como decorrência de relações espontâneas que a criança estabeleceu com seus iguais. “A ordem que deve se estabelecer nessa sociedade não deve parecer de modo algum com a ordem familiar. (...) Enfim cada relação social deve ter o seu matiz próprio; ao pai convém agir como pai, ao mestre como mestre”. Nem mesmo a autoridade do professor se assemelha à do pai, e por isso ela está melhor situada para o diálogo, o entendimento, a correção. “A força do mestre, quando repreende, consiste no fato de que logo no instante seguinte não pensará mais no caso; e a criança o sabe muito bem. Assim a punição não cai sobre aquele que a aplica”.

CRIATIVIDADE

“Este pressuposto é o de que só é possível conhecer e compreender aquilo que nós mesmos fizemos, e sua aplicação à educação é tão primária como óbvia: consiste em substituir, na medida do possível, o aprendizado pelo fazer”.

HANNAH ARENDT

Esta epígrafe nos permite compreender um dos traços mais salientes do atual esforço de renovação pedagógica, em que toda ênfase é posta na ação da criança que se *auto-educaria* e não na lição do professor que, quando muito, transmitiria um saber já morto e petrificado. Daí a extraordinária importância que se confere à chamada *criatividade*. É preciso que a ação do educando seja original e criadora e não apenas reflexo da lição estudada e aprendida. Esta posição, em si aceitável, tem tido contudo desdobramentos que fogem ao bom senso.

É claro que todo progresso da cultura humana é devido a homens criativos, mas é claro também que estes foram criativos com relação a um acervo cultural que dominavam e que por isso mesmo foram capazes de superar. Como diz Alain: "Só existe um método para inventar: é imitar (...). A arte de aprender se reduz, portanto, a imitar por muito tempo e copiar por muito tempo, como qualquer músico sabe, e qualquer pintor". A criatividade do educando não é algo que deva ou *possa* substituir sempre o aprendizado paciente, metódico e algumas vezes imitativo. Se a criança que começa a falar fosse criativa e não imitativa, talvez não sáisse do nível do grunhido.

A originalidade em abstrato é destituída de qualquer significado educativo. O seu valor humano e social advém de como e de onde ela ocorre. Tanto pode ser original e criativo um poeta como um torturador. Não se pode pois pretender cultivar a criatividade abstratamente nem desenvolvê-la diretamente. Ser criativo é, no fundo, ser divergente. Mas ninguém diverge simplesmente, sem pontos de referência. Diverge-se de alguma coisa: de um modelo, de uma opinião, de uma idéia. *Divergente* é um predicado comparativo assim como *maior* ou *superior*.

Não atentando para isso, iludem-se os "tolos pedagogos" da criatividade. E pior do que isso, tornam fraudulento o seu ensino, porque mais ambiciosamente do que os sofistas propõe-se a ensinar até *redação criativa* (redação divergente?!!!) por meio de *exercícios de criatividade* (exercícios de divergência?!!!). Pensam eles que "a originalidade da criança é mais preciosa que qualquer outra coisa, e que é necessário que evitemos ditar-lhe pensamentos, mas, pelo contrário, deixá-la sonhar diante de uma página em branco, de modo que o que ela escreve seja espontâneo e próprio, e não do mestre. Ora, o que ela escrever, deixada assim entregue a si mesma, será justamente o lugar-comum". Porque "é preciso ter lido e relido os grandes livros para saber onde estão os melhores conselheiros e os verdadeiros reformadores".

Assim, neste ponto, como em outros, o afã obsessivo de renovar acaba propondo fórmulas de ensino que são infecundas, porque visam a objetivos quiméricos. A variedade alegre de tarefas, e a conseqüente variedade de realizações não criticadas, não é garantia nem condição de criatividade. Até pelo contrário, é o trabalho comum com métodos comuns que estimula a criatividade, pois esta só se ressalta pela comparação e pelo contraste. "A cultura comum faz florescerem as diferenças".

Aos que alegarem que esses métodos e exercícios criativos fazem muito sucesso e provocam interesse, convém lembrar com Alain que "a escola tem também a finalidade de instruir as crianças".

ENSINO RECREATIVO

“Mas uma situação social sem normas é naturalmente impossível; alguma norma ou regra precisa sempre governar a conduta. Se o professor não fornece essas regras ou normas, os alunos o farão. Ótimo! diz o (professor) permissivo”.

F. N. KERLINGER

“A linha traçada entre crianças e adultos deveria significar que não se pode nem educar adultos nem tratar crianças como se elas fossem maduras; jamais se deveria permitir, porém, que tal linha se tornasse uma muralha a separar as crianças da comunidade adulta, como se elas não vivessem no mesmo mundo e como se a infância fosse um estado humano autônomo, capaz de viver por suas próprias leis”.

HANNAH ARENDT

Talvez o contraste mais nítido entre a escola de ensino tradicional e a de ensino renovado esteja no fato de que nesta diluiu-se completamente a distinção entre o brincar e o estudo. Até mesmo os livros didáticos perderam a antiga gravidade e procuram cada vez mais imitar as revistas de histórias em quadrinhos. Talvez se tente, com medidas desse tipo, fazer crer que o estudo também é, ou pode, ou deve ser uma forma de recreação. O que é evidentemente falso; pois a recreação pode ser interrompida quando se quer (ou não se trata de recreação), enquanto que o estudo exige perseverança não obstante o tédio.

O equívoco subjacente a esse esforço para transformar a escola numa extensão do grupo de brincar, e o ensino num jogo, repousa na idéia de que o mundo infantil é um mundo cuja autonomia deve ser preservada a todo custo. As conseqüências pedagógicas dessa idéia são imediatas. Uma delas é a de que sendo a brincadeira o “modo mais vivido e apropriado de comportamento da criança no mundo, (...) somente o que pode ser aprendido mediante o brincar faz justiça a essa vivacidade”(12). Nessas condições, “aquilo que, por excelência, deveria preparar a criança para o mundo dos adultos, o hábito gradualmente adquirido de trabalhar e não brincar, é extinto em favor da autonomia do mundo da infância”(13).

(12) ARENDT, H. *Entre o passado e o futuro*. Trad. Mauro W. Barbosa de Almeida. Ed. Perspectiva, São Paulo, 1972. p. 232.

(13) *Ibidem*, pág. 233.

A propósito, Alain observa que “há, sem dúvida, uma frivolidade da criança, uma necessidade de movimento e de ruído; é a parte dos jogos; mas é também necessário que a criança se sinta crescer, quando passa do jogo ao trabalho. Esta bela passagem, longe de torná-la insensível, eu a desejaria marcada e solene”. Assim sendo, seria ilusório, e de duvidoso resultado, acreditar que *todo* ensino possa ser desenvolvido como se fosse uma brincadeira, uma distração. Sem dúvida, que fazer excursões para *estudar* a comunidade é mais divertido que ler livros de Geografia e de História. Mas, talvez seja apenas isso.

Não se trata evidentemente de negar que o ensino possa ou deva ser amenizado com recreações, mas sim de afirmar que é mau tentar apresentar como fácil o que é intrinsecamente difícil; com isso incutiremos o hábito de evitar as tarefas penosas. “O prazer de tocar uma obra ao piano não pode ser percebido nas primeiras lições, é preciso sabermos suportar o aborrecimento inicial. Eis porque não se pode fazer com que as crianças saboreiem as ciências e as artes como saboreamos os doces de frutas”.

Outra conseqüência pedagógica decorrente da idéia de que é preciso preservar a autonomia do mundo infantil é, obviamente, a convicção de que a presença da autoridade adulta nesse mundo representa, no mínimo, uma perturbação que deve ser evitada ou fortemente atenuada. Nessa linha de pensamento, seria desejável que o professor, em face do mundo infantil, se anulasse ao máximo e deixasse as crianças entregues ao seu próprio autogoverno. Isso seria — julga-se — altamente educativo porque assim a disciplina e as decisões não seriam *impostas*, mas surgiriam da convivência democrática e do esforço mútuo de cooperação. Este quadro é, porém, uma ficção. Quando as crianças são deixadas a si mesmas, não se elimina a autoridade, apenas se substitui a sua fonte e a sua força: “ao emancipar-se da autoridade do adulto, a criança não foi libertada, e sim sujeita a uma autoridade muito mais terrível e verdadeiramente tirânica, que é a tirania da maioria”(14).

Nessas condições, ao se pretender transformar a escola numa contrafação do grupo de brinquedo pode-se cometer uma grave injustiça para com a criança que, eventualmente, divirja do grupo, porque então ela se encontrará “na posição, por definição irremediável, de uma minoria de um em confronto com a absoluta maioria dos outros”(15). Essa situação não é, evidentemente, favorável à criança, e o seu efeito educativo é simplesmente desastroso, pois a alternativa ao conformismo é o estigma do isolamento.

* * *

(14) *Ibidem*, pág. 230.

(15) *Ibidem*, pág. 230.

Os tópicos até aqui examinados constituem apenas uma mostra da ampla variedade de temas abrangidos nas meditações de Alain em *Propos sur l'éducation*. Ao examinar esses tópicos, não foi sem uma razão muito especial que escolhemos epígrafes no trabalho da filósofa da política H. Arendt: *Entre o passado e o futuro* (1954). As duas perspectivas — a de Alain e a de Arendt — diferem muito pela origem e formação dos seus autores, e também pela época em que estes escreveram os respectivos trabalhos. Contudo, a convergência de pensamento é nítida, embora difiram os argumentos utilizados.

Nos dias que correm, em que “por causa de determinadas teorias, boas ou más, todas as regras do juízo humano normal foram postas de parte”(16), a leitura desses textos é extremamente saudável.

(16) *Ibidem*, pág. 227.

REVISTA DA FACULDADE DE EDUCAÇÃO

ÓRGÃO OFICIAL DA FACULDADE DE EDUCAÇÃO
DA UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO

Rev. Fac. Educ., São Paulo, 4 (1): 1 a 145, jun. 1978