

*A sociedade brasileira vive num eterno processo de recomeço em assuntos referentes à educação. No bojo desse processo são travados embates fortes entre os setores da sociedade que defendem a “modernidade” e aqueles setores que se atêm à “tradição”. A cultura e a prática educacional brasileira têm sido alvos das experiências mais variadas nesse jogo dialético.*

**Márcio Santos de Santana**

# Certa herança conservadora: as relações entre ética, religião e educação na contemporaneidade

## *A certain conservative heritage: the relations among ethics, religion and education in the contemporary society*

MÁRCIO SANTOS DE SANTANA\*

### Resumo

O artigo tem como foco a reflexão – histórica e política – sobre as condições concretas de se pensar uma educação de qualidade no mundo contemporâneo, enfatizando o cenário brasileiro. Destarte, almeja também realizar a crítica de algumas abordagens específicas dos problemas educacionais, sugerindo uma nova perspectiva para se pensar o problema. A tese a ser demonstrada defende a existência de uma essência conservadora no debate intelectual sobre os rumos da educação brasileira. Paradoxalmente, tal conservadorismo é elemento constitutivo tanto da corrente “progressista”, quanto da “conservadora”, alterando apenas a forma como o fenômeno se manifesta. Finalmente, defende-se que, numa sociedade democrática, é imprescindível não equiparar os conceitos “direito” e “privilégio”. O

estudante não é um fantoche manipulável ao bel-prazer dos pais, do professor, do assistente social ou de quem quer que seja; é ainda mais certo que ele é um sujeito pleno de direito, porém, não de privilégios.

### Palavras-chave:

Educação; Crise; Ética; Conservadorismo; Debate.

### Abstract

This paper focuses on the historical and political discussion about the concrete conditions of thinking about a quality education in the contemporary world, emphasizing the Brazilian scenario. Thus, it also aims at criticizing some specific approaches to educational problems, suggesting

\* Doutorando em História na FFLCH – USP /SP, Brasil; marcio-sant@hotmail.com

a new approach to thinking about that problem. The argument demonstrates the existence of an intellectual conservative debate about the direction Brazilian education is taking. Paradoxically such conservatism is part of both the “progressive” and the “conservative” chains, interchangeably. Finally, it appears that in a democratic society it is essential not to balance out the concepts of “right” and of “privilege”. The student is not a puppet who can be easily manipulated by the parents, by the teacher, by the social worker; it is even more certain that he/she has rights, however, not privileges.

### **Keywords:**

Education; Crisis; Ethics;  
Conservatorism; Debate.

Um dos pilares da modernidade ocidental é a secularização da vida pública. Desde o Renascimento (passando pelo Iluminismo) até os dias de hoje, o processo assumiu variadas configurações, tratando-se, portanto, de processo complexo e multifacetado. Não é a meta deste artigo realizar uma análise verticalizada do assunto. Abordaremos alguns episódios pontuais da intrincada relação entre ética, religião e educação, enfatizando a essência conservadora que perpassa o debate intelectual sobre os rumos da educação brasileira. Tal conservadorismo, paradoxalmente, é encontrado tanto na corrente “progressista”, quanto na “conservadora”, alterando apenas a forma como o fenômeno se manifesta.

O mundo contemporâneo apresenta dois paradoxos muito bem estruturados. O primeiro é concernente à relevância da herança do cristianismo para a civilização, pois, de um lado, detecta-se a negação de tal valor por uma suposta corrente “progressista” de reflexão, mas, por outro, numa segunda vertente, clama-se pela (re) construção de uma nova tábua de valores, obviamente desvinculados da religião, com base na solidariedade humana laicizada. O segundo paradoxo diz respeito à dificuldade de equacionamento de valores tão importantes quanto a liberdade e a solidariedade no pensamento político em geral.

Os estudos sobre a importância da religião, bem como as suas contribuições para a humanidade, são diversificados, mas podem ser distribuídos em dois grupos específicos e radicalmente opostos. Numa primeira vertente encontramos aqueles que reconhecem na religião em geral, e no cristianismo em particular, uma força civilizadora. De outro lado, encontramos uma segunda vertente que nega veementemente tal status para a religião, afirmando que ela é responsável por desavenças entre os povos, além de ser uma força retrógrada que prende a civilização no obscurantismo anticientífico.

A análise histórica, ainda que superficial, permite-nos identificar as origens dessa perspectiva negativa com relação aos efeitos da religião na vida pública. Os primórdios desse processo podem ser localizados no Renascimento Italiano, momento no qual Nicolau Maquia-

vel produziu seu clássico *O príncipe*, obra centrada no problema da conquista e manutenção do poder político. O impacto dessa obra no pensamento político ocidental é grande, e a quantidade de análises é imensa. Nosso interesse é decorrente do rompimento radical com a ética cristã produzido pela obra. É conhecida a tese de que Maquiavel seria um imoral, pois sua reflexão seria fundamentada no princípio de que os fins justificam os meios. A originalidade de Maquiavel, no entanto, reside na elaboração de um pensamento político desvinculado do cristianismo. Em todo o seu livro, não há uma única passagem que mencione este ou aquele princípio cristão, seja para enaltecer, seja para criticar. Simplesmente o legado do cristianismo é desconsiderado.

Analisemos o primeiro paradoxo. Maquiavel, se não foi o iniciador do processo, foi o autor da primeira formulação mais explícita dessa configuração. Os valores defendidos por ele, malgrado não serem cristãos, são valores morais, pois são permeados pelas noções de bem e mal. O grande problema de sua linha de pensamento é a exigência de grandes sacrifícios em nome de seu projeto de sociedade laica, na qual os desejos e interesses dos seres humanos são permanentemente atendidos. Em nome desse projeto, portanto, segundo Berlin (2002, p. 49):

*rejeita a escala rival – os princípios cristãos de ozio [ócio] e humildade – não, na verdade, como sendo esta defeituosa*

*em si, mas como inaplicável às condições da vida real, para ele, significa não só (como é muitas vezes alegado) a vida tal como era vivida em torno dele na Itália – os crimes, as hipocrisias, brutalidades, loucuras de Florença, Roma, Veneza, Milão. Nada disso é a pedra de toque da realidade. Seu objetivo é o de não deixar sem mudança tampouco que seja reproduzida essa espécie de vida, mas elevá-la a um novo plano, salvar a Itália da imundície e da escravatura, levando-a de volta à saúde e à sanidade.*

O desdobramento histórico desse antropocentrismo materialista é complexo, pois comporta eventos consagradores do individualismo contemporâneo, assim como experiências pseudocientíficas ou ainda tragédias humanitárias e devaneios totalitários. O Nazismo, para comentar um evento particular, levou esse processo ao paroxismo com a estratégia designada por Solução Final: o extermínio em massa do povo judeu. A sociedade alemã foi alvo de um sistema de controle social dos mais drásticos já testados no mundo. Nas escolas, por exemplo, eram ensinadas às crianças orações como a que se segue:

*Führer, meu Führer que Deus me deu. Protege e conserva por muito tempo a minha vida. Tu salvaste a Alemanha dos abismos da miséria. É a ti que devo o pão de cada dia. Conserva-te muito tempo junto de mim, não me aban-*

*dones. Führer, meu Führer, minha fé, minha luz. Salve meu Führer! (RIBEIRO JÚNIOR, 1991, p. 66).*

Na década de 60 do século passado, a escalada anticristã atingiu patamares nunca antes vistos. As ondas de rebeldia juvenil, movidas pelo movimento punk, rock e diversas outras tendências culturais consagraram a tese de que a religião era um elemento de alienação do ser humano, na medida em que o tornava ordeiro e pacífico diante da exploração dos poderosos. O ápice veio com a contenda de Lennon contra o cristianismo e contra Deus, sendo este definido como “um conceito, / pelo qual nós medimos / nossa dor”, na canção “God” (2007).

A educação é o lócus estratégico nesse processo. Se os valores da sociedade mudam, a escola e as outras instituições devem modificar seus métodos e técnicas de ensino, assim como o conjunto de valores a serem transmitidos às futuras gerações. Em momentos distintos da história, governos de procedências ideológicas variadas controlaram as instituições educacionais, ou pelo menos tentaram influenciar os seus rumos. Essa dimensão estratégica tem sido explorada por movimentos e partidos políticos, bem como por governantes de todas as tendências políticas.

## **Problemas de transição: qual o espaço para a liberdade?**

A condição humana, para usar um termo consagrado pela magistral reflexão de Hannah Arendt, tem tomado um rumo que aflige

boa parte dos pensadores da contemporaneidade. Segundo tese consagrada, a condição humana, em nossa época, está limitada ao âmbito individual e subjetivo. O espaço público estaria caminhando gradualmente para a degradação total, ao mesmo tempo em que a dimensão coletiva e solidária da vida não encontra ressonância junto aos indivíduos, pondo a sociedade em risco de dissolução. Se em todas as épocas da história humana sempre vigorou alguma ordem, atualmente estaríamos vivendo um momento de exacerbação de uma ordem excludente, individualista e narcisista (BAUMAN, 1998).

Pensando o cenário brasileiro, vislumbra-se situação caótica. As elites brasileiras, segundo tese corrente, estão apoiadas num modelo de subjetivação ou individualização caracterizado pelo alheamento em relação ao outro. Por alheamento denomina-se a “atitude de distanciamento, em que a hostilidade ou o vivido persecutório são substituídos pela desqualificação do sujeito como ser moral”. Analisar o comportamento das elites é relevante como horizonte metodológico na medida em que ditam a moda, o estilo de vida, a forma de pensar, a visão de mundo etc, que são copiados, no todo ou em partes, pelas pessoas das camadas inferiores da sociedade (COSTA, 2000, p. 81).

Alguns intelectuais vêm no colapso do regime comunista no Leste Europeu e, sobretudo, na hegemonia (neo)liberal a razão de to-

dos os males. Nessa linha de pensamento, a derrocada do projeto comunista possibilitou a descrença generalizada de que haja uma alternativa para o capitalismo, uma impossibilidade de pensar alternativas viáveis à vida contemporânea. Além disso, teria inserido o povo e a elite no mundo “neoliberal”, propagado como o caminho da salvação existencial e da redenção da humanidade. Nesse paradigma, todos os caminhos a serem seguidos passam pela dimensão individual, configurada numa chave de radical egoísmo e decréscimo da solidariedade, que põe em primeiro plano as escolhas de cada indivíduo, sem a preocupação da repercussão dessas escolhas na vida do próximo.

Sendo contra o consenso, é preciso questionar: quanto tempo mais a comunidade internacional deveria tolerar as tiranias do Leste Europeu em nome da manutenção de uma alternativa ao capitalismo? A alternativa não pode ser tão selvagem quanto o modelo que se deseja substituir. Se a exacerbação do individualismo chegou a uma situação que beira o nonsense, não devemos, em nome disso, inverter a lógica e clamar pela total neutralização da liberdade. A liberdade é um valor precioso demais para ser banalizado por análises opacas.

A norma em nosso tempo, conforme a tese em análise, é a busca da felicidade. Até aí, nenhum problema. A tensão aparece na maneira como isso é feito: sem a análise ética das repercussões coletivas das decisões e escolhas individuais.

Substancial diferença separa a modernidade da pós-modernidade, na medida que, seguindo o pensamento de Bauman (1998, p. 10):

*os mal-estares da modernidade provinham de uma espécie de segurança que tolerava uma liberdade pequena demais na busca da felicidade individual. Os mal-estares da pós-modernidade provêm de uma espécie de liberdade de procura do prazer que tolera uma segurança individual pequena demais.*

Nessa nova ordem, a sociedade persiste na produção dos “estranhos” e “indesejáveis” – o “aluno-problema” é um deles. Na tentativa de preservação da ordem, qualquer um que pense, fale ou faça algo de maneira diferente será tratado como um obstáculo e, desse modo, será considerado como “sujeira” que deverá ser eliminada. Esse “obstáculo” se verá numa situação difícil, pois “a coerção é dolorosa: a defesa contra o sofrimento gera seus próprios sofrimentos” (ibid., p. 8 e 17).

Profundas alterações vêm ocorrendo no interior das instituições, sobretudo as escolares, foco de nossa análise. Na contemporaneidade, segundo os críticos, a escola não mais poderia ser considerada como uma instituição em sentido estrito. Isso porque, segundo a tradição clássica, a *instituição* é definida como o conjunto de papéis e valores que moldam indivíduos e personalidades, por meio de sua ação cultural cotidiana. Nesse sentido, a escola deveria encaminhar o aluno

para uma trajetória de aprendizagem constante, obtenção de melhores avaliações, responsabilidade ética, além da reflexão e incorporação das práticas e valores da coletividade na qual está imerso.

Esses valores e papéis que a escola deveria estar transmitindo, no entanto, são alvo de manipulação e releitura individual por parte dos discentes, em virtude do ambiente cultural excessivamente individualista. Estamos diante de uma pequena demonstração da inserção na Era do Vazio, na qual toda a norma e herança com a qual a escola sempre trabalhou é manipulada pela juventude e recebe uma leitura que visa a interesses meramente pessoais. É o que Lipovetsky (1989, p. 48-53) descreveu como o “fim do *homo politicus* e advento do *homo psychologicus*, [que vive] à espreita do seu ser e do seu bem estar”.

A desinstitucionalização é um dos componentes dessa Era do Vazio, na qual o sentido histórico, os valores e as instituições padecem de uma rígida e incessante deserção por parte dos atores sociais (DUBET, 1998). Estes, cada vez mais atomizados, imersos em si próprios, preocupados tão e somente com as suas necessidades e sua ética hedonista, esvaziam o espaço público e a dimensão coletiva da existência. Por isso, o disciplinamento social é realizado por outros meios, e não mais

*se efetua através da coerção disciplinar nem mesmo da sublimação; efetua-se por meio da auto-sedução. O narcisismo,*

*nova tecnologia de controle flexível e autogerido, socializa dessocializando, põe os indivíduos de acordo com um social pulverizado, glorificando o reino da plena realização do Ego puro (LIPOVETSKY, id.).*

## As tensões e a construção das respostas

A sociedade brasileira vive num eterno processo de recomeço em assuntos referentes à educação. No bojo desse processo são travados embates fortes entre os setores da sociedade que defendem a “modernidade” e aqueles setores que se atêm à “tradição”. A cultura e a prática educacional brasileira têm sido alvos das experiências mais variadas nesse jogo dialético. Das mais criativas às mais insólitas. Possivelmente, nunca se tenha falado tanto em educação como em nossa época, sobretudo a partir dos anos 1990, quando tiveram início as reformas “modernizadoras” – na caracterização dos responsáveis pela implementação do referido projeto –, em consonância com as premissas e projetos formulados por instituições internacionais como Banco Mundial, Fundo Monetário Internacional, ONU, bem como por outros órgãos e fóruns de decisão.

A iniciativa do governo FHC, no entanto, não era a primeira do gênero por estas paragens. Nos anos 1930, o governo Getúlio Vargas também promoveu uma imensa reforma educacional no Brasil. Aliás, foi essa reforma que possibilitou a criação da rede educacional

pública no país. Esses são apenas dois momentos na História do Brasil nos quais o Poder Executivo protagonizou ações mais enérgicas no campo educacional. O ponto principal é que, ao longo da história da humanidade, essa dialética entre o tradicional e o moderno é uma constante. A instituição escolar tem sido um dos alvos primordiais do processo em questão.

A escola brasileira, no período republicano, tem sido marcada pelo signo da crise. Houve tempos em que esta se materializava na falta de infra-estrutura da rede escolar. Posteriormente, tratava-se basicamente de um problema de ausência de recursos humanos. Mais recentemente, a crise se traduz na incapacidade do sistema educacional em formar o cidadão e, tampouco, o trabalhador. Questiona-se, portanto, qual é a escola que a sociedade quer e precisa. A resposta a essa questão deve ser encontrada por meio de ampla discussão no espaço público, impondo uma reflexão coletiva dos valores que permeiam a sociedade como um todo.

Um ponto deve ser ressaltado: a escola é alvo das mais rígidas críticas em tempos de grandes mudanças no paradigma produtivo, especialmente no caso brasileiro. Nesses períodos, a “crise da educação” retorna ao noticiário com toda a força que é possível. Obviamente acompanhada de todos os seus fantasmas: indisciplina, alunos-problema, famílias desestruturadas, ausência de autoridade docente, baixos salários etc. Nesse contexto, as representações sobre

a escola existentes no imaginário social são as mais variadas.

Elaborem um rápido retrospecto do papel da escola na modernidade, pois nos será de grande valia para a reflexão que pretendemos desenvolver. Nos tempos que precedem a modernidade e que persistiram ainda em seu início, a escola era fortemente marcada pelo pensamento religioso, mesmo porque toda a sociedade assim o era. Essa escola é qualificada por muitos como “escolástica” e atendia às demandas sociais de um mundo que pode ser caracterizado como estável, quando em comparação com a realidade em que vivemos. Essa escola tradicional estava imersa num trabalho pedagógico que tinha como meta a transmissão de uma quantidade imensa de informações voltadas mais para a contemplação que para a ação.

Em plena modernidade, com o avanço da tecnologia e o desenrolar frenético do capitalismo industrial, a escola passou por grandes mudanças. A importância crescente de aprimoramento da técnica, da tecnologia, da criação de novos métodos de vendas e de administração impôs ampla alteração no universo escolar. A nova realidade histórica imprime a sua marca. A Revolução Industrial altera o paradigma produtivo, enquanto que as Revoluções Inglesa e Francesa impõem nova configuração ao Estado, à política e à relação governo-sociedade (cidadania). Em tempos mais recentes, pelo menos a partir dos anos 1960, a Revolução Infor-

macional – assim nomeada, pois a Microeletrônica e a Informática possibilitaram uma alteração sem precedentes no que concerne aos processos de transmissão de dados e informações – foi a responsável pela alteração dos rumos da sociedade. A informática altera todo o paradigma de produção até então existente.

A nova conjuntura histórica é marcada pelo desemprego em massa que varre o mundo. Em virtude de sua especificidade, estudiosos deste fenômeno o batizaram de “desemprego tecnológico”. Nesse “mundo novo”, o homem é reduzido a um “agente de trabalho”, sendo papel da escola suprir a sociedade com trabalhadores qualificados para a inserção nesse novo cenário. Assim, a escola deveria formar pessoas competitivas, críticas, autônomas, proativas e com personalidade singular. Sobretudo, esse novo profissional deve estar sempre pronto para aceitar mudanças, sejam elas quais forem.

Esse mundo requer um profissional dotado de uma nova visão, dizem os entusiastas do modelo, um profissional qualificado para a vida numa sociedade muito dinâmica, promotora de constantes transformações, mesmo quando apenas aparentes, ou seja, mudanças apenas no plano da retórica ou das relações interpessoais cotidianas.

O mercado de trabalho exige profissionais que busquem qualificação constante, capazes de serem críticos, de realizarem abstrações sobre seu trabalho, entre outras exigências. A escola, para a imensa

maioria, deve se focar nessa exigência mercadológica. Sendo assim, o estudante deve aprender não apenas o conteúdo, mas também por que tal conteúdo é importante e como se deu o processo de aprendizagem. Para um outro grupo, a escola também deve formar o cidadão, pois essa instituição é estratégica para isso, na medida em que trabalha com pessoas não iniciadas na vida adulta. Considera-se mais eficiente uma educação e socialização dada nos anos que antecedem a vida adulta.

O ponto crucial disso tudo é que, em pleno terceiro milênio, a escola ainda não conseguiu liquidar dois problemas básicos: a democratização do acesso e a melhoria da qualidade do ensino. Constantes alterações de rumo no âmbito educacional devem ter contribuído para a não consecução de seus objetivos. São inúmeros os projetos já testados, as teorias pedagógicas já incorporadas, realimentando esse eterno retorno às origens, sem que haja uma continuidade no trabalho.

## **Em busca do tempo perdido ou as raízes do pessimismo cotidiano**

A escola brasileira vive num cenário de incessante procura pelo marco zero que possibilite um recomeço, uma reconstrução a partir do nada. Somente assim, seria possível a criação de uma escola com a cara do terceiro milênio, moderna e modernizadora, capaz de espalhar democracia pelos quatro cantos do país e ainda despejar toneladas de profissionais qualificados no mer-

cado de trabalho.

O espaço público só tem a sua existência garantida quando se legitima uma ordem educacional por meio do acréscimo de novas teorias e propostas educacionais a um legado preexistente. Compete primordialmente à escola a responsabilidade pela inserção dos alunos no mundo e no espaço público. Nesse sentido, a instituição não deve, sob hipótese alguma, criar uma realidade interna que não corresponda àquela que o aluno vai encontrar fora dos muros escolares (ARENDETT, 1972).

Nesse cenário sociocultural de incertezas e transformações, a escola tem sido alvo de uma profusão de projetos nos quais reverberam todas essas idéias apresentadas. A sociedade, de um modo geral, busca discutir os problemas ligados à educação, mas as supostas soluções sempre passam pela introjeção de outras práticas, que não as pedagógicas, na escola. A prática da capoeira pode muito bem funcionar como elemento para a socialização dos alunos, a vida em grupo, a importância do trabalho coletivo, o trabalho com uma tradição, porém não substituirá o ensino de matemática, geografia e nem mesmo de educação física. É preciso que não se confunda o principal com o acessório. Os defensores dessas novas práticas afirmam que elas visam à inserção da escola nessa nova ordem.

Dentre os diversos problemas apontados como responsáveis pela situação preocupante em que se

encontra a escola, os profissionais da educação se queixam, com maior veemência, dos problemas de relacionamento interpessoal. Estes seriam: indisciplina, agressividade, apatia, dentre outros. As atitudes tomadas pelos responsáveis pelas instituições escolares em nada contribuem para a solução dos problemas apontados. Como bem lembra um estudioso do tema, num contexto de tentativa de democratização da escola brasileira – e da educação como um todo – é preocupante a postura adotada nessas instituições. Isso porque, via de regra,

*os profissionais da educação têm optado muitas vezes por estratégias nada acolhedoras. Exemplos? As ameaças, as represálias, as humilhações, os banimentos. Por absurdo que pareça, vivemos ainda uma era de crimes e castigos escolares (AQUINO, 2001, p. 96-97).*

De um modo geral, a escola incorre no erro crasso de se afastar da realidade externa. A prática pedagógica atual, na esmagadora maioria dos casos, consiste em deixar o aluno à deriva, o que é explicado por muitos como uma estratégia para forçar o aluno a desenvolver a sua autonomia. A prática pedagógica deve sim visar o desenvolvimento da autonomia do aluno, porém, isso não se alcança por meio do abandono puro e simples do discente, mas sim com exercícios orientados que visem a um fim previamente planejado. O educador deve, pelo menos, supervisionar o trabalho. O ideal é a sua interação constante na atividade. É necessário que a relação professor-aluno seja encarada como uma

relação institucionalizada, ou seja, uma relação marcada por “uma sucessão de *rotinas, regras e expectativas próprias* [que] delimita e, ao mesmo tempo, faculta suas existências concretas”. A relação em sala de aula não se dá entre “amiguinhos”, mas entre professor-aluno, o que significa que o professor ocupa uma posição institucional.

A relação pedagógica na contemporaneidade – posto não estar mais lastreada pela tradição – necessita ser constantemente renovada, por meio de práticas cotidianas que devem ser contratualizadas. Daí advém um “caráter de oscilação e, por extensão, de provisoriedade”. Sendo assim, neste novo cenário, a relação pedagógica é lastreada “pela crença comum de que um possui, ou guarda, algo de que os outros carecem, o que confere ao primeiro algumas características particulares” (AQUINO, 2000, p. 63-65).

## Revisitando a ética do dever

No que concerne à vida escolar, um dos maiores dilemas da atualidade, se não o maior, é referente à convivência e à qualidade da relação professor-aluno em sala de aula. Um primeiro questionamento diz respeito à possibilidade de ser ampliada a qualidade dessa relação. Não é nenhum segredo que, freqüentemente, grande parte do tempo de aula é consumido por problemas de relacionamento interpessoal. Qualquer indivíduo que compartilhe do espaço escolar conhece tal realidade.

A postura hegemônica é pensar essa realidade em termos de culpados. A desorganização do espaço escolar e, conseqüentemente, a

falência da prática pedagógica seriam culpa dos alunos ou dos professores? Os professores não poderiam fazer um melhor trabalho, mais lúdico inclusive, que pudesse atrair a atenção dos alunos? E os alunos não poderiam se esforçar para serem menos desleixados e desmotivados? Não há perspectiva mais equivocada e contraprodutiva.

Nessa relação, a maior responsabilidade recai sobre o docente. E não poderia ser de outra maneira. Ele é o adulto da relação, além de ser o profissional responsável por fazer a parceria dar certo. Espera-se, no mínimo, que o professor cumpra as suas responsabilidades, o que implica ministrar aulas bem planejadas, demonstrando excelência no assunto em pauta. Cumprindo essa prerrogativa básica, os alunos ainda encontrarão motivos de sobra para reclamações. Portanto, o professor não deve, sob nenhuma hipótese, fornecer motivos que possam servir de pretexto para os alunos justificarem o seu eventual descaso com o estudo e com as atividades pedagógicas.

Não há fórmulas mágicas, nem infalíveis, para o sucesso da relação professor-aluno. No entanto, é possível apontar alguns componentes que sempre estão presentes em relações bem-sucedidas. O professor deveria privilegiar o ensino-aprendizagem, pois a socialização transcorre naturalmente, sem a necessidade de grandes reparos. É necessário criar um ambiente no qual o discente saiba que, na sala de aula, o primordial é estudar, sendo

todo o resto secundário. Gradualmente, conforme sua proposta for sendo aceita, o professor poderá fazer algumas flexibilizações, mas sempre mantendo esse imperativo pedagógico.

Diante do exposto, é imprescindível refletir sobre o papel que tem sido reservado para a escola. Desde o início da modernidade, a instituição escolar vem sendo marcada pela idéia de disciplinamento. Já Immanuel Kant, no final do século XVIII, dava tal enquadramento. Na sua obra *Sobre a Pedagogia*, a escola é imbuída de dois objetivos básicos: primeiramente, ensinar as crianças a ocuparem melhor o seu tempo e espaço e, em segundo lugar, transmitir cultura e conhecimento. Quando fala em melhor ocupação do tempo e do espaço, Kant se refere basicamente à disciplina e ao ordenamento social. Assim sendo, como podemos notar a instituição escolar nasceu sob o signo do disciplinamento. Ao mesmo tempo, passou a ser a responsável pela sua reprodução social. Nesse sentido, coube à escola um importante papel na construção da modernidade: o de construir a ordem e a civilização. A conjuntura histórica que marcou esse nascimento era singular, pois se tratava de

*um mundo que foi projetado para se afastar daquele estado que muitos chamam de natural, ou bárbaro, ou selvagem, ou primitivo. Quero salientar o papel da escola como a grande instituição envolvida na civilidade, ou seja, envolvida na transformação dos homens:*

*de selvagens em civilizados (VEIGA-NETO, 2003, p. 104).*

O maior problema da escola, em nosso tempo, é o “desencaixe de raiz” no qual a instituição se encontra, ou seja, ela não acompanhou as transformações ocorridas e não pode fazer a transição entre a modernidade e a pós-modernidade. Por isso, vemos uma escola disciplinadora, vigilante, ainda adepta do sistema panóptico em tempos de sinóptico. A escola não fez a transição para esse método de controle, no qual o indivíduo realiza a sua autogestão, sempre buscando a realização de seu Ego puro.

O importante a ser ressaltado é que não queremos elaborar nenhuma defesa do modelo da escola como espaço disciplinador. Pelo contrário, em nosso entendimento, a instituição escolar precisa ser convertida em um espaço de interação social, de discussão, de debate, de produção de conhecimentos, enfim, é necessário um resgate do sentido mais puro de espaço público. Missão difícil, praticamente inglória, porém necessária e até urgente.

Retomando o fio perdido por breves instantes, cabe o arremate. Para os alunos, basicamente, a escola é um espaço de sociabilidade e, secundariamente, de aprendizado. A situação mais comum nas escolas é que os alunos explicitem o desprazer para com o estudo, proferindo assertivas do gênero. Contudo, de modo oposto, abordam aspectos positivos no que diz respeito à questão da sociabilidade. É, de certo modo, uma radical

apreensão da vida escolar de um modo particular, numa demonstração de seu enquadramento no processo de desinstitucionalização (LIPOVETSKY, 1989; DUBET, 1998).

## **Quem tem medo de Virgínia Woolf?**

No Brasil impera uma verdadeira cultura da descontinuidade, pois, em períodos históricos diferentes, as políticas educacionais foram alteradas em benefício de algum objetivo mais particularista. Tal postura é compartilhada pela classe política, pelos educadores e demais profissionais de educação e mesmo por outros setores da sociedade de um modo geral.

As teorias de caráter psicossocial estão muito valorizadas na presente conjuntura, ocupando o primeiro plano do debate público. Para muitos educadores, tais teorias seriam capazes de solucionar os problemas oriundos de escolhas malfeitas no passado. Para outros, seria preciso não somente atuar junto às crianças e aos adolescentes, mas também junto à família. Uma família desagregada não produz um indivíduo capaz de ser socializado de maneira disciplinada, dizem os partidários dessa tese.

O debate está incompleto, uma vez que não está em pauta a necessidade de transmissão do conhecimento pregresso para as gerações futuras. O conhecimento só tem consistência quando adquirido em sua complexidade. Não é possível renunciar, de maneira arbitrária, ao que já foi testado, para retro-

ceder ao zero novamente. O conhecimento é cumulativo, e nisso consiste a sua riqueza. Uma importante filósofa chamou a atenção para o fato de que, sem uma tradição no universo educacional, “parece não haver nenhuma continuidade consciente no tempo, e, portanto, humanamente falando, nem passado nem futuro, mas tão-somente a sempre eterna mudança do mundo e do ciclo biológico das criaturas que nele vivem” (ARENDRT, 1972, p. 31).

As novas propostas que forem surgindo devem ser lastreadas por conhecimento prévio acumulado. Arendt faz outro alerta de suma importância. As sociedades contemporâneas têm apostado todas as suas esperanças nas gerações “mais novas”, crianças e jovens – ou juventude, como é praxe – porém de maneira atabalhoada. Isso tem implicado uma compulsão pela padronização precoce desses recém-chegados, para tentar evitar que o mundo futuro, tal qual projetado pelos adultos, seja de fato concretizado por eles. É nesse sentido que a referida filósofa fala que a escola tem de ser conservadora. Tem de conservar essa capacidade de inovação que têm os novos, aliás, exatamente o que a instituição escolar não faz na atualidade.

Uma saída apressada seria assumir que a escola na “era do vazio” tem de se adaptar às preferências de cada indivíduo. Um equívoco: subordinar a escola aos interesses individuais mais subjetivos em nada contribuirá para a sua revitalização. É urgente e necessário que

a instituição e, obviamente, os profissionais da educação, reassumam os seus papéis e os exerçam verdadeiramente.

É inaceitável a continuidade dessa postura omissa por parte do educador. Mesmo um discente assumidamente relapso em seus estudos, que explicitamente prefira a vida fora da escola, não poupará críticas aos professores pela omissão em seu trabalho pedagógico. A farsa escolar é tão visível que os alunos falam abertamente dos problemas, ignorando quaisquer regras existentes no espaço escolar, hoje desritualizado e hegemonicamente sem rumo, embora haja respeitáveis exceções.

Costa (2000) escreveu uma crítica da peça "Quem tem medo de Virgínia Woolf?", discorrendo, em duas ou três linhas, sobre a cultura narcísea e seu impacto na sociabilidade contemporânea. O lado mais perverso dessa cultura é que o sofrimento humano não decorre da sensação de "fim dos tempos", fruto das imensas mudanças no paradigma civilizatório das últimas décadas, mas sim do medo do porvir, pois não o conhecemos e, pior ainda, não confiamos naqueles que nos cercam. Nesse quadro de instabilidade, de provisoriedade das formas de existência, nosso sofrimento vem da incerteza de encontrar apoio em nossos semelhantes. O diagnóstico do psicanalista é o de que precisamos enfrentar as incertezas de maneira criadora, sem medos e sem meios-termos:

*A degradação do público e do privado não nos deixa outra saída exceto a de pensarmos obsessiva e inutilmente em*

*nosso mal-estar. Não se trata de nostalgia passadista ou de querer reabilitar o 'lar doce lar' que, aliás, nunca foi tão doce. A sugestão é a de que pensemos em novas modalidades de interação nas quais as singularidades subjetivas possam apoiar-se na presença dos outros. Penso que o rumo produtivo se quisermos recuperar o papel da palavra iniciadora na democracia, consiste em trilhar outras sendas. Um novo caminho capaz de empolgar a todos na permanente construção dos ideais democráticos, em especial as novas gerações, deve reinventar de alto a baixo o quadro institucional em que aprendemos a subjetivar-nos (COSTA, 1998, p. 1).*

A crise da educação, portanto, é tão e somente uma parte de uma crise maior: a crise do paradigma civilizatório. O projeto iluminista de secularização máxima da sociedade e construção de um humanismo antropocêntrico e materialista atingiu seu ápice. Neste início de século XXI, constata-se a radicalização do processo. À religião atribuíram as culpas mais variadas: repressora dos impulsos naturais dos seres humanos (NIETZSCHE, 1945), força de alienação dos poderosos sobre os mais fracos (BAKUNIN, 1988), ópio do povo (MARX & ENGELS, 2007) e outras variações mais.

Os defensores de uma educação vinculada a uma vida religiosa mais plena defendem que os séculos de cultura iluminista não conseguiram apagar a marca cultural mais

sólida dos tempos precedentes: a civilização ocidental foi erguida com base nos princípios e valores do cristianismo. Daí que a sensação de desconforto e fim dos tempos, apontada por estudiosos de matrizes intelectuais tão diversas, seria resultado dessa cruzada anticristã. Dessa constatação concluem que, se o mundo não era perfeito quando o cristianismo tinha uma força muito maior no espaço público, na política e na vida social ou mesmo privada, tal fato apenas justificaria um aperfeiçoamento das pessoas nos preceitos cristãos, e não o descarte de um arcabouço de conhecimentos e ensinamentos tão valiosos para a construção e manutenção de uma vida em sociedade digna do status de civilização.

Ambas as vertentes têm um pouco de razão nos diagnósticos que fazem, mas pecam por um problema em comum, pois ignoram o elemento mais básico que define o ser humano: a sua imperfeição e a sua incessante busca pela liberdade. O aluno sempre foi levado, rebelde e, por que não, violento. Então, o que mudou? O enquadramento social é outro. A vida escolar é alvo de transformações e desorientações que vêm de outros setores da sociedade. Se a sociedade é violenta, por que a escola escaparia desse quadro negativo?

Alguns intelectuais, muitos deles citados anteriormente, têm uma análise pessimista do tempo presente, não sem razão. Mas um questionamento se impõe: qual época não teve grandes mudanças

de valores, de códigos de ética, de costumes? O pessimismo desses intelectuais tem origem na frustração pela derrota histórica do socialismo. Nesse sentido, deveriam ter a consciência de não fazer de sua esperança socialista uma razão para culpar o capitalismo por tudo de ruim que vivenciamos no presente. O socialismo do Leste Europeu, além de ter produzido resultados bem piores no plano social e político, foi ultrapassado por transformações de caráter popular e democrático.

Há problemas cotidianos a resolver, e projeções intelectualistas, desprovidas de análise crítica, não contribuem com nada. Numa sociedade democrática, é preciso discernir "direito" de "privilégio" e, só depois, transmitir a cultura para as novas gerações. Se tal discernimento não for feito, continuaremos formando as tais gerações "desinstitucionalizadas", vivendo em "eras do vazio" etc.

O ser humano de verdade não é um fantoche manipulável ao bel prazer dos pais, do professor, do assistente social ou de quem quer que seja. Ele pensa, sofre, sente, fica feliz ou triste, portanto, é dotado de subjetividade. O ranço conservador, para não dizer totalitário, reside nesse ponto: é cômodo e fácil querer impor autoritariamente as diretrizes socioeducativas, ou políticas, para a juventude, mas não podemos esquecer que na modernidade os jovens também têm direitos. Não devemos, reafirma-se, deixá-los pensar que têm privilégios.

## Referências

AQUINO, Júlio Groppa. **Alunos problema versus alunos diferentes**. São Paulo, Pro-posições, v. 12, n. 2-3, 2001, p. 91-108.

\_\_\_\_\_. Autoridade docente, autonomia discente. In: \_\_\_\_\_. **Do cotidiano escolar**. São Paulo: Summus, 2000, p. 63-66.

ARENDT, Hannah. **Entre o passado e o futuro**. São Paulo: Perspectiva, 1972.

BAKUNIN, Mikhail A. **Deus e o Estado**. São Paulo: Cortez, 1988.

BAPTISTA, L. A.. **A cidade dos sábios**. São Paulo: Summus, 1999.

BAUMAN, Zygmunt. **O mal-estar da pós-modernidade**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1998, p. 8-17.

BERLIN, Isaiah. A originalidade de Maquiavel. In: MAQUIÁVEL, Nicolau. **O príncipe**. Rio de Janeiro: Ediouro, 2002, p. 49.

COSTA, Jurandir Freire. A ética democrática e seus inimigos. In: \_\_\_\_\_. **O desafio ético**. Rio de Janeiro: Garamond, 2000, p. 81.

\_\_\_\_\_. Não mais, não ainda: a palavra na democracia e na psicanálise. **Revista USP**, São Paulo, p. 1, mar./maio 1998, Disponível em: <<http://www.direitoshumanos.usp.br/counter/Biblio/txt/jurandir.html>>. Acesso em: 15 ago. 2007.

\_\_\_\_\_. Sem medo de Virginia Woolf. **Folha de São Paulo**, São Paulo, nov. 2000, Caderno Mais. Disponível em: <<http://www1.folha.uol.com.br/fsp/mais/fs2611200012.htm>>. Acesso em 20 ago. 2007.

DUBET, François. A formação dos indivíduos: a desinstitucionalização. **Revista Contemporaneidade e Educação**, ano 3, v. 3, p. 27-33, 1998.

LENNON, John. **God**. Disponível em: <<http://johnlennon.lyrics.com.br/letras/041417/>>. Acesso em: 22 ago. 2007.

LIPOVETSKY, Gilles. **A era do vazio**. Lis-

boa: Relógio D'Água, 1989, p. 48-53.

MARX, Karl & ENGELS, Friedrich. **Manifesto comunista**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2007.

NIETZSCHE, Friedrich. **Vontade de potência**. Rio de Janeiro: Globo, 1945.

RIBEIRO JÚNIOR, João. **O que é nazismo**. São Paulo: Brasiliense, 1991, p. 66.

VEIGA-NETO, Alfredo. Pensar a escola como uma instituição que pelo menos garanta a manutenção das conquistas fundamentais da modernidade. In: \_\_\_\_\_. **A escola tem futuro?** Rio de Janeiro: DP & A, 2003, p. 104.