



**UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA**  
Faculdade de Educação  
Programa de Pós-Graduação *stricto sensu* em Educação

JANINE DE FÁTIMA MUNDIM NETO

**A CRISE DA EDUCAÇÃO  
CONTEMPORÂNEA E A ESCOLA: O QUE  
PAIRA SOBRE O CHÃO QUE PISAMOS?**

Brasília  
2017



**UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA**  
Faculdade de Educação  
Programa de Pós-Graduação *stricto sensu* em Educação

JANINE DE FÁTIMA MUNDIM NETO

# **ACRISE DA EDUCAÇÃO CONTEMPORÂNEA E A ESCOLA: O QUE PAIRA SOBRE O CHÃO QUE PISAMOS?**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília como parte dos requisitos para obtenção do título de Doutor em Educação na área de Escola, Aprendizagem, Ação Pedagógica e Subjetividade na Educação.

Orientadora: Profa. Dra. Elizabeth  
Tunes

Brasília  
2017

JANINE DE FÁTIMA MUNDIM NETO

# **A CRISE DA EDUCAÇÃO CONTEMPORÂNEA E A ESCOLA: O QUE PAIRA SOBRE O CHÃO QUE PISAMOS?**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília como parte dos requisitos para obtenção do título de Doutor em Educação na área de Escola, Aprendizagem, Ação Pedagógica e Subjetividade na Educação.

## **BANCA EXAMINADORA**

**Profa. Dra. Elizabeth Tunes**

Universidade de Brasília – Presidente

**Prof. Dr. Roberto Bartholo Junior**

Universidade Federal do Rio de Janeiro – Membro Externo

**Profa. Dra. Zoia Prestes**

Universidade Federal Fluminense – Membro Externo

**Profa. Dra. Cristina M. Madeira Coelho**

Universidade de Brasília – Membro Interno

**Profa. Dra. Ingrid Lilian Fuhr**

UniCEUB – Suplente

Brasília, 22 de junho de 2017.

*Dedico esta tese ao menino e ao pai do menino  
que me instigam a compreender um tanto do  
mundo: Eric e Davi.*

## AGRADECIMENTOS

Tenho demasiado sono para alimentar crenças. Das casas vou preferindo os cantos interiores, obsessivas sombras em que vou julgando. Se me acerco das janelas é apenas para ver o longe, as ténues linhas do azul inatingível. As portas, fechadas ou abertas, pouco valem. Desfaleceram com o desencanto dos caminhos. Vou ficando, pela distração de desejos mansos, sem guardar réstia de glória nem consolo. Assim, dou feriado à minha existência.

Sofro a fadiga das viagens que nunca ousei. Mas não me dedico nenhum desalento. Porque mantenho dos índios o preceito de envolver com panos os cascos dos cavalos guerreiros. Assim protejo a gravidez da terra. Fica a esperança: outros farão vencer as nossas pequenas razões. Saberemos então do seu tamanho, da sua pressa de ser cedo.

De tanto pensarmos fomos ficando sós. De amarmos venceremos o cerco dessa solidão. Que este cansaço sirva, ao menos, para não culpamos nada nem ninguém.

Mia Couto

Ainda que eu tenha ficado sozinha em muitos momentos deste estudo, não foi a solidão sua marca, ao contrário. Foram muitas as pessoas que me acompanharam nas leituras e nos desafios enfrentados, na universidade e fora dela. Com algumas delas compartilhei instantes de cansaço e também de alegria extrema, por isso agradeço a:

Beth, primeiramente por sua generosidade e fidelidade na amizade vivida. Por sua sabedoria, pelo emprego da palavra justa, leitora para quem escrevo: mestre por eleição;

Bob, pelas gentilezas, pela palavra breve e precisa, pela casa aberta;

família Tunes, pelo acolhimento e pelo chorinho embalando tardes de estudo: privilégio;

minha família, por tudo que em mim está impresso, pela intensidade do aprendizado da vida em ato. De modo particular: minha mãe, pelo amor no dia a dia dedicado aos filhos e pela rebeldia possível em uma geração marcada por cruéis imposições às mulheres; meu pai (*in memoriam*), que talvez nunca tenha se dado conta do quanto me ensinou sobre a vida; minhas tias Heloísa, Deolinda, Guilhermina e Maria (*in memorian*), pelo amor e pela vida vivida em solidariedade na casa do avô materno; todos os meus irmãos;

Eneida, pelo amor e pelas orações que a mim dedicou durante estes anos de estudo;

todas as pessoas da família Lima de Oliveira, com atenção especial para Ivonete e Edmir, pela amorosidade e pelo aconchego do lar e dos corações abertos ao acolhimento;

os amigos de estudos, de modo especial: Aline, Ana Bárbara, Darliane, Ingrid, Milena, Messias, Penélope, Tiago, Zoia;

meus amigos: Allison, Lara, Cristiane, Adriana, Neila, Gregório, Shirley, Marly, pelo apoio em momentos que foram fundamentais para meu bem-estar durante os anos desta pesquisa;

Luanna, Helena e Cláudio, pela cumplicidade nos estudos e na vida escolar, pela solidariedade que anima o dia a dia, por ter sempre contado com a ajuda;

Edna, que conheci no doutorado, pelas tardes e noites de estudo e de boa conversa que resultaram em uma amizade para a vida.

Patrícia, pela generosidade e pelo conforto da ajuda preciosa no momento em que a exaustão poderia representar ameaça.

Agradeço também à Secretaria de Educação do Distrito Federal o afastamento remunerado para estudos que viabilizou a realização desta pesquisa.

Ao Eric, agradeço por fim, e não por último. Como nos versos de Arnaldo Antunes, quando estou cheia, ele me dilui; se no meio, me conclui. Com sua companhia é que me acerco das janelas para ver aquelas linhas do azul inatingível.

E ao Davi, que nos continua; por tanto companheirismo nessa vida, pelos bilhetes colocados entre os livros e o computador para me alegrar os dias.

*Ninguém é uma pessoa se não  
for toda a humanidade.*

*Mia Couto*

## RESUMO

Esta tese investiga a crise educacional sob a perspectiva da prevalência de um discurso humanista em detrimento de sua realização. Quando o discurso humanista se separa da vida, ele pode se configurar como anti-humanista, pois traz em seu cerne a dialética de sua deturpação. Para além de sua restrição à retórica, a ideologização desse discurso pode também ter levado à sua perversão, a um falseamento. O ápice do falseamento, da deturpação do discurso humanista, ou seja, anti-humanismo em si, tem se realizado em ideias e ações totalitárias. Uma dúvida que nos acompanhou foi: podemos falar em educação para o totalitarismo? Com referência ao cotidiano escolar da contemporaneidade, destacam-se eventos que nos levam a perceber traços de um projeto cultural de perfil totalitário. No que concerne à crise na educação e a uma provável aproximação entre o modelo educacional e os movimentos totalitários, foram apontadas situações, tanto na escola como fora dela, bastante reveladoras. Foram realizados dois grupos focais com alunos do ensino médio, tendo por elemento central de debate a prova em três momentos da rotina escolar dos estudantes: antes das provas, logo após as provas e após a entrega de resultados. A avaliação – prova – mostrou-se o grande motor de todas as ações escolares, prescrevendo o controle sob os auspícios do medo. Três categorias de análise advindas dos dados dos grupos focais serviram para sua interpretação: a ideologização, a prescrição e a doutrinação. Pais, professores e especialistas ligados à educação foram entrevistados e, sob a luz das supracitadas categorias, suas falas revelaram que aspectos ideológicos, prescritivos e doutrinários atrelados a algum tipo de avaliação dos alunos ultrapassam os muros escolares e invadem a família, que repete incontestemente a propaganda escolar. O discurso humanista está deturpado; falseado, supomos que ele se preste à realização de anti-humanismos: a educação, sob a égide da escola, traduz esses anti-humanismos em uma educação voltada para ideais totalitários. Talvez aí se oculte, na dialética humanismo ocidental e anti-humanismo, um dos pontos basilares da crise na educação. Ressaltamos que a crítica à escola sob essa perspectiva precisa ser feita, mesmo que as consequências de tal crítica sejam ainda incertas.

**Palavras-chave:** Anti-humanismo. Crise educacional. Educação humanista. Escola. Prova. Totalitarismo.

## RÉSUMÉ

On a l'intention, dans cette recherche, de lancer un regard sur la crise éducationnelle sous la perspective de la prévalence d'un certain discours humaniste en dépit de sa réalisation. Quand le discours humaniste se sépare de la vie, il peut se configurer comme un discours anti-humaniste, car il porte dans son cœur la dialectique de sa perversion. Au delà de sa restriction à la rhétorique, l'idéologisation de ce discours peut aussi le mener à une perversion, à une falsification. Cette falsification, cette déturpation du discours humaniste, c'est à dire, l'anti-humanisme en soi, se réalise dans des idées et des actions totalitaires. Un doute nous a accompagné: on peut parler de l'éducation pour le totalitarisme? En ce qui concerne le quotidien scolaire de notre contemporanéité, on relève des événements qui nous mènent à apercevoir des traits d'un projet culturel dont le profil est totalitaire. Par rapport à la crise de l'éducation et le probable voisinage entre le modèle éducationnel et les mouvements totalitaires, on a remarqué des situations assez révélatrices, dedans et hors l'école. On a réalisé deux groupes focaux avec des élèves du secondaire, ayant par point central du débat l'examen dans trois moments de la routine scolaires de ces élèves: avant l'examen, après l'examen et après le résultat. L'évaluation – l'examen – s'est montré le grand moteur qui déclenche toutes les actions scolaires, en prescrivant le contrôle par la peur. On a fait ressortir trois catégories issues des données des groupes focaux qui ont servi à l'interprétation: l'idéologisation, la prescription et l'endoctrinement. Des parents, des professeurs et des spécialistes liés à l'éducation ont été interviewés, et, sous la lumière des supracitées catégories, leurs paroles ont montré que des aspects idéologiques, prescriptifs et doctrinaires attachés à un évaluation quelconque ont surmontés les murs scolaires et ont envahi la famille, qui, pour son tour, répète de façon incontestable la publicité de l'école. Le discours humaniste est perverti; déformé, on suppose qu'il se rend à la réalisation d'anti-humanismes: l'éducation, sous l'égide de l'école, traduit ces anti-humanismes vers une éducation tournée à des idées totalitaires. Peut-être qu'y se cache, dans la dialectique humanisme et anti-humanisme, l'un des points de base de la crise de l'éducation. On remarque qu'il faut faire la critique à l'école sous ce point de vue, même si les conséquences de telle critique sont encore inattendues.

**Mots-clés:** Anti-humanisme. Crise de l'éducation. École. Éducation humaniste.  
Examen. Totalitarisme.

## ABSTRACT

This work examines the educational crises from the perspective of the prevalence of a certain human speech despite of its achievement. When the humanist speech takes distance from life, it can be considered anti-humanism, since its core is the dialectics of its misrepresentation. Beyond being restricted to simple rhetoric, the ideologization of this speech can also lead to perversion, distortion or misrepresentation. The apex of the misrepresentation and distortion of the humanist speech, that is, anti-humanism, has been accomplished by totalitarian ideas and actions. One question goes along: Can we talk about education for totalitarianism? Concerning present daily school routine, some events lead us to notice traces of a cultural project with totalitarian aspects. Regarding the crisis of education and its probable connection to the educational model and totalitarian movements, we can highlight some relevant situations, inside and outside school. We had two focal groups with high school students. The main debate was on testing, covering three moments in students' routine: before the test, right after the test and after test results. The assessment – test – has shown to be the great engine of almost all school actions by prescribing control through fear. Three categories of analysis came from the data collected in the focal groups served as means of interpretation: ideologization, prescription and indoctrination. Parents, teachers and education specialists were interviewed. Under the above mentioned categories, their speech revealed that ideological, prescriptive and doctrinal aspects linked somehow to student assessment overcome school walls and break into the families, which repeat what schools advertise. The humanist speech is distorted, so we suppose that it has surrendered to anti-humanism approaches: education, through school, translates anti-humanism into totalitarian ideas based education. One can consider that the dialects between humanism and anti-humanism is the hidden main responsible for the crises of education. Under this perspective, it is highlighted that criticism of schools must be done, even though the consequences of that criticism are still uncertain.

**Key words:** Anti-humanism. Education crises. Evaluation. Humanist education. School. Totalitarianism.

**LISTA DE QUADROS**

<b>Quadro 1: Tema: Histórias da vida escolar. ....</b>	<b>60</b>
<b>Quadro 2: Avaliação. O que pensam da centralidade da decisão da avaliação caber ao professor .....</b>	<b>62</b>
<b>Quadro 3: Avaliação. Enfoque: conteúdo escolar.....</b>	<b>62</b>
<b>Quadro 4: Avaliação. (Conversa após a semana de provas e provão). Questão pontual: como foram as provas? .....</b>	<b>63</b>

## **Sumário**

<b>Introdução .....</b>	<b>1</b>
<b>O cansaço tingido de espanto: desafios .....</b>	<b>1</b>
<b>Cenários desmoronados: a continuação ou o despertar infinito.....</b>	<b>11</b>
<b>Vidas enredadas pela escola: se permanecemos enfileirados, o que isso quer dizer? .....</b>	<b>13</b>
<b>Compreender: os minuciosos caminhos da indagação.....</b>	<b>17</b>
<b>O indivíduo, a sociedade e o fenômeno reticular .....</b>	<b>25</b>
<b>Precisamos falar de crise: nostalgias incertas e a exigência de clareza e coesão .....</b>	<b>30</b>
<b>Quando o homem não sabe o que fazer no mundo .....</b>	<b>35</b>
<b>O amor: solidão e ânsia de convivência.....</b>	<b>38</b>
<b>O humanismo .....</b>	<b>42</b>
<b>O que seriam as perversões do humanismo? .....</b>	<b>47</b>
<b>Ideologia: os sentidos da realidade.....</b>	<b>49</b>
<b>O Brasil e seus anti-humanismos.....</b>	<b>52</b>
<b>A face totalitária do anti-humanismo .....</b>	<b>54</b>
<b>Grupo focal .....</b>	<b>59</b>
<b>A escola que vimos.....</b>	<b>90</b>
<b>Professores, pais e especialistas no contexto da escola.....</b>	<b>95</b>
<b>O professor e o fim da prova: o que há por trás do <i>choro e ranger de dentes?</i> .....</b>	<b>97</b>
<b>A escola onisciente e onipresente.....</b>	<b>107</b>

A compulsoriedade da educação escolar na realidade brasileira.....	114
A padronização e as armadilhas do sucesso: nossas balas amargas.....	117
<b>A escola onisciente e onipresente: parte 2 .....</b>	<b>122</b>
<b>Tradição e autoridade .....</b>	<b>133</b>
<b>Conclusão.....</b>	<b>141</b>
<b>A deturpação do discurso humanista, o mundo e a ameaça totalitária... 141</b>	<b>141</b>
<b>Analisar a crise em educação é pensar o homem em vista de quê?.....</b>	<b>152</b>
<b>Apêndice .....</b>	<b>164</b>
<b>Anexo 1 .....</b>	<b>194</b>
<b>Anexo 2 .....</b>	<b>195</b>
<b>Anexo 3 .....</b>	<b>197</b>

## **Introdução**

*Ocorre que os cenários se desmoronam [...] Um dia apenas o “porquê” desponta e tudo começa com esse cansaço tingido de espanto. “Começa”, isso é importante. O cansaço está no final dos atos de uma vida mecânica, mas inaugura ao mesmo tempo o movimento da consciência. Ele a desperta e desafia a continuação. A continuação é o retorno inconsciente à mesma trama ou o despertar definitivo. No extremo do despertar vem, com o tempo, a consequência: suicídio ou restabelecimento. Em si, o cansaço tem alguma coisa de desanimador. Aqui, eu tenho de concluir que ele é bom.*

Camus

### **O cansaço tingido de espanto: desafios**

Quando me propus a iniciar mais um projeto de pesquisa sobre a escola – como instituição opressora – fui tomada, confesso, por bastante irritação e um tanto de cansaço prévio. O mesmo cansaço que anos atrás fora também para mim tingido de espanto. Ao mesmo tempo, desde então soube que isso deveria ser apenas levemente combatido, afinal foi em um desses momentos de exaustão que surgiu este estudo. Investigar e discorrer sobre a escola requer, de mim, muito mais do que a tentativa de apreensão de fragmentos de uma dada realidade: parte dos textos que compõem este estudo são também parte da história de adoção de um modo de vida do qual a escola faz parte. Foi preciso permanecer em estado de alerta durante os anos da pesquisa porque não me parecia possível investigar qualquer coisa relacionada ao peso de uma educação opressora salvaguardando algum cantinho para descanso. Este estudo exigiu que eu pensasse a escola em relação à sua ocupação na vida das pessoas, da minha inclusive. Não seria coerente, por exemplo, propor uma situação de pesquisa em que a pesquisadora calasse a voz da professora. Para dar conta desta tarefa, estive sempre muito bem acompanhada, pelos amigos dos estudos

em grupo e pelos autores nos momentos da necessária leitura em recolhimento. Foi com eles que compreendi melhor o que está implicado nessa recusa de uma cisão entre a professora e a pesquisadora: é a ideia de pessoa. Porque “naquilo que sou eu mesmo, não posso em última análise ser possuído por qualquer outra instância, mas me pertence” (GUARDINI, 1963, p.152). Há um compromisso pessoal que impede essa cisão, o dever da responsabilidade com o outro que a mim se apresenta – o *le pour l'autre* de Levinas. Campo da ética, sua presença me impõe uma resposta, cabe a mim agir ou me calar.

O tema deste estudo trata da educação escolar na perspectiva da existência de uma crise que nos é contemporânea. A intenção de analisar um quadro de educação em crise, sobretudo o da educação escolar, exige que esclareçamos de antemão a pretensão desta pesquisa: proponho tratar dessa crise com referência à crise de valores do humanismo ocidental. Supomos que essa crise de valores humanistas, por sua vez, associa-se a uma ruptura com a tradição, ou seja, revela-se pela falência da responsabilidade com o compromisso de salvaguarda de um bem comum resultante da ação humana sobre esse mundo, a tradição. Cientes da polêmica que carrega a palavra tradição, importa antecipar a acepção a que nos atemos: não é a que propõe adesão ao cânone tradicional em contraposição a quaisquer novidades. Não é tradicionalista, não está alheia à história e conta sobremaneira com sua atualização no presente. Entendemos que a tradição abre possibilidades de um diálogo humano que tenha como pressuposto esse compromisso com o mundo que nos é comum em um tempo presente. Em relação ao que há de vir, também é da tradição que nos valem, por exemplo, para buscar caminhos que nos mantenham um pouco mais seguros sobre as decisões tomadas no tempo em que se vive em relação às consequências para o mundo que se quer reservar às gerações subsequentes. Portanto, a investida em realidades já distantes à procura de uma verdade não implica imposição autoritária dessa verdade buscada, até mesmo porque isso representaria ação em direção contrária à ideia de liberdade intrínseca ao humanismo. Por sua vez, o humanismo a que nos referimos, é importante enfatizar, sustenta-se na ideia de homem como fim, como valor absoluto, que contém e está contida em todos os outros valores que implicam o respeito à pessoa, a si e ao outro.

Entendemos, apoiadas sobretudo na obra de Levinas, que o humanismo apresenta-se no reconhecimento de uma essência invariável chamada homem. Como dito, a liberdade é inerente a essa ideia, realizável na vida do homem concreto por meio da instauração de uma lei justa. Destacamos o fato de que aí está implicado o desenvolvimento da natureza humana, da inteligência na ciência, da criação artística, do prazer na vida cotidiana. Contempla-se ainda a satisfação dos desejos sem prejuízo da liberdade e dos prazeres dos outros homens e, por consequência, torna-se imprescindível a instauração da lei justa.

A opção de estudar a crise da educação no contexto brasileiro na contemporaneidade, com ênfase na realidade escolar, em relação a uma crise de valores do humanismo ocidental impôs de modo imediato algumas decisões: em primeiro lugar, a exigência da assunção da complexidade que o tema encerra. Há, por exemplo, que se levar em conta que os ideais humanistas são a base das leis que tratam da educação escolar no Brasil e que, por conseguinte, servem como orientação para os programas e projetos educacionais implementados. As leis que versam sobre a educação escolar têm a pretensão de assegurar o acesso e a permanência na escola, bem como a de garantir educação de qualidade para todos. Logo, é possível afirmar que a educação escolar brasileira, de caráter humanista, está também ancorada em um critério de justiça que a todos acolhe, do qual se deduziria o respeito à pessoa humana. A crise do humanismo aqui apontada trata da não realização desses valores e, ainda, de sua deturpação, o que se dá quando esse humanismo é falseado, quando ações absolutamente contrárias à salvaguarda dos valores humanistas sobre esse mundo são realizadas e mesmo legitimadas por um discurso educacional de caráter humanista. Em segundo lugar, em relação à complexidade deste estudo, impõe-se de modo particular a esta pesquisadora vigília constante sobre sua função crítica; sou professora há mais de duas décadas, sabe-se que essa imersão de vida no campo de estudo impõe um paradoxo: por um lado, é preciso agir com cautela, pois as armadilhas são inevitáveis; por outro, é fundamental ter ousadia para o livre exercício do pensamento, em razão do meu local de pertencimento. Trago assim parte da minha história para melhor precisar de onde falo.

Durante o mestrado, período em que me propus a estudar a opressão no ambiente escolar, pude entender um pouco melhor algo que já pressentira desde que me vi, na infância, analisando o mundo por debaixo das mesas onde costumava brincar: eu queria muito estar entre as pessoas, mas antes precisava identificar suas vozes, eu sentia necessidade de perceber, nelas, disposição para o convívio; isso era fundamental para que alguma relação de confiança fosse estabelecida. Aprendi que estar debaixo das mesas pode trazer algum conforto, sobretudo porque muitos adultos tendem a dar pouca importância ao modo como as crianças realizam suas atividades de interação com o mundo. *Estar sob a mesa* é um voltar-se para si. Para os adultos, uma criança sob a mesa é apenas uma criança brincando sob a mesa desde que essa brincadeira não atinja as certezas do mundo por eles configuradas, desde que aquele desejo de isolamento não signifique algum desvio do comportamento padrão *saudável* almejado pelos responsáveis pela criança. Se aquela brincadeira despertar a atenção normatizadora de um adulto, não poderá se manter, porque a ordem imposta será confrontada.

No caso da escola, estar sob a mesa também é necessário, não para fugir à responsabilidade, obviamente, e sim para tornar possível o isolamento fundamental para observar e pensar. A escola pretende-se portadora de uma lógica de mundo de certezas, no qual mesmo a compreensão desse mundo tanto quanto a compreensão da vida vivida das pessoas devem ser conduzidas por caminhos e respostas corretas. Assim, o aprendizado sobre a relação adulta, que se estabelecerá entre aqueles que impõem regras de conduta e aqueles que as obedecem, tem início na infância, considerada uma fase preparatória para a vida a ser vivida em outro momento, isso porque à criança não é permitida a participação efetiva no mundo adulto, apenas o preparo para dele participar em um tempo futuro.

Retomando minha própria história, aprendi, na convivência com alguns adultos, a me esquivar silenciosamente de suas prescrições, declaradas ou veladas. Por outro lado, de modo quase sempre silencioso, nunca me furtava ao convite daqueles que se dispunham a olhar para além da infância que eu representava, que enxergavam algo além das categorias às quais acostumamos nossos olhares. Morei em frente à casa de minha madrinha por um tempo. A rua

em que morávamos dava para a igreja matriz da cidade. Passada a estreita e pesada porta de madeira da entrada, sua casa era de tipo colonial, o corredor de piso de madeira que levava até a copa era sombrio. Atravessar o corredor não era trivial. Os cômodos que ficavam à esquerda e à direita, também sombrios, eram os quartos e a sala de estar, e as histórias, como a maioria das histórias dessas cidades pequenas e irrelevantes, nunca as conhecíamos por inteiro. Mas as tardes com aquela senhora altiva e muito séria, que elegantemente fumava seu cigarro acompanhado de um cafezinho, que se sentava à mesa com uma menina de aproximadamente cinco anos de idade e conversava sobre a vida, essas eu jamais esqueci. Naquela cidadezinha de vida tão besta como a do poema de Drummond, uma tarde assim enchia um pouco meus dias e me projetava em curiosidades de um mundo cantarolado: a de uma casa sonhada que ficava lá detrás do morro e que podia ser alcançada pela imaginação, que parecia *“uma coisa à toa, mas como é que a gente voa quando começa a pensar!”*. Em um dos poemas preferidos, do livro da escola, já me inspirava com Henriqueta Lisboa e o menino que enfrentava a chuva em desobediência ao comando do adulto que lhe dizia pra voltar pra casa. Estava ainda sempre dividida em meio às contradições de uma educação que me ensinava a dizer o sim incondicional, preceito muito claro na oração final da missa para as crianças, quando nos era solicitado o compromisso com a mãe de Jesus, o de sempre dizer *sim, amém*. Eu me calava discretamente durante a parte final da oração, pois não achava correto não cumprir com a palavra dada, principalmente porque eu gostava da mãe de Jesus. Não tive uma dessas infâncias programadas nos cursos de psicologia da educação, tampouco uma infância de travessuras homéricas, participei de histórias de vida de pessoas comuns, histórias bastante recorrentes nos interiores de Minas Gerais, o tal modo *besta* de vida.

Nessa cidade interiorana, nasci em uma família composta majoritariamente por mulheres. Minhas tias, tias-avós, primas e irmãs foram minha referência desde pequenina. Mulheres essas sob a guarda de pais ou familiares autoritários que as educavam para obedecer e servir ao próximo, atitudes que soavam condizentes com os princípios cristãos nos quais fomos educadas. Nesse contexto, ou seja, de acordo com essa mesma lógica, eram moldadas as escolas, seus professores e seus alunos. Até aproximadamente a

década de 1970, essas mulheres estudavam por ali mesmo, concluíam o magistério e se tornavam as futuras professoras da cidade. Apenas algumas se aventuravam a sair da casa de seus pais para cursar uma faculdade, mas ainda que o fizessem, terminavam retornando após a conclusão do curso. Poucas eram as mulheres que se arriscavam em outras áreas de formação, ao contrário dos homens, que eram incentivados a seguir outras carreiras e ganhar mundo.

Como filha mais nova, tive oportunidade de observar, ainda criança, não apenas o cotidiano de minha mãe e de minhas tias, mas também o de minhas irmãs, essas últimas enquanto cursavam o magistério, embora nem todas tenham seguido a carreira docente. Quando a minha irmã mais velha concluiu seu curso, eu apenas iniciava minha fase de alfabetização. Eu gostava da escola primária, a leitura me encantava, gostava de minhas professoras e, ao chegar à casa de meu avô – onde ainda moram minhas tias –, ficava muito atenta ao burburinho de minhas irmãs, de minhas primas e de suas colegas; gostava de observar aquele movimento que elas produziam, ficava atenta ao alvoroço em torno das atividades de preparação das aulas de estágio; elas se reuniam na casa de meu avô materno porque lá encontravam sempre todo o aparato de que precisavam, minhas tias costumavam ter em suas casas todo o material didático necessário para as aulas e mantinham esses custos com seu próprio salário: aquelas normalistas passavam a noite reproduzindo atividades no mimeógrafo, e até aquele cheiro era bom; havia ali a garantia de um acolhimento enorme, mesmo porque a escola era uma das instituições da base familiar. Aquilo tudo me seduzia, sem dúvida. Eu gostava de estar nesse meio e seguia observando muito. Alguns anos depois, já não me sentia encantada por essas atividades, uma tensão me incomodava. A imposição de um caminho que era único, a história tantas vezes repetida me cortava – literalmente – a respiração, passei a ansiar o futuro porque naquele presente estavam muito efetivados os prejuízos que toda situação opressiva provoca nas pessoas. Havia muita solidariedade na atuação dos professores na cidade, isso é fato, mas também havia muita submissão às ordens já estabelecidas, cultivava-se a obediência, em família e na escola.

Também a vida das pessoas nessa cidade se dava em torno das atividades da família e das festividades que envolviam os parentes que ali

moravam e também os tantos outros que dali saíram para estudar ou trabalhar em outras cidades e em outros estados. Em datas significativas, como Natal, conhecíamos os recém-chegados à família e acompanhávamos um pouco as histórias dos irmãos, primos, tios e amigos distantes. Também os meses de férias escolares eram os mais esperados porque reencontrávamos os primos de nossa geração, e foram essas relações também constituidoras do meu modo de ver e de me portar no mundo. Em torno dos fogões e dos fornos – à lenha ou industriais – ou em uma roda de canto em família, nas serenatas e nas festas religiosas tradicionais, ganhei forma. Minha família é tradicionalmente católica, fato também bastante comum, mas ali os princípios cristãos nós os aprendemos não por meio de um estudo bíblico sistematizado, no dia a dia é que se traduziam os valores mais essenciais da solidariedade humana, referencial de um cristianismo então vigente nas famílias. Vivíamos uns pelos outros, nisso se incluíam as dores e a euforia que esse tipo de vivência cristã pode propiciar. Nessas imagens do lugar onde morei, a proximidade com a vida religiosa era marcada pela igreja católica, que impunha o ritmo de nossa vida: as lembranças são sobretudo sonoras, vários dos meus movimentos corporais são por elas afetados e são muitas as histórias de vida que busco contar a mim mesma para que não se percam, as personagens que transitaram por aquelas casas e ruas tão familiares permanecem convivendo comigo, aquele chão de fato pisamos juntas.

Todas essas experiências de uma vida vivida na concretude do mundo, na ausência de filtros interpretativos, foram absurdamente humanizantes, concluo, porque a prescrição era de outra natureza, também opressora, mas não artificializada por um discurso que nos distanciasse do mundo, ao contrário. Só mais tarde entendi porque esse modelo de educação resultou em ações mais afirmativas que negativas: é que as prescrições ali existentes me lançaram no mundo concreto, imprevisível. Estar com as pessoas e ao mesmo tempo resistir às suas imposições foi talvez o principal fruto de um modo de vida que mais tarde pude compreender um pouco melhor num exercício de reflexão que nunca cessou, é como se cada dia uma daquelas pessoas conversasse comigo nas tantas histórias recordadas.

Ainda que eu quisesse, é impossível dissociar o meu modo de atuação no mundo sem voltar meu olhar para o lugar que a escola ocupou em minha vida, esse é o motivo que me levou a decidir pela escolha do formato do texto. Era preciso dar a conhecer um pouco o meu local de fala. No interior de Minas Gerais, essa escola que estava em nossa casa era um modo de vida, havia um reconhecimento de seu valor; o professor circulava em todos os espaços, inclusive na casa dos alunos para saber, por exemplo, por que não tinham ido à aula. Há muitos aspectos humanizadores nesse tipo de vida que se levava, mas há também a perversão do poder. Uma dessas professoras da cidade me contou que durante o período que lecionou, entre as décadas de 1950 e 1970, a diretora conferia diariamente o plano de aula de cada uma delas, por exemplo. Ninguém entrava em sala sem ele. Falou ainda sobre a dificuldade da vida sem licença maternidade, e da naturalização de tudo isso. De minha parte, associo também esses fatos aos valores cristãos dos quais já falei.

O controle do destino da vida de todas aquelas pessoas dava-se também por meio da cultura do medo, não há como negar. A vida em família, aqui entendida como uma rede que se estende até mesmo aos familiares de parentesco mais distante, era regida por normas de comportamento que nem sempre eram verbalizadas, desde os hábitos banais, como aqueles associados à higiene corporal, até os padrões de comportamento em sociedade. Havia sempre um silêncio em torno das histórias familiares: dos casamentos proibidos, da interdição de estudos, das doenças, das mortes. Conhecer as relações entre os fatos exigia a reunião de fragmentos de diversas histórias e perspicácia para tentar recolher os elementos que sempre se repetiam a cada vez que eram contadas. Assim eu compus as minhas próprias histórias, que seguem guardadas para não serem desmentidas, pois preciso recorrer a elas em várias ocasiões. Afinal, quando estamos sentados à mesa, o que vemos não é a mesma imagem que temos quando estamos debaixo dela.

Na década de 1980, já morando no Distrito Federal, os sinais de separação entre a casa e a escola se tornaram muito evidentes para mim, e eu estava no início do ensino primário. Dentre os muitos desafios desse período, o principal seria o enfrentamento da movimentação em lugares absolutamente desconhecidos. As relações estabelecidas a partir de então saíam do núcleo

familiar, aí já são outras tantas histórias, mas o que interessa aqui destacar foi a necessidade de muito mais autonomia para lidar com os problemas que surgiam nessa nova realidade, com toda sua rudeza: de novo, a concretude do mundo. A escola pública não trazia o nome de ninguém, era um número, não conhecíamos os professores, os servidores, a direção. No início, eu ia e voltava sozinha, como no interior; com o tempo, alguns colegas já faziam companhia. Das lembranças desses percursos ficaram os redemoinhos daquele mundo de terra vermelha nos vãos do cerrado: alternando entre corridas inúteis e paradas estratégicas, olhos e boca bem cerrados, passado o vendaval, ríamos muito do estado lastimoso de nossos uniformes escolares e cabelos. Nos caminhos feitos por entre as quadras de casas de alvenaria e os tantos barracões de madeira, conheci muito sobre mundos que abrigavam famílias vindas das diversas regiões do país, aprendizagem que se deu na convivência com essas pessoas em suas casas: nas músicas, nas refeições compartilhadas, nos sotaques quase cantados de algumas regiões e na peculiaridade do humor de cada local.

Por outro lado, a organização das atividades escolares não era muito diferente da que eu conhecia, com pouco tempo já tinha habilidade suficiente para lidar com tudo a fim de evitar que fosse necessária a presença de minha mãe para resolver aspectos da minha vida escolar, eu já entendia que ela tinha outros problemas muito mais urgentes para resolver nessa nova experiência de vida. De minha parte, bastava garantir boas notas nas avaliações, tarefa relativamente fácil para o sossego que representava, e evitar cair na mira dos bedéis. De modo geral, nos espaços por onde transito, encontro pessoas que viveram experiências semelhantes às minhas, é como se algumas marcas fossem impressas em certas décadas, mas a organização das atividades da escola é tão repetitiva que acaba gerando padronização até das histórias vividas por seus alunos, elas são absurdamente parecidas. Em relação aos eventos escolares, diria que as diferenças que existem estão mais associadas às condições materiais das escolas.

Vê-se que a realidade educacional que apresentamos é feita de paradoxos: a relação de pertencimento pessoal no mundo compartilhado revela, por exemplo, a complexidade envolvida na atuação da professora como pesquisadora. Perscrutar aspectos de tradição em associação com a deturpação

de valores do humanismo ocidental como possibilidade de compreensão da crise educacional é resultado de uma inquietação incessante de tentativas de elucidação da opressão que configura a realidade do sistema educacional. De modo particular, as tiranias da educação escolar sempre me despertaram interesse.

## **Cenários desmoronados: a continuação ou o despertar infinito**

Tornei-me oficialmente professora aos vinte anos, decisão difícil para quem desde a infância lamentava a constatação de que para a mulher restavam poucas opções fora do magistério. Mas o fato de me tornar professora não me deixou indiferente às ideias contestatórias que me interessavam desde os oito ou nove anos de idade. Foram sobretudo as histórias das mulheres em seus contextos familiares, com seus traços de tirania, as responsáveis por meu interesse inicial em pesquisar sobre os espaços institucionais marcados pela opressão. Essa busca dos elementos de contradição ali evidentes, a possibilidade de pensar a permanência dessas histórias de dominação do outro e a relação, por vezes tão sutil e por isso mesmo cruel, de dependência estabelecida com o algoz está vinculada ao meu modo de participar do mundo.

Tão logo comecei a trabalhar, senti a necessidade de estar entre pares, sempre soube que a lucidez necessária para a atividade docente prescindia desses encontros, ainda que não tivesse suficiente clareza sobre os porquês envolvidos. Os amigos que fiz ao longo desses anos reforçaram uma necessidade que sempre soube ser vital, a de frequentar espaços de convivência em que a atividade de pensar sem amarras a vida e os problemas que nos afligem fosse uma inquietação autêntica e não um compromisso de caráter exclusivamente escolar – ou acadêmico, o que nesse caso quer dizer o mesmo. Foi assim que também se consolidou essa atividade de resistência, para o que tem sido imprescindível estar entre pares, em comunhão, pois a liberdade nesta escrita *vai de braço dado com a necessidade*.

Tratando de tiranias, um dado que me instiga, dentre tantas outras abstrações do imaginário escolar, é a persistência do ideal do aluno excelente. Busco compreender que razões nos levam a assumir, nessa realidade, uma função de defensores dessa educação escolar. Eis que então chegamos a um ponto nevrálgico de uma situação bastante conhecida mas pouco admitida: a imposição de um modelo de ser humano, abstração do homem, é violenta.

O desfecho de episódios isolados desse drama maior quase sempre revelam o mesmo: é que, de modo geral, ainda que nos esquivemos, ainda que

repite os argumentos pedagógicos eivados de crenças – sejam elas de caráter científico ou até mesmo religioso – as vidas humanas mostram-se como efetivamente são, mais cedo ou mais tarde. Na escola, quando esse desvelamento acontece porque um dos indivíduos vivencia uma crise, resultante do enfrentamento de sua vida com um modelo de mundo imposto, e responde de modo contrário ao comportamento esperado, pode vir a instaurar-se um conflito entre os que têm poder de comando e aqueles a quem se busca dominar.

Admitindo, pois, que professor e aluno têm posições centralizadas na escola, e que essa relação se sustenta em uma ideologia de poder, é até relativamente simples concluir que eles ocuparão frequentemente posições antagônicas no interior da instituição e que, em situações de conflito, pesará mais a caneta de quem está hierarquicamente acima, afinal há prerrogativa. Sobre prerrogativa quero chamar atenção para o fato de que a ideologia que encapsula os indivíduos nas categorias professor e aluno segue vigente e, geralmente, prevalece quando invocada, a menos que existam outras questões de poder superior envolvidas na situação.

## **Vidas enredadas pela escola: se permanecemos enfileirados, o que isso quer dizer?**

Para responder à associação da crise da educação contemporânea, com ênfase para a educação escolar, por meio da sua aproximação com a crise do humanismo ocidental, é preciso atualizar meu local de fala. Iniciemos com a escola. A discussão sobre essa crise – que por vezes é considerada uma crise isolada ou o resultado de crises pontuais – é recorrente em reuniões oficiais realizadas nas escolas, sejam essas reuniões convocadas pelo corpo docente ou pelos departamentos políticos e administrativos orientadores das práticas escolares, é possível afirmar. Geralmente essas reuniões se dão com o objetivo de se chegar a um modelo de avaliação que reduza as taxas de reprovação e de evasão dos alunos, no caso da escola pública sobretudo, espaço onde atuo. A avaliação costuma ser o tema central de tais reuniões porque todas as outras atividades escolares são submetidas a seus ditames: em torno das provas ou de quaisquer outros tipos de avaliação para aferição do conhecimento, estrutura-se o calendário escolar. Mas – e esse é um ponto importantíssimo nesta pesquisa – a crise educacional não se debate apenas em reuniões oficiais, não está restrita aos departamentos escolares, há muito mais pessoas e lugares nela imiscuídos. Por essa razão é importante analisar o que entendemos por espaço escolar, bem como conhecer as pessoas envolvidas nessa crise a partir do local que elas ocupam no mundo que nos é comum. É preciso saber de que modo estão envolvidas nos conflitos que acontecem na escola e a maneira como isso afeta nossas vidas.

A ambiência escolar, tomada em seu sentido mais estreito, pode ser definida como o espaço físico arquitetonicamente construído e pedagogicamente organizado onde convivem pessoas diversas com um fim educativo. Esse lugar comporta, além de professores e alunos, outros funcionários cujas atribuições compreendem a manutenção da limpeza e higienização do espaço, reparos nas instalações diversas do edifício, coordenação dos trabalhos pedagógicos e administrativos ali realizados, dentre outros. Além disso, esse ambiente está sujeito à imposição de um calendário de atividades; nesse calendário escolar

são previstos eventuais momentos de circulação de pessoas da família dos estudantes, ainda que isso seja prevalente em momentos de entrega de notas e boletins de desempenho, ora porque nem sempre os familiares comparecem a outros eventos, ora porque a escola dá mais ênfase às reuniões para comunicação dos resultados das avaliações. Isso posto, tratemos de esclarecer que o ambiente escolarizado não ocupa exclusivamente esse espaço físico específico. Em um sentido mais amplo, a escola não se restringe a esse único ambiente. Vejamos. A escola, a despeito da crise – ou, quem sabe, em razão dos desdobramentos dessa crise – adentra cada vez mais nossas casas e muitos de nossos espaços conviviais e de organização da vida: é assunto recorrente em reuniões informais e entre amigos; invadiu até as mesas dos bares.

Essa ocupação nos interessa bastante, porque quando algo ou alguém entra em nossas casas há conseqüente mudança na rotina desse espaço de intimidade familiar. Essa mudança, por sua vez, acarreta tomadas de posição em relação ao mundo e afeta o modo de convivência. Estamos usando o termo ocupação porque não há possibilidade de escolha, estamos todos envolvidos nessa rede de interesses orientada pela lógica escolar do progresso, que, por sua vez, responde a outros interesses. As pessoas, de modo geral, percebem a crise, reclamam de suas conseqüências, mas parecem agir de acordo com as determinações do modelo imposto pela escola. Parece-nos que a educação escolar reflete a crise e não dá sinais de efetiva reflexão sobre os conflitos. Admito que essa realidade nada tem de simples, mas é justamente a confusão em que nos encontramos o fato que deveria nutrir a necessária crítica. É imprescindível não negar o espaço da dúvida, pois a educação desvinculada da liberdade de pensamento é agravante da própria crise.

Consideremos, neste momento, as pessoas enredadas por essas imposições educacionais. A pressão sofrida no interior das escolas – esteja ela associada à competitividade em prol do progresso, esteja ela relacionada às condições estruturais inadequadas para a realização do trabalho pedagógico ou a quaisquer outras inadequações – pode vir a afetar as relações entre pais e filhos, entre os casais, em família e entre amigos. Em relação ao modo como essas pessoas respondem à prescrição escolar, nossa tentativa foi a de buscar as respostas dadas por elas a esse enfeixamento: se elas apontam para a

acomodação ou para a resistência à lógica opressora. O que nos interessa é o entendimento daquilo que estamos tratando como uma situação que, a depender da intensidade da ação sobre a vida da criança – ou jovem – e da família, pode levar a um conflito e pôr em risco sua participação no mundo.

Sabemos que nada há de inaudito na afirmação de que o cotidiano escolar contemporâneo, via de regra, segue marcado por eventos de natureza conflituosa. O conflito em si não configura um problema, torna-se um quando abre portas para condutas violentas. Uma rápida consulta aos veículos de mídia nacional – e também internacional, mas não trataremos desse aspecto – é suficiente para a atualização diária de acontecimentos do tipo. Nas escolas, as relações pessoais são permeadas de alguns comportamentos já naturalizados e de outros tantos que vão se encaminhando para a naturalização e que compõem um movimento de violência que se retroalimenta. Interessam-nos as respostas individuais dadas a esse *modus operandi* de violência.

A essa altura, é como se uma pergunta circulasse por todo o texto: o que as pessoas esperam quando adentram a escola? Afinal, sabe-se que a escola é padronizadora: admitamos também que já não causa absurdas controvérsias essa constatação. Nesta pesquisa, para além da observação pessoal que é de cunho testemunhal, o trabalho de campo foi diversificado: com a intenção de desvelar filtros interpretativos para esse cenário de crise esboçado, buscando nas minúcias indicadores desse quadro maior, criamos dois grupos de estudo focal com alunos de duas escolas.

Os encontros se deram com estudantes do ensino médio de duas escolas públicas, uma da rede do Distrito Federal e uma do âmbito federal, o Instituto Federal de Brasília – IFB. Foram encontros surpreendentes, a resposta dada pelos adolescentes indicaram o bom caminho tomado. Provavelmente a questão disparadora tocou-lhes uma ferida. O grupo do IFB sugeriu que prosseguíssemos com o levantamento de dados por todo o ensino médio, proposta feita quando, no penúltimo encontro, avisei que encerraríamos no seguinte.

Também foram realizadas entrevistas com pessoas que estruturam o que podemos denominar de redes educacionais: professores, pais e especialistas de algumas áreas que atuam no contexto escolar. Portanto, discutiremos algumas das características da escola de acordo com o seu olhar, estejam elas dentro dos prédios das escolas ou a ela ligados, porque ali estão seus filhos, ou mesmo por meio de um trabalho auxiliar geralmente realizado em consultórios. Essas redes, assim inferimos, justificam-se pela sustentação de um argumento, o de criar um ambiente de tradução da comunicação entre a família e a escola de modo mais efetivo. Por isso, buscamos depreender, com as entrevistas, o que pensam sobre a função da escola e sobre o alcance que o modelo escolar tem além dos muros da instituição. Também buscamos compreender o que o conhecimento escolar significa em relação às tomadas de decisão exigidas a todo instante em suas vidas e na vida das pessoas com as quais convivem. Por meio de perguntas relacionadas à função da escola e ao modelo de educação proposto, buscamos conhecer sua atuação nesse contexto.

A nossa hipótese de trabalho é a de que a prevalência de determinado discurso humanista em detrimento de sua realização pode ser uma explicação para a crise educacional. Como já foi dito, para além de sua restrição à retórica, a ideologização desse discurso pode também ter levado à sua perversão, a um falseamento. Falseado o discurso humanista, têm-se excelentes condições de possibilidade de naturalização de uma situação opressora, principalmente quando o falseamento alimenta preconceitos e reforça comportamentos dirigidos sobretudo por crenças.

## **Compreender: os minuciosos caminhos da indagação**

*Voltar  
a percorrer o inverso dos caminhos  
reencontrar a palavra sem endereço*

Mia Couto

O que me moveu durante esses quatro anos de estudo foi o desejo de apreensão da realidade do modo proposto por Arendt no prefácio da primeira edição do livro *Origens do Totalitarismo*. Ali, Arendt faz algumas advertências: “compreender não significa negar nos fatos o chocante, eliminar deles o inaudito, ou, ao explicar fenômenos, utilizar-se de analogias e generalidades que diminuam o impacto da realidade e o choque da experiência” (ARENDDT, 2012, p.12). Encarar a realidade é também um modo de resistência, e o ato de resistir é intrínseco à liberdade. “Compreender significa, em suma, encarar a realidade sem preconceitos e com atenção, e resistir a ela – qualquer que seja” (idem, p.12). Nosso intento é o de compreender aspectos da crise educacional que estamos vivendo. A principal referência serão textos de Hannah Arendt. Para além da relevância teórica, importa a ideia expressa pelo *amor mundi*, indicando que, para pensar o mundo, é preciso dele não se afastar.

Jerome Kohn, no prefácio feito para o livro *Compreender, formação, exílio e totalitarismo*, composto por ensaios escritos pela autora entre os anos 1930 e 1954, diz ser fato incontestável a atração irresistível de Arendt pela atividade de compreender, “uma atividade mental circular e interminável cuja principal significação para ela, consistia mais no próprio exercício que nos resultados” (ARENDDT, 2008, p. 08). Kohn inicia esse texto usando como epígrafe uma fala de Arendt sobre as atividades de compreender e de escrever. Para mim, ela diz, “o importante é compreender. Para mim, escrever é uma questão de procurar essa compreensão, parte do processo de compreender” (idem, p. 08). Há muita insistência em seus textos sobre as dificuldades que implicam essa atividade interminável por meio da qual, em constante mudança e variação, chegamos a um acordo e a uma conciliação com a realidade, isto é, como tentamos sentir o mundo como nossa casa: a compreensão. Todo indivíduo precisa sentir-se conciliado com um mundo onde nasceu como estranho e onde sempre

permanece como estranho, dada sua singularidade, ela sentencia. A conciliação é intrínseca à compreensão. A atividade de compreender é infundável, o que não acontece com o perdão. O perdão – ação única que culmina em gesto único – não é intrínseco à compreensão (ibidem, 2008, p. 331). Logo, compreender não significa desculpar.

A conciliação com o mundo em que nascemos é, pois, a essência da atividade de compreensão. Essa afirmação tornou-se morada de meus pensamentos para este estudo, a ela tenho recorrido sempre. Há autores que nos provocam essa estranha sensação de acolhimento, que se assemelha ao que nos proporciona a presença viva das pessoas que compartilham da nossa inquietude em relação ao projeto cultural do qual fazemos parte, ainda que sejam sensações de natureza distinta. Não há como prescindir dessas redes de relações se as nossas questões se referem às formas de aprendizagem nos meios culturais e se nos propusermos a compreendê-las em busca dessa conciliação com o mundo. Por meio dessa comunhão, que não se limita às ideias, é possível tentar evitar a objetivação do ser humano.

Seguimos com a expectativa de encontrar o fio da meada dessa crise educacional que nos é tão familiar, instigadas pela possibilidade da compreensão, porque é fundamental a conciliação com o mundo do qual participamos, do qual não queremos e, vale reforçar, não podemos abrir mão em virtude do compromisso pessoal com o outro. Arendt, quando escreveu sobre a importância da educação, apontou razões que, para ela, deveriam ser convincentes para que até mesmo pessoas leigas nos assuntos educacionais se dedicassem a pensar questões problemáticas em que não estivessem propriamente envolvidas. A razão mais convincente, segundo ela, é o fato de que há uma oportunidade “proporcionada pelo próprio fato da crise – que dilacera fachadas e oblitera preconceitos –, de explorar e investigar a essência da questão em tudo aquilo que foi posto a nu, e a essência da educação é a natalidade, o fato de que seres *nascem* para o mundo” (ARENDR, 2013, p.223). É o modo como lidamos com a crise que poderá resultar tanto em desastres, caso as respostas sejam dadas com base em juízos pré-formados, em preconceitos, quanto em uma possibilidade de reflexão sobre essa experiência da realidade. As perguntas essenciais podem e devem ser repetidas, tais como

as que buscam saber qual é a atividade da educação e que função cabe aos adultos que se ocupam dos cuidados com as crianças e com os jovens. Essa busca de compreensão da atividade educacional em si, como também já afirmamos, impõe responsabilidades.

Pensar a responsabilidade com o outro remete-nos a Levinas, que afirma não haver espaço de negociação para os limites que o compromisso ético nos exige. Diante da crise educacional, que revela o próprio indivíduo em crise no mundo onde vive, penso nesse compromisso como guia, como um ponto de referência em momentos de dúvida, por exemplo, para a necessária reflexão sobre atividades que representem resistência ao embrutecimento. Isso porque algumas tarefas, que são consideradas educativas, na realidade podem diminuir ou até mesmo destruir, no indivíduo, a possibilidade do ato criativo em si.

Em relação à ameaça da humanidade da pessoa, busco em Romano Guardini a definição da unidade do ser que está para além da retórica, com a necessária justeza de que necessitava para compor minha proposta de reflexão quando trato da cisão da pessoa e suas implicações para a educação. Para tratar dessa ruptura pessoal, impõe-se o entendimento de termos como indivíduo, forma, personalidade, pessoa, sociedade, mundo e crise. Paralelamente aos textos de Guardini, recorro a outros teóricos, principalmente para tratar do conceito de indivíduo e das antinomias que dele derivam, a depender do ponto de vista que se lhe é atribuído. Nesse caso constam, por exemplo, algumas ideias da obra *Sociedade dos Indivíduos*, de Norbert Elias. Nesse livro, sob a forma de uma pergunta elaborada por seu autor e anunciada logo no início, discute-se qual é a relação entre a pluralidade de pessoas e a pessoa singular a que chamamos indivíduo, bem como a relação dessa pessoa singular com a pluralidade.

Perguntas já elaboradas por Romano Guardini (1963, p.15) foram elementos basilares deste estudo, a saber: *como sente o homem o ser do mundo em que vive? De que maneira está nesse mundo presente? Por que conceitos se exprime esta maneira de existir?* Ao se propor a tratar, em meados do século vinte, do enigma – por ele assim considerado – homem, Guardini pondera que não faz muito tempo havia apenas duas respostas fundamentais em torno do

problema da essência desse homem: a de uma ciência do espírito de tipo humanista e a de uma ciência da natureza de tipo técnica. Apesar de apresentarem respostas com base em ideias que se opunham, ambas julgavam saber o que é o homem, tudo isso por meio de questões de domínio do conhecido; uma pretensão que enfraqueceu juntamente com o desaparecimento da segurança com a qual se costumavam abordar as coisas humanas. Para o teólogo, o homem, que tomou consciência de ser diverso do que pensava, sabe que é um desconhecido para si próprio e o objeto da sua própria tarefa. “O cume do humano projecta-se de novo na escuridão e no futuro. Daí provém o interesse de que falámos. A questão do homem é outra vez uma questão real” (Guardini, 1963, p.10). O homem não é uma realidade opaca fechada sobre si mesma ou autossuficiente, nem uma forma dotada de um desenvolvimento autônomo, **o homem existe essencialmente em vista de um encontro**, ele assevera.

Abordaremos questões da existência do homem concreto e do sentido de sua vida em relação ao mundo em que vive, a fim de apreender relações entre os padrões educacionais e o modo como isso afeta suas ações. Consideraremos, para esta análise, tudo o que possa nos informar – e nos faça duvidar – sobre esse homem que existe e que nos impõe diariamente sua presença. Trata-se do homem concreto existindo como ser pessoal, tal como examinou Romano Guardini. Esse ser pessoal compõe-se de três estratos que lhe são constituintes: o da forma, o da individualidade e o da personalidade.

Ao se referir à pessoa, Guardini (1963, p. 138) afirmou que o significado é o mesmo que se atribui à forma, isso porque existe uma relação funcional e estrutural entre os elementos que a constituem “de tal maneira que cada elemento só existe e pode ser compreendido pelo todo, tal como o todo só existe e pode ser compreendido a partir dos seus elementos”. Essa expressão, prossegue o teólogo, implica a distinção do existente em sua individualidade e unidade, quer refira-se a um conjunto ou a outro fenômeno individual. Ao tratar da individualidade, ele a define como vivente, na medida em que se apresenta como uma unidade fechada do duplo ponto de vista estrutural e funcional, o que a leva a se destacar do conjunto das coisas em geral; tem necessidade do mundo, mas marca seus limites em relação a ele, defendendo-se contra suas ameaças de absorção. O indivíduo vivo

afirma-se e delimita-se [...] relacionando o mundo envolvente com a sua própria existência e conferindo-lhe assim uma forma; isto é, criando um mundo próprio. Este é constituído pelo conjunto de todos os elementos da totalidade do mundo que se manifestam vitais para o indivíduo em causa (GUARDINI, 1963, p.139).

Também esse indivíduo diferencia-se da unidade da espécie da sua estirpe; esse ser individual gerado por seus ascendentes também engendrará descendentes e está orientado em relação aos descendentes por certas pulsões determinadas, mas não coincide de modo absoluto com sua estirpe, mantém-se uma distinção em relação a ela.

Quanto mais baixo se situa o ser vivo, mais ele é absorvido pelas exigências da espécie; quanto mais alto se encontra ele, mais forte é a pulsão de afirmação individual. Ao mesmo tempo, as propriedades tornam-se mais numerosas; as atividades particulares manifestam-se mais agudamente; a capacidade numérica de reprodução diminui, e aumentam as exigências da progenitura. O ser individual ganha assim – quer em relação à espécie como tal, quer em relação aos outros indivíduos – uma significação sempre maior. Por essa mesma razão, acha-se mais ameaçado: quanto mais um indivíduo se cinde da espécie e da massa, menos fica protegido por elas. Os indivíduos tornam-se mais fracos; as possibilidades de destruição aumentam. [...] **a individualidade é um valor; quanto mais se desenvolve, mais frágil surge a sua consistência** (GUARDINI, 1963, p.141, grifo meu).

O ser individual é ainda determinado pelo seu centro, que não é espacial e sim vivente. Este centro vivo é a interioridade, e a passagem da interioridade desse vivente ao mundo exterior se dá pela motricidade dos sentidos e pela motricidade espontânea. É o domínio interior que funda o indivíduo vivente em si mesmo. “A partir dele se diferencia do mundo e lhe contrapõe o mundo próprio que constrói. Ainda a partir dele se diferencia da espécie e afirma, contra ele, o seu valor específico” (GUARDINI, 1963, p.141). Há, pois, no ser total do homem como pessoa, o plano da individualidade vivente. Essa individualidade marca o fato de que ele é vivo entre os vivos e que se opõe tanto à espécie quanto aos outros seres individuais da mesma espécie.

No que toca à personalidade, terceiro estrato do fenômeno pessoal, trata-se da forma da individualidade viva enquanto determinada pelo espírito. Guardini

associa a personalidade a um tipo de interioridade que se caracteriza pela consciência de si, consciência esta que não existe verdadeiramente no ser que é apenas dotado de atividade sensorial e motricidade espontânea, estas últimas características que mesmo os animais possuem. Essa consciência propriamente dita só é dada se a percepção é recriada espiritualmente, veiculando a apreensão de um sentido ou, melhor dito, se ela está antecipadamente ordenada a esta apreensão do sentido. [...] “É justamente esta apreensão, e só ela, que funda a verdadeira interioridade da consciência” (GUARDINI, 1963, p.144).

A interioridade pessoal está associada ao querer, algo que se aproxima da consciência, mas que ainda não existe no vivente em relação a instintos associados a atos orgânicos ou psíquicos subordinados à manutenção da vida. Para se falar em querer autêntico é necessário que o sujeito apreenda este valor como algo objetivo, é preciso que ele tome posição em relação a esse querer e então atue. O erro, para Guardini (1963, p.146), consistiria em confundir os mecanismos do sistema psicofisiológico que o animal também possui, mas que estão, no homem, subordinados a uma orientação radicalmente diversa, com esta mesma orientação. Há também referência à ação e à criação como marcas da interioridade do homem, atividade criadora que também se distingue da atividade criadora de qualquer produção animal, posto que se trata de função do organismo considerado na sua integralidade. “A obra humana provém do espírito, das suas tensões e dos seus riscos; mas, por isso mesmo, no plano da natureza, é a menos garantida. A sua garantia é outra, espiritual; reside no sentido, não no ser imediato” (idem, p.148). Essa interioridade humana não é mensurável e também escapa ao domínio, havendo possibilidade de ação somente naquilo em que concerne aos processos psíquicos, isso na medida em que são acessíveis às técnicas de habituação e sugestão, por exemplo. Mas o cerne espiritual, este, permanece livre.

O conceito de personalidade significa, por fim, a forma viva fundamental do indivíduo humano por oposição a todos os outros, é subjacente a toda visão moderna do homem e está atrelado à consciência que ele tem em relação a si e aos demais. É a personalidade que possibilita a experiência que pode levar ao **encontro** com o existente por oposição ao simples ato de com ele se defrontar.

“E, nessa medida, encontrar-se também a si mesma, em lugar de ser e de viver apenas o que é” (ibidem, p.152).

Guardini reconhece a insuficiência tanto da forma quanto da individualidade e da personalidade para abarcar a pessoa no seu sentido último, e afirma que essas ideias representam de certo modo uma preparação para isso. Ele prossegue então a busca dessa compreensão dando destaque a duas questões elucidativas. Ele diz que, enquanto a resposta sobre *o que é a pessoa* consiste na ideia de um ser dotado de uma forma assente numa interioridade, determinado pelo espírito, e criador, em relação à pergunta que busca saber *quem é esse aí*, a resposta seria *Eu*, ou, em forma narrativa, seria *Ele*. “Só então se atinge a pessoa. E, efetivamente, esta é o ser dotado de forma e de interioridade, espiritual e criador, enquanto subsistindo em si mesmo”. Naquilo que sou eu mesmo, não posso em última análise ser possuído por qualquer outra instância, mas me pertencço. Esse pertencimento significa que, para Guardini (1963, p. 154), esse meu “eu” não pode ser subtraído, pois por pessoa entende-se um ser que não pode ser habitado por nenhum outro, “que sou único – e tudo isso subsiste ainda quando é violada a esfera da intimidade e patenteada aos outros da maneira mais profunda”.

Há uma dissolução do conceito de pessoa gerado pela modernidade, isso em termos de assimilação dessa ideia pela forma, pela individualidade ou mesmo pela personalidade. O autor alerta para os riscos de uma hipertrofia da própria finitude da pessoa. Mais uma vez repetirei uma de suas perguntas. Em relação à pessoa, *será então algo formal?* Decerto, responde ele, “mas não algo ‘meramente formal’, pois é o que é decisivo. Daí o caráter inapreensível da pessoa. [...]a pessoa radica no fato de que este ‘material’ existe na forma de uma pertença a si próprio”. Os estratos estão intimamente relacionados, ele esclarece, e a forma só se apresenta como forma vivente, o indivíduo, somente penetrado pelo espírito concreto; ocorre na autonomia da pessoa e com seu caráter principal. “A estrutura e a plenitude da existência humana apenas são realizáveis na medida em que a pessoa como tal claramente se manifesta” (idem, p.161).

A relação entre os estratos que constituem a pessoa e a plenitude que dela decorre não esclarecem o mistério inesgotável que, para Guardini, subsiste no fato de eu ser “eu” e da não possibilidade de me ver expulso de mim, seja por um inimigo ou por mim próprio. Resta a dúvida que está sempre à espreita e, a despeito de qualquer tentativa de justificação psicológica ou social, permanece real o fato extraordinário: o de que “eu sou eu. Facto abrupto, magnífico, temeroso, facto que cria um destino e funda uma responsabilidade” (GUARDINI, 1963, p.163).

Esse conceito de pessoa que evoca a plenitude do ser não exime essa pessoa da relação com o outro. Para Guardini, essa relação é mesmo necessária, não há como negar a existência de um meio no qual a pessoa está inserida: o corpo do homem depende dos fenômenos da natureza. Estamos, aqui, obviamente partindo de pressupostos de cunho valorativo, adotando pontos de vista de uma moral que reside num imperativo de dever, vale reforçar, de um dever de coerência necessária em relação a esse *Eu* que não se deixa habitar por *Outrem* e que, somente por isso, pode se colocar diante dele. Eis o limite e, em termos de educação tal como a concebemos, é impossível furtar-se à responsabilidade que se impõe nesse encontro; a desresponsabilização diante do outro é já uma opção valorativa.

O ser humano é parte de uma ordem social, de um mundo cuja organização exerce influência nos rumos que tomarão sua vida, algo que poderíamos denominar destino. Porém, a assunção da existência dessa ordem social não significa pretensão à possibilidade de ausência de conflito, essa compreensão equivocada parece estar associada a um entendimento igualmente equivocado sobre o que deveria resultar de um encontro entre duas pessoas: a expectativa das certezas, a previsibilidade. A existência do outro já implica a imprevisibilidade, por mais restritivas que sejam as circunstâncias da organização social em que se efetiva esse encontro. A ordem social, estabelecida pela escola, dentro e fora dela, é o que nos interessa pesquisar.

## **O indivíduo, a sociedade e o fenômeno reticular**

Norbert Elias (1994) denomina fenômeno reticular o movimento que se caracteriza por essa mudança das pessoas em relação umas às outras, segundo a qual, por meio de sua relação mútua, haveria certa moldagem e remoldagem (ELIAS, 1994, p. 29). Ele nos fala da persistência de uma padronização ainda muito difundida da autoimagem que induz o indivíduo a se sentir e pensar que ele está em algum lugar inteiramente só enquanto os outros estão em outro lugar, fora dele, cada qual seguindo seu caminho com um **eu** que seria seu eu puro, envolto por uma roupagem externa, que representaria suas relações com as outras pessoas. Para Norbert Elias, não se trata de uma coisa nem outra, constitui sim a expressão de uma singular conformação histórica do indivíduo pela rede de relações, por uma forma de convívio dotada de uma estrutura muito específica, que seria uma autoconsciência que corresponde à estrutura psicológica em certos estágios de um processo civilizador.

Há uma diferenciação e uma tensão especialmente intensas entre as ordens e proibições sociais inculcadas como autodomínio e os instintos e inclinações não controlados ou recalçados dentro do próprio ser humano. Seria esse conflito no interior do indivíduo, essa "privatização" ou exclusão de certas esferas de vida da interação social, e a associação delas com o medo socialmente instilado sob a forma de vergonha e embaraço, por exemplo, que levariam o indivíduo a achar que, "dentro" de si, ele é algo que existe inteiramente só, sem relacionamento com os outros, e que só "depois" se relacionaria com os outros "do lado de fora". Há, para o autor, um abismo e um intenso conflito que as pessoas altamente individualizadas de nosso estágio de civilização sentem dentro de si e que são projetados no mundo por sua consciência. Isso reflete-se teoricamente num abismo existencial e num eterno conflito entre indivíduo e sociedade (ELIAS, 1994, p.32, grifos do autor).

Em relação ao modo como se configura o conceito de sociedade, vale destacar na obra de Norbert Elias também uma pergunta, que ora repito: "Quando uma pessoa diz 'sociedade' e outra a escuta, elas se entendem sem dificuldade. Mas será que realmente nos entendemos?" (ELIAS, 1994, p.14). Há uma antinomia que nos leva a perceber as psicologias do indivíduo e da

sociedade como duas disciplinas completamente distinguíveis, como se houvesse um abismo intransponível entre o indivíduo e a sociedade. Ou seja, temos certa ideia tradicional do que nós mesmos somos como indivíduos assim como temos alguma noção do que queremos dar a entender quando dizemos sociedade, mas é como se as consciências que temos de nós como sociedade e como indivíduo nunca chegassem a se unir de fato, ainda que também ninguém pareça duvidar que os indivíduos formem a sociedade ou mesmo que toda sociedade seja uma sociedade de indivíduos. Restariam, em nosso fluxo de pensamento, falhas que nos impediriam, tal qual um quebra-cabeça incompleto, a formar uma imagem íntegra. Ele pondera que

[...] ao pensarmos calmamente no assunto, logo se evidencia que as duas coisas só são possíveis juntas: só pode haver uma vida comunitária mais livre de perturbações e tensões se todos os indivíduos dentro dela gozarem de satisfação suficiente; e só pode haver uma existência individual mais satisfatória se a estrutura social pertinente for mais livre de tensão, perturbação e conflito. A dificuldade parece estar em que, nas ordens sociais que se nos apresentam, uma das duas coisas sempre leva a pior. Entre as necessidades e inclinações, parece haver sempre, nas sociedades que nos são familiares, um conflito considerável, um abismo quase intransponível para a maioria das pessoas implicadas (ELIAS, 1994, p.18).

Prosseguindo, Elias propõe a possibilidade de uma melhor compreensão da relação entre indivíduo e sociedade por meio do rompimento da alternativa que se pauta em algo que ele define como antítese cristalizada do ou isto/ou aquilo. Refere-se a um panorama diferente que surgiria se transposto o véu de valorações e afetos de tensões de nossa época sobre a relação entre indivíduo e sociedade. Considerados num nível mais profundo, ele adverte, tanto os indivíduos quanto a sociedade conjuntamente formada por eles são igualmente desprovidos de objetivo, nenhum dos dois existe sem o outro.

Antes de mais nada, na verdade, eles simplesmente existem – o indivíduo na companhia de outros, a sociedade como uma sociedade de indivíduos de um modo tão desprovido de objetivo quanto as estrelas que, juntas, formam um sistema solar, ou os sistemas solares que formam a Via-Láctea. E essa existência não-finalista dos indivíduos em sociedade é o material, o tecido básico em que as pessoas entremeiam as imagens variáveis de seus objetivos. (ELIAS, 1994, p.19)

Dificuldades semelhantes encontra o autor com abordagens que ele considera não menos intrusivas quando se tenta compreender os seres humanos e a sociedade em termos de funções psicológicas, ora representadas por uma ciência que trata o indivíduo singular como algo que pode ser completamente isolado e que busca elucidar a estrutura de suas funções psicológicas independentemente de suas relações com as demais pessoas, ora por correntes, na psicologia social ou de massa, que não conferem nenhum lugar apropriado às funções psicológicas do indivíduo singular (ELIAS, 1994, p. 16).

A existência de conflituosas vertentes explicativas sobre a sociedade em si é evidente, assim consideramos. Não obstante o risco que representa a assunção de uma ideia facilmente inteligível em torno do que se convencionou chamar de sociedade, tal como já advertiu Norbert Elias (1994), ao afirmar que todos sabem – ou pensam sabê-lo – aquilo que se pretende dizer quando se usa essa palavra, trata-se aqui de demarcação necessária para o que se pretende discutir: interessamo-nos pela temática do indivíduo em sociedade e isso implica considerar a responsabilidade em torno do significado subjacente à constituição da noção desse homem concreto, um indivíduo que existe em oposição a outros indivíduos mas não contra eles, como um ser pessoal composto por forma, individualidade e personalidade, portanto único. O conceito de sociedade de Norbert Elias pauta-se em uma lógica dialética, na qual homem e sociedade não se contrariam teoricamente, tampouco na vida prática. A sociedade escolar é a mesma sociedade, então invadida pela escola. A existência única, própria de cada indivíduo, é que o leva a poder reconhecer o outro, com a devida **assimetria** que esse encontro requer. A pessoa, quando não cindida, tem mais possibilidade de viver essa experiência dialética sem negar nela o conflito. Quando não se nega o conflito, torna-se possível evitar o padecimento absoluto, por exemplo, resistindo ao sequestro de si pelo outro.

A negação do conflito pode levar à sua exacerbação e, a depender do lado para onde cede o pêndulo, estaremos mais ou menos sujeitos ao peso que ele nos impõe. Nessa situação, as consequências que então sofreremos dependerão justamente de nossa ação concreta, dependerão de disposição para

o enfrentamento. Não há como escapar à ação, pois o não agir configura já uma ação: omissão. Esse é o ponto que nos interessa tratar em relação à educação: é possível educar sem disposição para o enfrentamento dos conflitos que constituem nossa própria existência? Como manter a unidade entre forma, individualidade e personalidade se não nos dispusermos ao enfrentamento de nosso sofrimento diante dos conflitos?

Nesta pesquisa, buscaremos compreender de que maneira as pessoas estão respondendo ao modelo educacional contemporâneo. Os dados empíricos foram obtidos com dois grupos de estudo focal de alunos do ensino médio e com entrevistas semiestruturadas com quatro casais cujos filhos estão em idade escolar, uma professora e dois especialistas, uma psicopedagoga e um fonoaudiólogo.

Diante do exposto, justifica-se o tratamento deste problema em uma perspectiva da lógica dialética, pelo fato de que esse método “[...] busca penetrar – sob as aparências de estabilidade e equilíbrio – naquilo que já tende para o seu *fim* e naquilo que já anuncia no seu *nascimento*. Busca, portanto, o *movimento profundo* (essencial) que se oculta sob o movimento superficial” (LEFEBVRE, 1979, p.238, grifos do autor). Essa escolha dá-se, sobretudo, pela possibilidade, também descrita por Lefebvre, da busca da captação da ligação, da unidade, do movimento que engendra os contraditórios e que faz com que se choquem, que os quebra e os supera.

O método dialético pressupõe a apreensão do conjunto das conexões internas do que está sendo proposto para análise, e a regra segundo a qual tudo está ligado a tudo é importantíssima neste caso. Também foi essa lógica dialética de construção de um método a que nos pareceu mais propícia aos necessários movimentos de transformação, superação e remanejamento do pensamento, que jamais poderiam ser desconsiderados porque configuram ação de pensamento que não se pode descolar da exigência do rigor e do compromisso imprescindíveis à prática de pesquisa. O método dialético é uma atividade que visa justamente a compreensão da realidade. Retomo Arendt para reafirmar que essa é uma atividade que somente finda com a morte. Compreender é andejar

por minuciosos caminhos de reflexão. Em uma dessas veredas, lançamos nosso olhar sobre a crise.

## ***Precisamos falar de crise: nostalgias incertas e a exigência de clareza e coesão***

*Posso negar tudo nessa parte de mim que vive de nostalgias incertas, menos esse desejo de unidade, essa fome de resolver, essa exigência de clareza e coesão.*

*Camus*

A busca da compreensão dessa realidade de uma crise contemporânea da educação, tendo como elemento central a escola, provocou desestabilização, tanto na pesquisadora como nas pessoas que aceitaram participar dessa tarefa. Inevitáveis, eu acrescentaria, pois lançar clarões sobre aspectos aparentemente inofensivos dentro dessa realidade explicita os conflitos. A vida na escola transcorre como se quaisquer conflitos já fizessem parte da realidade estudada, quase sempre caem na categoria do “é assim porque assim é”. Os comportamentos decorrentes dos conflitos são, por vezes, vistos como se não estivessem subordinados a um conjunto mais amplo de fatos, como se pequenas situações e o todo – complexo – não fossem interdependentes.

De modo resumido, apontarei o que fiz para investigar o tema nos ambientes que frequentei durante o período do doutorado com a finalidade de ouvir as pessoas. Para isso, é preciso antecipar duas asserções que causaram conflito em diversas situações de debate sobre a escola: em primeiro lugar, a escola é instituição histórica; em segundo lugar, cabe ao homem forjar a história. Duas afirmações carregadas de inegável obviedade. A primeira, ao ser lembrada em alguns ambientes escolarizadores – e aqui destacamos também a universidade – provocava desconforto, tanto velado quanto declarado. Para circunscrever um momento mais preciso, consideremos o espaço de tempo compreendido entre os anos 2013 e 2016, período em que me dediquei aos estudos deste doutorado, frequentando turmas das disciplinas de cunho obrigatório e outras de caráter eletivo. Importa deixar claro que esses espaços eram compostos, de modo geral, por pessoas que tinham algum envolvimento profissional com a área do ensino formal. Eventualmente participaram também outras ligadas a projetos alternativos em educação.

Dentre as disciplinas cursadas, uma delas teve importância fundamental para esta pesquisa. Denominado *A escola e seu significado social*, esse curso foi – e ainda o é nesta data – ministrado pela Professora Doutora Elizabeth Tunes. O esboço da ambiência em que se davam as aulas dessa disciplina é necessário, pois representou naquele momento o único espaço institucional – por mim frequentado – em que havia possibilidade de levantamento de questões polêmicas e reais em torno da função da escola, sem que fôssemos prontamente enquadrados em determinados escaninhos conceituais intransitáveis, de anarquistas a reacionários ou de tradicionalistas a novidadeiros. Havia naquele curso algo que era muito diferente de tudo isso, razão que me levou a frequentá-lo, na condição de orientanda, sempre que a oportunidade surgiu. Cada grupo, participei de três, apresentava características bem particulares, à semelhança de quaisquer outras salas de aula. Aqueles encontros sempre foram carregados de afeto, se considerarmos a sua relação com a potência do agir, podendo aumentá-la ou tender para o padecimento, nos termos de Spinoza. Ainda que possa soar um tanto ousado, arrisco dizer que tivemos nossa potência de agir aumentada. Sem intenção de ofertar respostas prontas – as tais receitinhas que muitos criticam, mas às quais recorremos vez ou outra, talvez por vício de função pedagógica –, a condução das aulas sempre se deu de modo a não admitir fuga à responsabilidade do compromisso ali assumido por e com todos, compromisso não estabelecido de modo exclusivo pela burocracia. Por mais que possa parecer trivial aos olhos de quem lê, não o é, afirmo. E posso fazer essa afirmação com base na minha experiência na escola e na universidade.

Não estamos familiarizados, como professores e especialistas em educação, que sejam colocadas em xeque algumas das ideias e condutas que compartilhamos com nossos colegas de profissão, sobretudo aquelas que traduzem nossos desejos sinceros de realização de um bom trabalho. Não estamos enraizados em algum projeto comum que represente resistência contra as tempestades, mas não nos ocupamos com esse desenraizamento no dia a dia, não há sequer tempo porque as tarefas escolares são intermináveis, isso é inegável. De modo geral, queremos, e isso é legítimo, encontrar acolhimento de nossa dor na fala do outro, afinal as situações de conflito nas escolas exigem muita reflexão, sentimos necessidade da escuta de outras pessoas porque

facilmente o desolamento pode tomar conta de nossas vidas ali dentro. Porém, nossa ideia de acolhimento não prevê espaço para mais instabilidade, agimos como se fosse possível disfarçar o mais evidente: não há solo firme para sustentação do ensino escolar tal qual o conhecemos.

Assim, uma vez que já nos basta o ambiente confuso – opressivo – da escola, esquivamo-nos dos confrontos, agarrados à ilusão de que conseguiremos evitar o sofrimento, como se pudéssemos guardar alguma lucidez para viver a vida lá de fora. É a crença da existência de duas pessoas em um só ser humano, uma que cumpre quarenta horas semanais de trabalho e outra que busca vida nas horas restantes. Por outro lado, há sim intenção de busca de solução para os problemas reais e repetitivos vividos na escola, isso é legítimo e deve ser frisado. A questão é que, quando insistimos na ideia de que pequenos arranjos darão conta da complexidade envolvida nesse contexto de crise, o desânimo pode vir à tona e corre-se o risco de que alguns conflitos sejam naturalizados.

Nesse curso sobre o significado social da escola, foi em meio à constatação de uma ideia comum sobre essa realidade crítica que, pouco a pouco, deixamo-nos guiar aos textos de Jacques Rancière, Ivan Illich, Vigotski, Stephen Jay Gould e Vilém Flusser. Desprovidos de nossos chavões explicativos, fossem eles tradicionalistas ou pretensamente revolucionários, aos poucos também nos descobrimos um tanto misoneístas, apegados ao modelo em flagrante crise. Sofremos essa perda fraternalmente. Fomos afetados e aqueles que se deixaram *ferir* reconheceram o princípio libertador desses encontros de estudos, liberdade que vai de mãos dadas com a responsabilidade que assumimos quando nos aproximamos do outro com a intenção de algo mais do que dizer qualquer coisa. Aproximação que, em virtude do vínculo entre liberdade e responsabilidade, não se presta a previsibilidades. Ali, em meio aos debates com os colegas, já de modo bastante refletido, posso dizer que compreendi – esse compreender não significa replicar a sentença como costumeiramente fazemos – que ensino e aprendizagem de fato não coincidem cronologicamente.

Igualmente clara foi a constatação de que vozes que defendem argumentos supostamente humanistas, como o da existência de tempos diferenciados na aprendizagem escolar podem estar ajudando a falsear o discurso humanista já que a própria organização curricular da escola não permite sua realização. Essa experiência foi importante para reforçar a justeza da nossa investigação. Em nossas conversas ali na sala de aula, era clara a inquietação com “essa coisa” que se anuncia como uma mudança radical em relação à escola. Pude conhecer e ouvir queixas de pessoas do Distrito Federal e de fora daqui. A existência de uma crise era a única aparente ideia comum. Nos três grupos. Dessa experiência, ficaram os rostos aflitos dos colegas quando provocados a comentar, por exemplo, a possibilidade de que essa crise da instituição escolar poderia ser um sinal de que a escola não mais se justifica, sobretudo como possuidora do monopólio de um tipo de conhecimento.

Como assim, como conceber nossa sociedade sem escola? Sim, respondíamos, quando desafiados, a escola é instituição histórica. E a obviedade da resposta impedia o prosseguimento dos argumentos, ou seja, a escola está fadada a um fim. Contudo, a assunção desse fato não significava ponto final em nossos conflitos, ao contrário, apenas estendia ainda mais o horizonte de angústias, claramente expresso em nossa comunicação. O incômodo que todos calávamos, no fundo, parecia ser o mesmo: o reconhecimento da insubsistência da escola. Da fatal confirmação do óbvio, a impossibilidade de desafiar a ação do tempo histórico ao qual pertence a escola, surgiram então diversos desdobramentos, principalmente sobre questões conjunturais do país em que vivemos. Destacavam-se temas tais como os efeitos de uma falência da escola pública em um mundo tão injusto, dada a constatação de que, para muitos, ela representa a única instituição de ensino formal acessível. Por outro lado, a crise estava ali, por todos reconhecida, ao menos daqueles que se expressaram. E a inquietação sobre o que fazer com isso persistiu, em todas as aulas, nesses três anos. Nem todos retornavam após o primeiro momento de instabilidade, fato que também presenciei e que se deu nas três turmas em proporções numéricas diferenciadas.

Já imbuída da problemática de meus estudos, segui pensando sobre o que buscamos quando adentramos a escola. Essa é uma das questões a que eu

sempre retornava enquanto observava o movimento de chegada e de partida de alguns dos colegas. Na sequência, em minhas reflexões, eu também repetia uma pergunta: queremos uma escola que não padronize? Acho que não, o modelo está muito naturalizado. A proposta do curso, como dito inicialmente, não tinha como objetivo o apontamento de falhas na organização do trabalho pedagógico, tampouco se tratava de mais uma discussão de aspectos pontuais do currículo; a questão fulcral era bem anterior a tudo isso. O que se buscava ali trazer à tona era uma atitude verdadeiramente reflexiva sobre a relação entre as pessoas e das pessoas com o conhecimento. Como não se partia de um ponto de vista de defesa do monopólio da escola como instituição educacional, percebia-se certa sensação de ameaça de territorialidade durante as aulas. Em termos de recepção da crítica feita à escola, foi importante ver e ouvir as reações. Alguns reagiam como se ameaçados fossem, agredidos até; mas não havia ali um agressor, estávamos todos sentindo a mesma ameaça, o que nos diferenciava eram as decisões tomadas em relação a “essa coisa” que se anuncia e que não conseguimos nominar.

Bastou alguém afirmar o óbvio, que essa crise é apenas remediável em alguns casos, ainda que haja abrandamento de conflitos aqui e ali, mas que não se vislumbra transformação dessa realidade, para que tomássemos consciência da *vacuidade que ressoa sobre o chão que pisamos*? Fato é que a cada novo encontro, concordávamos sobre a evidente repetição das mesmas ideias e comportamentos. *E o que estamos fazendo com isso*? Essa pergunta persistia. Como resposta? Certa sensação de cumplicidade bastante compartilhada, a de que admitíamos a confusão em que nos encontramos.

## **Quando o homem não sabe o que fazer no mundo**

*Viver sob esse céu sufocante exige que ou se saia disso ou se continue. Trata-se de saber como, no primeiro caso, se sai, e por que, no segundo caso, se fica.*

Camus

E o que seria essa confusão, o que isso representa? Encontrei amparo em Ortega y Gasset na análise dessa sensação que se pode dizer então compartilhada. Esse pressentimento de que as coisas vão mudar radicalmente antes de que, com efeito, mudem, adverte o filósofo, não deve surpreender muito. É que, ele prossegue, esse pressentimento sempre precedeu as grandes mutações históricas. Seria, para ele, “uma prova de que tais transformações não são impostas à humanidade a partir de fora, pelo acaso de externos acontecimentos, senão que emanam de infinitas modificações fermentadas nos seios mais recônditos de sua alma” (ORTEGA Y GASSET, 1989, p.69). A confusão segue assim anexa a toda época de crise. O que se chama crise seria o trânsito que o homem faz de uma situação em que vive preso e apoiado em “umas coisas” para viver preso e apoiado em outras. Sobre esse trânsito,

consiste, pois, em duas rudes operações: uma, desprender-se daquele úbere que amamentava nossa vida – não se esqueça que nossa vida vive sempre de uma interpretação do Universo – e outra, dispor sua mente para agarrar-se ao novo úbere, isto é, ir-se habituando a outra perspectiva vital, a ver outras coisas e ater-se a elas (ORTEGA Y GASSET, 1989, p.70).

Arendt (2013, p.223), ao tratar da crise na educação, diz que uma crise nos obriga a voltar às questões mesmas e exige respostas novas ou velhas, mas de qualquer modo julgamentos diretos. Ela considera que uma crise só se torna um desastre quando respondemos a ela com juízos pré-formados, isto é, com preconceitos. “Uma atitude dessas não apenas aguça a crise como nos priva da experiência da realidade e da oportunidade por ela proporcionada à reflexão”. Reforça-se a afirmação da responsabilidade que cabe a cada um diante de sua

vida e do drama que ela encerra, decisões são desafiadoras e intransferíveis, ainda que seja uma rude tarefa.

Ortega y Gasset referia-se ao que considerou duas rudes tarefas cumpridas pelas gerações europeias de 1360 a 1550. Para ele, foi o momento em que houve uma polarização dos alicerces subterrâneos da mente ocidental, tarefa essa que, quando cumprida, fez com que a história tomasse uma reta e avançasse sem parar, foi a instauração de uma consciência de ser de um novo modo frente a outro vetusto e tradicional: a que se expressou com a palavra 'moderno' (ORTEGA Y GASSET, 1989, p.70, grifo do autor). Analisando a ideia de crise histórica, ele afirma que não podemos negar a estranheza no fato de que o homem tenha de sacudir e mesmo se despir de sua cultura periodicamente. No caso do Renascimento, ele considera o esforço do desprendimento de uma cultura tradicional da Idade Média que teria chegado a "anquilosar-se e afogar a espontaneidade do homem". Ele chama a atenção para o fato de que o propósito da história é o de averiguar como foram as vidas do homem, e enfatiza: "o humano é a vida do homem, não seu corpo, nem sequer a sua alma. O corpo é uma coisa: a alma é também uma coisa, mas o homem não é uma coisa, mas um drama – sua vida" (idem, p.72).

O homem, ele continua, tem de viver com o corpo e com a alma que por sorte lhe couberam, e que ambos seriam os instrumentos com os quais ele tem de existir na circunstância. Disso ele conclui que, para existir nessa circunstância, o homem tem de se esforçar para se sustentar dentro dela, tem de estar fazendo sempre algo, e para isso é preciso primeiramente decidir o que vai fazer. Essa decisão, por sua vez, depende de uma interpretação geral da circunstância porque é preciso formar um sistema de convicções sobre isso, de modo a obter um plano de atuação entre e sobre as coisas. Sendo a vida uma radical insegurança, o homem sente necessidade de nomear as coisas, o nome é já uma definição, um princípio de interpretação. Os homens coexistem mutuamente e a contiguidade espacial entre eles implica uma relação em que uns existem para os outros, à diferença da relação estabelecida com as coisas, é um estar junto em uma radicalidade única. O viver humano é conviver.

A realidade a que chamamos companhia ou sociedade só pode existir entre duas coisas que trocam mutuamente seu ser, que são reciprocamente um e outro – quero dizer: eu te acompanho ou estou em sociedade contigo na medida que tu sintas que existe para mim, que estás em mim, que enches uma parte de meu ser; em suma, eu te acompanho, convivo ou estou em sociedade contigo na medida em que eu seja tu. Pelo contrário, na medida em que eu não sou tu, em que não existes para mim nem para nenhum outro próximo, nessa medida estás só, estás em solidão e não em sociedade ou companhia. (ORTEGA Y GASSET, 1968, p.73).

## **O amor: solidão e ânsia de convivência**

Ortega y Gasset está chamando atenção para a polaridade existente entre a solidão e a sociedade. Lembra o quão problemática e utópica é a efetiva companhia, a autêntica sociedade. Porque, ele diz, nossa vida é a de cada qual, afinal a cada um cabe viver sua dor, que é intransferível. Assim também não pode alguém decidir sobre o que devo eu ser ou fazer e, o principal, não posso encarregar a outrem a atividade de pensar por mim. Dado o fato de que é intransferível, sua vida cada qual a vive por si só: a vida é solidão, pois. Radical solidão, o autor assevera. Por outro lado, há na vida uma ânsia de convivência e desejamos que nossas opiniões coincidam com as demais. Tão radical quanto a nossa solidão é nossa ânsia por companhia e sociedade, ensaiamos certa fundição em um ser comunal com os outros. Para o autor, o mais radical ensaio de evasão dessa solidão é o amor.

O amor, esse expresso desejo de convivência, implica uma resposta, conclusão. Quando essa resposta não é dada, é como se ocorresse uma morte. O filósofo espanhol apresenta o que seria uma obrigação interpretativa à vida humana: pensar, fazer ideias. É o conjunto dessas ideias que forma nosso horizonte vital, que se assemelha, percebe-se, ao mundo próprio de que nos fala Guardini (1963, p.139): conjunto de todos os elementos da totalidade do mundo que são vitais para a pessoa. O que acontece, Ortega Y Gasset esclarece, é que vivemos demasiado instalados na segurança de nossas ideias habituais e a elas atribuímos o valor de realidade em si. E mais, ele afirma que assim não entendemos sequer nossas ideias, que nós as pensamos em oco, no vazio, sem evidência. É que nossa ideia é reação a um problema, portanto, quando não vivemos esse problema, nossa interpretação fica carente de sentido, não é ideia vivida. Viver, ele insiste, é não ter mais remédio que razoar ante a inexorável circunstância (ORTEGA Y GASSET, 1989, p.75).

Ortega y Gasset tem no Renascimento a representação de uma grande crise histórica. Valemo-nos de seu exemplo a fim de tornar claro que esse conceito de crise está referido, para ele, a uma peculiar mudança histórica, e que

existem duas formas de mudança vital histórica: a primeira, quando muda algo em nosso mundo, a segunda, quando muda o mundo. Ele entende que a crise histórica é uma mudança de mundo que se diferencia da mudança normal, em que o normal seria o suceder de uma figura de mundo um pouco distinta em relação à anterior, sucedem-se convicções com continuidade, não há salto e a armação principal do mundo permanece vigente ou com leves modificações apenas. Já a crise histórica implica que o homem perca seu sistema de convicções da geração anterior, ele fica sem mundo, esclarece o filósofo. “O homem volta a não saber o que fazer, porque volta de verdade a não saber o que pensar sobre o mundo. Por isso a mudança se superlativiza em crise e tem o caráter de catástrofe” (ORTEGA Y GASSET, 1989, p.81). Ele insiste na constatação de que o homem move-se de um lado a outro sem ordem nem concerto, ensaia sem pleno convencimento, e de que esse homem apenas finge para si mesmo estar convencido de algo. É incisivo ao afirmar que nas épocas de crise são muito frequentes as posições falsas, fingidas.

Esse fingimento de que fala Ortega y Gasset aproxima-se do que estamos propondo por falseamento das ideias humanistas. Viver, ele afirma, queira-se ou não, implica ter convicções, não há escapatória a isso. O problema reside na possibilidade de que as crenças sejam negativas, porque isso impede o homem de tomar decisões com precisão, energia, confiança e entusiasmo sincero; não pode fincar sua vida em um claro destino. “Tudo o que faça, sinta, pense e diga será decidido e executado sem convicção positiva, isto é, sem efetividade; será [só] um espectro de fazer, sentir, pensar e dizer, será a *vita minima*, uma vida vazia de si mesma, inconsciente, inestável” (1989, p. 81).

Se em momentos de crise o homem fica sem mundo, ele fica como que entregue ao caos da circunstância e tenderá ao desespero. Consequentemente, o que ele fizer refletirá esse estado desesperado em que se encontra: para o filósofo, é então que o homem será incitado a gozar brutal e cinicamente. Entendo que esse será o traço com o qual esse homem esboçará seu próprio horizonte vital, ou seja, o mundo próprio a cada indivíduo. E a aguda questão para o filósofo é saber por que essas crises históricas acontecem. Como resposta, temos na solidão-sociedade apontamentos que repercutem nesta pesquisa. É que “para decidir minha existência, meu fazer e não fazer, eu tenho

de possuir um repertório de convicções sobre o mundo, de opiniões. Eu sou quem tem de tê-las, quem tem de estar efetivamente convencido delas” (ORTEGA Y GASSET, 1989, p.83). É fundamental que eu coincida comigo mesmo, e a ideia de autenticidade, nesse caso, é forjada no ensimesmamento. É forçoso deter-se para entrar em si mesmo.

Retomando a história do curso sobre o significado social da escola, reconheço aquele episódio como parte de um momento de pausa instauradora para esse ensimesmamento. O modo de condução das aulas, repito, impunha a cada um a decisão de seu próprio fazer. Só assim faria sentido tentar compreender com Arendt, o valor do compromisso de retornar ao mundo após dele alhear-se— atitude que requer profunda solidão – para pensá-lo. Naquele curso não havia como se furtar à decisão de se permitir ou não a dúvida: qualquer das decisões configurava já uma ação. Evitar a dúvida significaria abandonar a atitude reflexiva e, nesse caso, não parecia fazer sentido permanecer no grupo. Qualquer decisão tomada implicaria a permissão de se deixar ou não afetar, de estar em conformidade consigo mesmo ou de padecer de *alteração*, condenado a deixar-se arrastar pela opinião dos outros.

Esse estado de alteração, que é uma fraude contra nós mesmos, é o que vivemos com grande frequência, assevera o filósofo. Fugimos de nossa vida por medo da solidão que é sua autêntica realidade, escamoteamos nosso ser pelo dos outros, pela companhia de uma sociedade, há uma pretensão de unir a autenticidade de minha vida à solidão de outro, fundição de duas solidões numa solidão de dois. Isso representa a fuga dessa sociedade e de si mesmo na busca de se fazer outro. Por esse caminho, só restam a repetição e a indeterminação. É um desviver a vida por *alteração* (ORTEGA Y GASSET, 1989, p.85).

Mas, apesar da amargura que configura o quadro do homem em crise, Ortega y Gasset não cogita colocar esse homem em posição de irracionalidade absoluta. Afinal, ele ajuíza, a existência humana tem horror ao vazio. Assim, interfere nesse estado de negação também uma fermentação ainda obscura de novas tendências positivas. Inspirada por essa *fermentação* e buscando-a em uma referência ao mundo em que vivemos no tempo presente, é importante entender o que move o homem contemporâneo, esse indivíduo que nasceu de

uma crise da idade moderna, e que relação tem a sua configuração de mundo com a crise da educação da qual falamos.

A tentativa de desvelamento de sentidos da existência do homem no mundo é parte da atividade educacional. Nessa atividade está implícita a relação que esse homem tem na criação do próprio mundo, sobretudo sobre os limites de sua ação. Como nosso objeto de estudo é a crise da educação contemporânea, educação essa de cariz humanista, perseguir o sentido – ou sentidos – do humanismo é também um modo de tentar depreender relações entre o homem contemporâneo e os sentidos da vida. Essa é parte do percurso que optamos seguir para solucionar nosso problema.

## **O humanismo**

*Não sei se esse mundo tem um sentido que o ultrapasse. Mas sei que não conheço esse sentido e que, por ora, me é impossível conhecê-lo. Que significa, para mim, significado fora da minha condição? Só tenho como conhecer em termos humanos.*

Camus

Como estão aqui imbricadas as ideias humanistas? Para abordar a relação entre essas ideias e a realidade da educação, com ênfase para o ambiente escolar, é oportuno tratarmos um pouco mais do termo humanismo, afinal desafios existem quando o que se questiona é o destino do homem. Nogare (1990, p. 15), em uma obra que tem como objetivo discutir os possíveis desdobramentos de sentidos do humanismo, compara essa palavra, que considera bem-sucedida, a um condimento. Isso porque o condimento é uma substância usada para tornar apetitosas as iguarias culturais provenientes das mais diversas partes do mundo. Foi semelhante uso que gerou imprecisão à ideia de humanismo, que acabou por se tornar um tanto vaga. Ele afirma que o humanismo pode aplicar-se a quase todas as ideologias modernas e contemporâneas, e que há três sentidos fundamentais da palavra, sentidos esses também inter-relacionados. O primeiro seria o humanismo histórico-literário, que se convencionou datar entre os séculos XIII e XVIII, e que se ocupa do estudo dos grandes autores da cultura clássica grega e romana. O segundo, o de caráter especulativo-filosófico em sentido lato, pode significar qualquer conjunto de princípios doutrinários que se refiram à origem, natureza e destino do homem e, em sentido estrito, qualquer doutrina que, em seu conjunto, dignifique o homem. É no sentido estrito que, para Nogare, os humanismos divergem e proliferam numa gama de graduação que seria difícil determinar.

Como exemplos, ele aponta o humanismo antigo, grego e romano, e a exaltação da beleza, da força, da harmonia, da virtude, do heroísmo e da genialidade do ser humano; aponta também o humanismo cristão, cuja ênfase é dada ao valor do homem como pessoa, que, por sua vez, está ancorado no princípio da autonomia, da individualidade de consciência e da responsabilidade,

é um humanismo aberto à plenitude do ser e ultimamente orientado para Deus; há também o humanismo moderno com Descartes, Kant e Hegel, em que a subjetividade do homem é o ponto de partida de construção de toda realidade; finalmente, Nogare fala da existência de humanismos contemporâneos, cada qual com sua concepção e reivindicações para o homem. A questão que ele então apresenta é: diante de tanta exuberância de humanismos, tão diversos entre si, e até com perspectivas diametralmente opostas, como podem todas essas ideologias receber a denominação de humanismo? Há realmente um denominador comum que as associe? Nogare então propõe uma definição de Sartre que ele qualifica como válida e operacional para sua hipótese de trabalho. Sartre define como humanista, filosoficamente, toda doutrina que atribui ao homem algo de característico, de específico em relação aos outros seres do universo. Nogare justifica a opção por essa definição de Sartre com o argumento de que há nela um critério discriminativo entre doutrinas humanistas e anti-humanistas, algo que permite uma fuga da indeterminação e ambiguidade de linguagem, ameaça a que estão sujeitos os que falam e escrevem sobre humanismo.

O terceiro tipo, ainda segundo Nogare (1990), seria o de caráter ético-sociológico, que visa se tornar realidade, costume e convivência social. Aqui ele remete a Marx para apoiar a afirmativa de que os filósofos não deveriam se contentar em contemplar o mundo, seria necessário estudá-lo com vistas à sua transformação. Um humanismo puramente teórico seria como o ópio dos intelectuais e traição do homem, de modo mais enfático dos que ainda não desfrutaram daquilo que se costuma denominar condição humana. Em relação a esse humanismo ético-sociológico, Nogare reconhece a dificuldade de se encontrar um ponto de vista comum e afirma que a perspectiva que lhe parece a mais aceita e também a mais realista – e aqui ele se refere a São Tomás, Kant, Max Scheler, entre outros – considera humanista aquela doutrina que atribui ao homem, à sua realização na sociedade e na história, o valor de fim. De acordo com essa doutrina, pois, tudo estaria subordinado ao homem, considerado individual e socialmente, e esse homem jamais poderia ser considerado como meio ou instrumento para algo fora de si. É um entendimento do humanismo ético que, segundo ele, seria uma derivação lógica da conceituação dada ao

humanismo filosófico, e isso traz consequências importantes, dentre as quais ele destaca o fato de que ao dizer que o homem é sempre um fim – e nunca um meio – significa que ele representa um valor em si, um valor absoluto.

Temos então o homem como um **fim**, valor absoluto. Interessa-nos saber sobre o homem concreto, esse homem em relação com os outros. Nogare (1990, p.17) também perguntou quando ou como é que o homem em sua vida cotidiana e real pode considerar-se reconhecido ou tratado como fim, como valor absoluto. Para ele, não lesar ou desrespeitar o próximo é insuficiente se de fato se quer reconhecer o outro como fim e valor absoluto, é uma forma puramente negativa desse reconhecimento, algo que não deve ser desprezado, mas que é insatisfatório. É que o valor, prossegue ele, além de não lesado, deve ser afirmado, e essa realização em sua plenitude é possível apenas pelo amor: amor autêntico, verdadeiro, desinteressado.

No amor o 'eu' dirige-se ao 'tu', querendo este 'tu' em sua identidade, singularidade e profundidade. [...] É o amor, em certo sentido, que cria a pessoa, isto é, que a desperta para seu valor e a dinamiza para sua realização. [...] É, portanto, só amando que ele se realiza como homem e é homem na medida em que ama (NOGARE, 1990, p.18).

Essa resposta não significa afirmar que onde não há amor o homem será necessariamente rebaixado e instrumentalizado, pois há também a forma negativa de reconhecer o valor absoluto do homem, e isso se dá quando não ofendemos essa prerrogativa. Ele também lembra que há, sim, formas de relacionamento positivo que não são fundadas sobre o amor, mas que não lesam a dignidade do homem, caso de todo relacionamento humano vinculado às normas da justiça. “Mas o pleno reconhecimento desta prerrogativa de pessoa, de ser fim e valor absoluto, parece realizar-se unicamente pelo amor” (NOGARE, 1990, p. 19). Entretanto, ele reconhece a imprecisão da palavra, por isso esclarece que o amor sobre o qual está falando não é pura complacência, fruição, gozo; é, sim, tensão, criação, realização; amor que busca a realização plena da liberdade do outro, que é parte mesma da constituição de sua pessoa.

O amor tem centralidade também na obra de Levinas. Em entrevista não publicada, quando questionado sobre seus estudos de filosofia, ele disse que o homem está em busca do humano, e que o amor como sentimento metafísico foi sua primeira inspiração filosófica. “Nas escolas da Lituânia não fazíamos filosofia, era a inquietude metafísica e, ao mesmo tempo, a nova solicitação dos textos judaicos, que não aprendi bem mas que estavam muito presentes, que me levaram ao que chamo de filosofia<sup>1</sup>”. Trata-se do amor sem concupiscência, expressão que ele atribui a Pascal, amor que é pura gratuidade, que é amor em direção a Deus e aos homens.

Temos assim o amor como parte da realização da liberdade do homem, por isso, a despeito de estarmos cientes da multiplicidade de seus significados na linguagem comum, na literatura e na filosofia, o que nos anima, neste estudo, é uma especificidade do amor na relação humana: o que se realiza na solidariedade e na comunhão entre os indivíduos. Amor que, para Levinas, “situa-se no para-com-o-outro em que nenhum poder (nenhum saber) se exerce, em que o outro é amado em (e não *por*, romanticamente) sua alteridade, sua invisibilidade, sua ‘estrangeiridade’” (POIRIÉ, 2007, p. 43). O amor aqui concebido é o que se realiza na contramão da tendência moderna de rompimento das bases de um mundo comum. É amor que não se caracteriza exclusivamente por um sentimento localizado dentro do indivíduo, ao contrário, é realização do ser humano com o outro, no mundo, na pluralidade, assim nos aproximamos também daquilo que, na obra de Arendt, ela nomeia como *amor mundi*; que significa zelar por esse mundo para evitar novas barbáries. Pressupõe ação de resistência ao domínio total do ser humano e à destruição do mundo; vai no sentido da liberdade.

Ao tratar da liberdade, Nogare (1990, p. 20) a distingue como biológica e psicológica; a primeira poderia ser chamada de espontaneidade, e não exclusiva dos seres humanos; a segunda trata da liberdade de escolha ou opção, liberdade essa que representaria um grande e, ao mesmo tempo, terrível privilégio: o de

---

<sup>1</sup> Material disponível em: <[https://www.youtube.com/watch?v=jIznjFLpZ\\_A](https://www.youtube.com/watch?v=jIznjFLpZ_A)>. Acesso em: 15 de agosto de 2015.

criar-se, decidir sobre sua existência e valor e determinar seu destino terreno e eterno. A liberdade psicológica, quando não se concretiza na vida vivida, é poder ilusório. Para ele, é a liberdade real que encerra o grande desafio, o problema primeiro de nossa civilização, porque a proclamação da liberdade do homem não é suficiente, seria preciso torná-lo livre. “É inútil proclamar o homem como fim, se de fato é constantemente instrumentalizado” (NOGARE, 1990, p.20). Essa instrumentalização do homem, afirmamos, sustenta o falseamento do humanismo que, por sua vez, engendra suas perversões.

## ***O que seriam as perversões do humanismo?***

*Como, nos seus rumos políticos, o autoritarismo já não anda de braçadeiras ou suásticas às claras, a humanidade absurda também adotou disfarces e novos colarinhos para as respectivas coleiras.*

*Mauro Gama, prefácio para O mito de Sísifo, de Camus*

Levinas (2010), em suas análises sobre a crise do humanismo ocidental e suas perversões em relação ao homem, associa essa crise, de um lado, aos eventos inumanos da história recente, mais especificamente aos acontecimentos do século XX, tais como as duas grandes guerras e as outras tantas desde então ininterruptas, o fascismo, o hitlerismo, os bombardeios atômicos, o genocídio. Em outro plano, também inumano, está a ciência que quer abraçar o mundo e que o ameaça de desintegração, que reduz o homem a seu cérebro de modo isolado e calcula o mundo sem o pensar. Critica ainda o ambicioso empreendimento da filosofia, que se posiciona a favor do pensamento contra o cálculo puro, mas subordina o homem aos jogos anônimos do Ser. Levinas acusa também a política e a administração liberais por não suprimirem nem a exploração nem a guerra e denuncia ainda a existência de um socialismo engajado na burocracia, e exclama: “Alienação da desalienação ela mesma! Quantos reveses, quantas inversões, quantas perversões do homem e de seu humanismo” (LEVINAS, 2010, p.418).

Uma das críticas centrais de Levinas sobre o humanismo é o fato de que, a partir do momento em que o humanismo se reduz a seu sentido mais estreito, é como se o humano devesse se realizar por meio da palavra humana. Pretende-se ação pela linguagem e não pela realização. Por meio da adoção de certo estilo, meio artístico, meio predicador, sempre generoso, enunciam-se valores. O que ele evidencia é a existência de certo divertimento compartilhado por belos textos que enunciam os valores humanistas, o que progressivamente faz com que a realização efetiva desses princípios ceda lugar para a retórica e para a ideologia. Há um prazer compartilhado nesses enunciados, como se eles

fossem **atos**; daí, o esquecimento, progressivo, da realização efetiva de seus princípios, o que reafirma esse esquecimento na retórica e na ideologia.

## Ideologia: os sentidos da realidade

Convertidos em discurso, os valores humanistas representam uma direção que se deve seguir, geram um tipo de compromisso de conduta. Visa-se ao controle dos comportamentos coletivos. A ideologia é o grande tema que dá corpo a esta pesquisa, por isso importa tornar claro nosso entendimento sobre ele. Valemo-nos da obra de Arendt, sobretudo do livro *Origens do totalitarismo* para definir a ideologia como a lógica de uma ideia em articulação com **um** tipo de visão que se pretende definidora de sentidos da realidade. Pode-se afirmar que um conjunto de ideias não configura necessariamente uma ideologia, passa a ser uma quando impõe visão única, quando a ideia em si é suficiente para explicar tudo segundo sua premissa, descolando-se da experiência da vida concreta (ARENDRT, 2012, p.625). Arendt esclarece que todas as ideologias contêm elementos totalitários, mas adverte que estes só se manifestam inteiramente quando viabilizados por movimentos semelhantes. Para ela, são três os elementos especificamente totalitários, peculiares de todo pensamento ideológico:

Em primeiro lugar, na pretensão de **explicação total**, as ideologias têm a tendência de analisar **não o que é, mas o que vem a ser**, o que nasce e passa. Em todos os casos, elas estão preocupadas unicamente com o elemento de movimento, isto é, a história no sentido corrente da palavra. [...] **A pretensão de explicação total promete esclarecer todos os acontecimentos históricos — a explanação total do passado, o conhecimento total do presente e a previsão segura do futuro.** Em segundo lugar, o pensamento ideológico, nessa capacidade, liberta-se de toda experiência da qual não possa aprender nada de novo, mesmo que se trate de algo que acaba de acontecer. Assim, **o pensamento ideológico emancipa-se da realidade que percebemos com os nossos cinco sentidos e insiste numa realidade "mais verdadeira" que se esconde por trás de todas as coisas perceptíveis**, que as domina a partir desse esconderijo e exige um sexto sentido para que possamos percebê-la. [...] A propaganda do movimento totalitário serve também para libertar o pensamento da experiência e da realidade; [...] Em terceiro lugar, como as ideologias não têm o poder de transformar a realidade, conseguem libertar o pensamento da experiência por meio de certos métodos de demonstração. O pensamento ideológico arruma os fatos sob a forma de um processo absolutamente lógico, que se inicia a partir de uma premissa aceita

axiomaticamente, tudo mais sendo deduzido dela; isto é, **age com uma coerência que não existe em parte alguma no terreno da realidade.** [...]Uma vez que tenha estabelecido a sua premissa, o seu ponto de partida, a experiência já não interfere com o pensamento ideológico, nem este pode aprender com a realidade (ARENDETT, 2012, p. 627, grifo meu).

Importa aqui dar ênfase ao fato de que a usurpação das liberdades nos espaços conviviais é ideológica porque visa ao controle dos comportamentos coletivos pela imposição da ideia de um tipo de ser humano padrão, explicativo desse conjunto de ideias, ente abstrato. Descolado da vida concreta, esse ente dá as costas ao mundo que compartilha com os demais, abre mão da convivência em nome de uma ideia que o define. Muito grave é a perversão que se faz do próprio discurso humanista com vistas ao alcance desse controle; grave, porém esperada, afinal todo discurso é passível de falseamento. Essa fragilidade da palavra em relação à ação, crise do humanismo, representa um dos problemas sérios enfrentados pela escola.

Uma vez que anunciamos pistas dessa crise na escola, considero importante iniciar essa problematização. Assim, penso que seria razoavelmente lógico que nós, educadores, nos propuséssemos a analisar a existência de uma incoerência, essa incoerência entre o texto – escrito ou oral – que se produz e a vida que se vive, especialmente quando ocupamos espaços em uma instituição de caráter convivial, em que transitam sobretudo crianças e adolescentes que não podem deixar de frequentá-la e que ali estão sob nossa responsabilidade. Estranho e inquietante o notório não reconhecimento do risco da assunção de um discurso que tem o homem como meio e não como valor último. Esse é um modelo de educação prescrito para uma sociedade cuja ideia de progresso é linear, que obedece à lógica do mercado. Modelo esse que, por sua própria prescrição, já se teria apartado do autêntico humanismo. Nesse contexto, é de se supor necessária a existência de conflitos, já que a não ocorrência desses conflitos seria a aceitação da aniquilação completa das pessoas em função de um mundo ideologizado.

A associação da crise da educação escolar brasileira a uma crise do humanismo ocidental permite que sejam analisadas algumas ações

embrutecedoras que têm acontecido dentro e fora da escola. Esse embrutecimento dá-se sobretudo quando tarefas escolares de caráter instrucional, por exemplo, são consideradas a educação em si. Convertida essencialmente em tarefas, a situação do ensino fica cada vez mais dissociada da educação do homem no mundo concreto, em razão do afastamento de uma tradição em que relações conviviais traduziam um sentido de mundo. Obviamente o abandono de um tipo de ação educativa abre brechas para que um novo modelo ganhe forma. Este texto responde à necessidade de tornar mais claro que modelo de ação é esse de que estamos falando, cuja direção se volta para soluções que assumem contornos totalitários. Importa tornar visível o alcance de uma ideologia que tem feito morada em nossa sociedade, ideologia essa que tem por finalidade justificar ações educacionais anti-humanistas como se humanistas fossem. A pergunta central seria: **afinal, sabemos para onde estamos nos dirigindo por esse caminho?** Se existem ações educativas que contrariam os ideais humanistas, o que elas indicam? De que maneira essa ideologia afeta a pessoa no mundo ao qual pertence?

## O Brasil e seus anti-humanismos

Para começar, segundo uma perspectiva histórica, percebo que há uma contradição na práxis educacional que se pretende humanista no Brasil. Tomarei aqui como referência um ensaio de Cipriano Carlos Luckesi (in Nogare, 1990, p. 270) no qual ele analisa o humanismo no Brasil, utilizando a perspectiva da prática histórica. Humanista é sinteticamente definido como o fato, situação ou momento histórico que, em sua concretude, manifeste o engrandecimento da criatura humana, homem ou mulher. Para ele, não há humanismo se o fenômeno da autonomia não se fizer presença, já que a condução ao crescimento, à liberdade de criação e de vida se dá por essa via, que também seria a via que estabelece as possibilidades de reciprocidade entre os seres humanos. O entendimento de humanismo de Luckesi traduz-se por um movimento histórico realizado no dia a dia, forjado no fazer, nos fatos históricos da vida cotidiana, por isso entendemos que ele traz em si um aspecto metodológico da utilização da concretude histórica brasileira que é relevante para todo o corpo desta pesquisa.

A nossa história, dentro da perspectiva delineada, reafirma Luckesi (idem, p. 288) referindo-se ao Brasil, é feita de anti-humanismos porque é toda marcada pela opressão do homem sobre o homem, do colonizador sobre o colonizado, do proprietário sobre o trabalhador livre, do dominante sobre o dominado. O humanismo, em nossa realidade, consistiria em uma luta que, apesar de prenhe de esperanças, é sempre abortada de modo férreo e precoce pelas forças constituídas. As lutas humanistas resumiram-se, em nosso país, às urgências de lutas mais prementes, ele destaca. Analisando a história do Brasil por meio de algumas trajetórias de lutas, aponta a luta pela autonomia política e pela libertação das etnias negra e indígena e a luta pela autonomia cultural e pelo direito de usar a terra. Como conclusão, a seus olhos, é flagrante o fato de que uma postura humanista no Brasil foi constantemente negada, vilipendiada e destruída, e que isso deu lugar à emersão de um anti-humanismo concreto.

As trajetórias de lutas destacadas por Luckesi e que compõem um breve resumo da história de nosso país, tendo como objetivo tornar clara a predominância de ações de uma minoria dominante para impedimento do

desenvolvimento cultural com vistas à autonomia do povo, é uma denúncia da concretização cultural do anti-humanismo. Considerando esse resumo, julgo possível inferir um quadro histórico da educação escolar brasileira como parte desse enredo anti-humanista, desde a implantação das escolas de ler, escrever e contar para os filhos dos colonizadores à catequese para os filhos dos colonizados. Do início desse projeto cultural já marcado por jesuitismos até o presente, persistem as ações de doutrinação do povo.

O panorama contemporâneo da educação no Brasil não é diferente, reiteramos; o que há de mais conspícuo é a violência, tanto a que se mostra em atos centrais e alcançam os meios midiáticos de massa, por isso torna-se o principal foco de atenção, como a que se esconde do grande cenário e que, via de regra, ganha corpo em ações covardes, fruto da atitude de dissimulação que lhe é inerente. Não podemos deixar de dar o devido destaque para a resposta normatizadora dada a qualquer voz dissonante. Em referência às escolas, subsistem relações de tirania, tanto do ponto de vista da estrutura social como de seu funcionamento interno: é um enredo marcado por uma configuração que prevê a dominação de pequenos grupos sobre a maioria, situação que se mantém por meio da propaganda ideológica da meritocracia que, por sua vez, tem como principal instrumento as estratégias de avaliação da aprendizagem.

## **A face totalitária do anti-humanismo**

Há ideias e ações que avançam sobre nossa vida comum que contêm elementos de caráter totalitário. Essas ideias compõem um tipo de discurso capaz de justificar até mesmo as atividades mais banais que realizamos, são ideias que atuam de modo a preencher os vazios que deixamos excessivamente à mostra. Vãos que resultam, por exemplo, da rendição pessoal às regras de um mundo que dá as costas para sua cultura. Uma vez abertos os vãos, submissos, vamos nos deixando preencher por ideias fanáticas. Os tentáculos do movimento totalitário sabem moldar-se ao que encontram, são camaleônicos. São portadores de certezas, portanto, sedutores. O que se pretende é o domínio completo do homem, realizado pela ideologização. Na escola, o solo é fértil para o avanço dessas ideias porque se visa ao controle dos indivíduos. Por meio de estratégias ameaçadoras, portanto nutrizes do medo, as relações entre as pessoas são minadas, e essa violência, naturalizada.

O assunto da violência na escola apresenta peculiaridades. Para começar, essa violência pode se referir a ações ali praticadas por um público externo, sem ligação com a comunidade escolar, pode ainda ser praticada por moradores da comunidade que não tenham relação estabelecida com a escola, bem como pode se dar como resposta a algum acontecimento específico do cotidiano escolar, nesse caso em referência à comunidade que faz parte da escola. Poderíamos ainda pensar o quadro de violência em relação à escola sob o ponto de vista da violência praticada contra o patrimônio físico da escola e o da violência praticada contra a pessoa, ou ambos. Porém, em virtude de o objetivo deste estudo centrar-se no significado de uma crise educacional relacionada à escola e a suas interferências no mundo comum sob o enfoque de uma crise do humanismo ocidental, o ponto de vista adotado foi o da violência contra a pessoa, tenha essa violência alcançado ou não valor midiático. Estamos cientes de que se revezam muitas personagens entre os papéis de vítima e culpado, não há vaga cativa.

Uma vez que nos propusemos a apontar indícios do alcance das ideias de cariz totalitário, foi preciso lidar com o conceito desse fenômeno reconhecido

como algo sem precedente histórico: o que é o totalitarismo? Há uma convenção em torno da ideia que compõe a resposta a essa pergunta. No senso comum, de modo geral, a associação imediata dá-se com regimes políticos da Alemanha e da extinta União Soviética. Ainda que essa associação não seja feita ao acaso, como bem o sabemos, no livro *Origens do Totalitarismo*, Arendt dá destaque para o fato de que nem o nacional-socialismo nem o bolchevismo jamais proclamaram uma nova forma de governo. Também não afirmaram que a tomada de poder e o controle da máquina estatal significariam o alcance de seu objetivo. As pretensões totalitárias são bem maiores. O fim prático do movimento totalitário é amoldar à sua estrutura o maior número de pessoas, acioná-las e mantê-las em ação. Ela afirma que algo que nenhum Estado ou mecanismo de violência jamais pôde conseguir, mas que é realizável por um movimento totalitário constantemente acionado, é a dominação permanente de todos os indivíduos em toda e qualquer esfera da vida (ARENDR, 2012, p. 456). O termo totalitarismo costuma também ser usado para designar **qualquer doutrina absolutista**, em qualquer campo a que se refira, sobretudo quando há **doutrinação como princípio**.

E o que caracteriza o discurso totalitário? O que delinea o discurso totalitário é essencialmente **prescritivo, doutrinador e propagandístico**, como denuncia Arendt no capítulo destinado ao estudo do movimento totalitário, do mesmo livro. Essas mesmas características podem ser aplicadas ao discurso humanista falseado, deturpa-se o conceito de liberdade, por exemplo, e o texto humanista pode até mesmo servir de argumento contra sua própria realização. Arendt, referindo-se aos horrores de Auschwitz, diz que o processo pelo qual os homens são preparados para os campos de concentração e os métodos pelos quais os indivíduos se adaptam a essas condições são transparentes e lógicos. A desvairada fabricação em massa de cadáveres, ela assevera, é precedida pela preparação histórica e politicamente inteligível de cadáveres vivos.

O incentivo e, o que é mais importante, o silencioso consentimento a tais condições sem precedentes resultam daqueles eventos que, num período de desintegração política, súbita e inesperadamente tornaram centenas de milhares de seres humanos apátridas, desterrados, proscritos e indesejados, enquanto o desemprego tornava milhões de outros economicamente supérfluos e socialmente onerosos. Por sua

vez, isso só pôde acontecer porque os Direitos do Homem, apenas formulados mas nunca filosoficamente estabelecidos, apenas proclamados mas nunca politicamente garantidos, perderam, em sua forma tradicional, toda a validade (ARENDT, 2012, p. 593, grifo meu).

Obviamente Arendt analisa o fenômeno dos campos de concentração em um momento histórico preciso, e o que estou buscando salientar são indícios contemporâneos, na educação e, de modo particular na escola, de um flerte com ideias que fomentam tratamento semelhante com o ser humano, quando pessoas são tratadas como seres humanos supérfluos e onerosos. A crítica que ela faz denuncia o anti-humanismo, a prevalência do discurso sobre a ação, como o fez também Levinas. Um exemplo, na escola, é o uso do discurso humanista como recurso justificador de ações pontuais que tocam sobretudo questões de método de ensino a fim de se fazer um jogo de cena político de combate à tão alardeada crise educacional. A prescrição de *propostas* político-pedagógicas que chegam prontas para serem cumpridas pelos funcionários da educação é um exemplo. As *propostas* costumam ser justificadas segundo interesses da comunidade escolar, de modo particular em relação aos alunos: são questionados os métodos de ensino ao mesmo tempo em que surgem hipóteses (ou mesmo certezas) baseadas ora na realidade socioeconômica dos alunos e de tantas carências dela decorrentes, ora nos problemas de aprendizagem advindos seja do estresse dos alunos que estão sobrecarregados de atividades, da falta de limites dos pais para com os filhos, de alguma dificuldade de aprendizagem ou de alguma doença catalogada nos últimos manuais da área de saúde. Na prática, porém, o que se vê são novos protocolos que nos roubam tempo de leitura, de diálogo, de convivência entre pares. Pouca coisa se resolve e seguimos o calendário previsto já cansados, de antemão, professores e alunos principalmente. Não há mudança, é sempre a mesma coisa, e as pessoas ali confinadas, diminuídas em sua potência de agir.

Se as ideias totalitárias constituem conteúdo **propagandístico**, talvez por isso no início tenham caráter apenas discursivo. Lidamos aqui com a **homogeneidade de discurso**. Nos países totalitários, destaca Arendt quando analisa as estratégias discursivas do totalitarismo, a propaganda e o terror

parecem ser duas faces da mesma moeda, mas quando o totalitarismo detém o controle absoluto, é a doutrinação que toma o lugar da propaganda; a violência usada nos estágios iniciais em que há oposição política é então empregada não mais para assustar o povo, mas para dar realidade às suas doutrinas ideológicas e às suas mentiras utilitárias. Ela faz as devidas distinções entre países que vivem sob regime totalitário –cujos regimes são ditatoriais – e aqueles em que há movimentos totalitários em busca do poder, e esclarece de que maneira são convencidas a ralé e a massa, categorias que são diferentes em sua definição.

Somente a ralé e a elite podem ser atraídas pelo ímpeto do totalitarismo; as massas têm de ser **conquistadas por meio da propaganda** (grifo meu). Sob um governo constitucional e havendo liberdade de opinião, os movimentos totalitários que lutam pelo poder podem usar o terror somente até certo ponto e, como qualquer outro partido, necessitam granjear aderentes e parecer plausíveis aos olhos de um público que ainda não está rigorosamente isolado de todas as outras fontes de informação (ARENDR, 2012, p. 474).

Outra característica do discurso dos movimentos totalitários é que ele **nunca é claro**, o que lhe dá suporte é uma ideia supostamente comum e que sempre se justifica de um ponto de vista moral, sejam esses valores de cunho religioso ou político. Se levarmos em conta que as instituições educacionais são espaços cujo perfil é reconhecidamente favorável à uniformização das condutas e que nossa atuação no mundo orienta-se quase sempre por ideias que buscam a conformidade social do indivíduo, podemos dizer que somos bons executores do projeto cultural segundo o qual funcionamos, ainda que nem sempre estejamos dispostos a pensar sobre isso. As ideias que dominam o cenário educacional e pelas quais as pessoas se sentem atraídas são justamente aquelas revestidas de um **pragmatismo sedutor**, que convencem porque propõem soluções para o que se considera desvio do padrão.

Nas linhas anteriores, usei o destaque em negrito para fazer sobressair as características reveladoras dos movimentos totalitários. Por sua centralidade para a interpretação dos dados, decidimos reuni-las em um breve parágrafo: há pretensão de explicação total, promete esclarecer todos os acontecimentos históricos; o pensamento ideológico emancipa-se da realidade que percebemos com os nossos cinco sentidos e insiste numa realidade "mais

verdadeira" que se esconde por trás de todas as coisas perceptíveis; a propaganda do movimento totalitário serve também para libertar o pensamento da experiência e da realidade, age com uma coerência que não existe em parte alguma no terreno da realidade. Tendo a doutrinação como princípio, o discurso totalitário é, pois, essencialmente prescritivo, doutrinador, propagandístico e vale-se da homogeneidade de discurso. Apega-se a doutrinas ideológicas e sustenta-se em suas mentiras utilitárias. Por fim, o discurso dos movimentos totalitários nunca é claro.

**Grupo focal**  
**Os alunos e as provas**

*Pensem nas meninas  
 Cegas inexatas  
 Pensem nas mulheres  
 Rotas alteradas  
 Pensem nas feridas  
 Como rosas cálidas  
 Mas oh não se esqueçam  
**Da rosa da rosa**  
 Da rosa de Hiroshima  
 A rosa hereditária  
 A rosa radioativa  
 Estúpida e inválida  
 A rosa com cirrose  
 A antirrosa atômica  
 Sem cor sem perfume  
 Sem rosa sem nada.*

*Vinícius de Moraes*

*Tinha um poema do Vinícius de Moraes. Rosa de Hiroshima, eu acho. E eu lembro que na noite anterior a essa prova, que foi a de português, eu estudei, e o último poema que eu li foi ele [...] tinha um verso destacado “da rosa, da rosa”. E aí, beleza, eu lembrava, eu ‘tava fazendo normal as questões, conseguindo fazer, aí eu cheguei nessa questão. A primeira vez que eu li, eu não vi problema nenhum. Quando eu voltei pra questão, que ‘tava lá pra gente escolher, tinha cada uma um verso, e nesse verso tinha uma figura de linguagem, eu acho, alguma coisa, enfim tinha que relacionar alguma coisa ali, por exemplo, se havia ali uma sinestesia, tipo isso, mas acho que não era sinestesia. E a “c” era esse verso “da rosa, da rosa”. E ‘tava lá esse verso, “da rosa, da rosa”, verso dez. E eu fui olhar de novo e eu não achei esse verso. E no que eu não achei, voltei, olhei, esse era o verso dez, e faltava ele. E os outros versos de baixo não estavam numerados certo porque faltava um [...] eu percebi isso, e aí eu contei, deu dezessete, são dezoito, aí eu chamei a professora de Química que ‘tava aplicando e falei: ‘ó, não tem como você chamar a professora aqui e tal, porque tem um erro aqui na questão, ‘tá faltando um verso’. Aí ela*

*‘não, escreve do lado do gabarito, aí quando ela for corrigir... não, coloca aí do lado’ [...]eu fiquei meio, assim, com medo, com receio. Porque toda vez que tem alguma questão errada, qualquer professor vai lá e fala pra gente: ‘é assim’. No Enem<sup>2</sup> não acontece isso, né? Mas no Enem não tem erro. Esse relato é da Bia, e foi feito em 2016, em nosso terceiro encontro.*

Foi a metáfora da bomba que escolhi para iniciar este capítulo em que apresento o resultado do trabalho feito com dois grupos de estudo focal. A prova, a nota e o medo da reprovação são a bomba: *a rosa hereditária* da escola. A inculcação do medo é eficiente estratégia para a manutenção do controle nos ambientes opressivos, medo que está intimamente ligado à ansiedade. Nas situações da prova, suponho, o medo que se sente pode estar associado à sensação de que se está, em alguma medida, isolado ou à mercê do poder de alguém. A prova nos retira da relação imediata com os outros indivíduos, talvez seja isso que intensifique a ação do medo e fortaleça o controle hierárquico. Estamos falando de tiranias, e toda tirania é manifestação de anti-humanismos. Por fim, a relação da estudante com o texto foi gerida pela burocracia. A ação de Bia foi impulsionada pelo medo da nota, afinal a nota, tal como a bomba de Hiroshima, faz parte de um programa que tem o poder de alterar a rota da vida das pessoas.

Os encontros deram-se com estudantes do ensino médio de duas escolas públicas, uma da rede do Distrito Federal e uma do âmbito federal, o Instituto Federal de Brasília – IFB. Vejamos, pois, como se procedeu à pesquisa com os dois grupos. Os encontros com os grupos de alunos deram origem a 120 páginas de entrevistas. Optei por fazer pessoalmente todo o trabalho de gravação das entrevistas deste estudo, tanto a dos alunos quanto as outras, pois percebi, já na primeira, a importância desse tipo de manuseio dos textos. O exercício de transcrever e, em seguida, revisar a transcrição das conversas favoreceu demasiadamente o tratamento crítico dado às questões, não foi uma tarefa puramente mecânica. Após cada transcrição das entrevistas dos estudantes, eu

---

<sup>2</sup> Exame Nacional do Ensino Médio: criado em 1998, o Exame Nacional do Ensino Médio (Enem) tem o objetivo de avaliar o desempenho do estudante ao fim da escolaridade básica. Podem participar do exame alunos que estão concluindo ou que já concluíram o ensino médio em anos anteriores. Informação disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/Enem-sp-2094708791>>. Acesso em: 04 de maio de 2017.

formulava um quadro sintético de suas respostas para que eles conferissem no encontro seguinte, com o objetivo de destacar possíveis nuances em suas falas; buscava perceber se as perguntas sobre avaliação – a prova – teriam despertado alguma reflexão sobre o caráter prescritivo da escola. Com essas sínteses em mãos, prosseguíamos as conversas que tinham como objeto central a prova. Para isso, as conversas partiam sempre de perguntas elaboradas com o objetivo de provocar o debate, de possibilitar uma troca de impressões que pudesse levar à reflexão sobre suas experiências e a realidade então configurada.

Com todo o conteúdo das entrevistas dos alunos já transcrito, fiz uma leitura geral desse texto guiada por nossa hipótese, a de que a prevalência de determinado discurso humanista em detrimento de sua realização pode ser uma explicação para a crise educacional: para além de sua restrição à retórica, a ideologização desse discurso pode também ter levado à sua perversão, a um falseamento. Falseado o discurso humanista, têm-se excelentes condições de possibilidade de naturalização de uma situação opressora, principalmente quando o falseamento alimenta preconceitos e reforça comportamentos dirigidos sobretudo por crenças.

Para uma visualização do que subjaz à lógica da escola como instituição educativa, nas situações dos relatos dos alunos, inicialmente separei os trechos mais significativos em referência à hipótese de trabalho, ou seja, trechos que evidenciassem a recepção, por parte dos alunos, da ideologia então dominante, tudo isso tendo como pano de fundo a prova. Uma vez separados esses trechos de falas, em nova análise, já considerando suas respostas sobre o significado da prova no contexto escolar, foi então possível depreender o que pensavam da relação entre: a prova e a função do professor, a prova e a vida escolar do estudante, a prova e o currículo, a prova e a vida fora da escola, as expectativas dentro da escola e a realidade do mundo em que vivem. Desse trabalho, surgiu um quadro que possibilitou a visualização de um estado de alteração que a situação da prova escolar provoca em suas vidas. Esse estado de alteração, reconhecido como ansiedade, ou seja, medo, está associado à ameaça contida no fato de que essa avaliação é estratégia de controle externo de um conhecimento que todo aluno deve alcançar. Sabe-se que o alcance desse conhecimento será definidor do percurso escolar desse aluno, deve-se

obediência a um programa aplicado hierarquicamente e viabilizado pela burocracia. Na escola, ameaça e burocracia estão de mãos dadas.

Voltando ao quadro, em seguida, foram marcados em azul, verde e amarelo temas extraídos dessas circunstâncias em que os alunos relacionaram as provas a outros elementos de suas vidas, dentro e fora da escola, conforme já citamos. As informações tarjadas em azul representaram situações que indicavam uma **distância maior dos ideais humanistas** tais como os apontados por Levinas, sobretudo os que teriam na liberdade e na criação humana seus principais fundamentos, são as falas fortemente carregadas da imposição de uma ideia que se pretende explicativa do mundo, **a imposição da ideia única**.

Em amarelo estão as falas indicadoras de suspensão, que configuram leves indícios de instabilidade em relação a esse monopólio, seu vocabulário é mais maleável, por descrever ações que mostram que as ideias transitam de um estado a outro, e revelam: **a dúvida, a reflexão, o desajuste ao padrão, a inquietação e a crítica**. Refletem as condições necessárias ao ensimesmamento, essa ação de voltar-se para si que, por sua vez, pode levar a um enfrentamento do conflito e possibilitar condições de reflexão e de resistência.

As ideias marcadas em verde traduzem as falas que já carregam indícios de pensamento instaurado por uma dúvida sobre a validade desse modelo. Denotam **ações mais firmemente relacionadas ao entendimento humanista do desenvolvimento da natureza humana**, o que se realiza de modo a se contemplar a satisfação dos desejos sem prejuízo da liberdade e dos prazeres dos outros homens, situações em que as pessoas apresentaram mudanças em seus processos de pensamento, em que os alunos expressaram a satisfação de serem chamados a refletir sobre questões relativas à sua atuação no mundo, sobre responsabilidades educacionais. Algumas vezes eles repetiram que isso se dava pela primeira vez. Soma-se a isso o fato de que estão nos anos finais da educação escolar, no ensino médio.

No centro de ensino médio predomina a cor azul; no instituto, apesar da ocorrência também majoritária da cor azul, são claros os momentos de instabilidade que denotam a crise ali instalada. Em relação ao instituto, o quadro temático revelou uma crise latente, visível até por meio da análise das imagens. Ainda assim, em seguida, fiz uma tradução de cada uma das falas selecionadas, buscando sintetizá-las. Surgiram então conjuntos de ideias afins que deram forma a categorias que auxiliaram o entendimento dessa realidade que, supomos, tem contornos totalitários.

Tudo isso revelou um delicado entrelaçamento das informações com os contextos escolares nos quais as provas foram tratadas pelos alunos. Como as tabelas coloridas não serão aqui apresentadas por serem muitas, mais de trinta e cinco páginas, e, ainda que sejam resultado de dados já tratados, preferimos apresentar essas informações da seguinte maneira: trouxemos o vocabulário que deu forma ao conjunto de ideias mencionado. Esse recurso, como dito, nós o usamos para interpretar as falas de modo a fazer transparecer a ideologia ali subjacente. Para tornar mais claro esse quadro, apresentamos abaixo um exemplo do trabalho feito. Destacamos alguns desses contextos nos quais os alunos trataram da prova, e que guiarão os relatos que se seguem, conforme Quadro 1.

Quadro 1 - Histórias da vida escolar

Tema: Histórias da vida escolar	
<p><b>L:</b> <i>assim, eu queria ir pro colégio militar, porque eu tinha isso na cabeça de ter tipo, uma boa base pra passar em Enem, vestibular, pra ter uma boa carreira. E no colégio militar isso era bem possível. Só que o colégio militar parecia um pouco, um pouco não, tipo, muito pesado pra mim. Aí eu pensei aqui no IFB, porque na minha cabeça, ia ser tipo um lugar em que eu estaria preparada pra tudo, pra, assim, tudo que eu quero dizer, é o vestibular. Aí eu entrei aqui e vi que isso não era o que realmente ia acontecer. [...] Aí, tipo, eu entrei aqui por isso. Eu nem liguei muito pro curso técnico, só entrei aqui porque aqui era o Instituto Federal, entendeu? Tipo, Eventos, eu</i></p>	<p>Preceito, caminho a ser seguido.</p> <p>Isca ideológica: boa base para o sucesso previsto.</p> <p>IFB: aparelho que objetifica a idealização de estar preparada para tudo: idealização (fruto da propaganda) <i>versus</i> realidade (essa oposição pode tanto fortalecer ou colocar em xeque a doutrinação).</p> <p>Comparação entre fatos da realidade: instauração da dúvida como caminho para reflexão.</p> <p>Indícios de um conteúdo escolar mais significativo.</p>

<p><i>nem sabia o que era o curso de Eventos. De verdade, eu achava que era planejar casamento, entendeu (risos)?</i></p> <p><i>Aí eu entrei aqui, quando cheguei aqui e vi que não era isso, eu meio que quis continuar porque eu vi que, aqui, o ensino, mesmo que não valorizando o vestibular, era melhor. Tipo, no antigo colégio... é muita diferença porque no meu antigo colégio, eu... quando cheguei aqui, eu percebi que lá eu só decorava as coisas e, aqui, mesmo eles passando pouco conteúdo no primeiro e no segundo, eu percebi que eu adquiri mais conhecimento, tipo, eu lembro das coisas que eu aprendi, eu lembro porque aprendi aquilo, eu lembro de onde que veio, essa coisas. Ano passado eu não lembro de mais nada porque eu só decorei, eu não realmente aprendi, entendeu? [...] fez diferença.</i></p>	<p>Conteúdo mais condizente com o mundo próprio (horizonte vital): satisfação pessoal.</p>
---	--

Fonte: elaborado pela autora.

Como as informações marcadas em **azul** foram aquelas em que há negação dos ideais humanistas e também porque são situações em que podem ser conferidas tentativas de controle da vida dos indivíduos, precisaram de uma subdivisão, dada sua prevalência. Valemo-nos da **ideologização, da prescrição e da doutrinação** como categorias maiores que acolheram a grande diversidade vocabular despertada pelos quadros.

No caso do contexto educacional escolar, reconhecemos as ideias de caráter totalitário traduzidas em diversas circunstâncias. Foi possível verificar que o discurso escolar é também propagandístico e que, nos termos da contemporaneidade, serve-se de mentiras utilitárias. É um discurso que não se pretende claro, é ideológico, é o que preenche os vãos que cindem a pessoa com o objetivo de padronizá-la pela assimilação. Essa tendência rumo ao totalitarismo revela riscos que ameaçam a existência humana, alguns deles apresentados a seguir.

No campo da **ideologização**, o que se destaca é a abstração que, na educação que deve ter em conta o mundo concreto, implica **a separação, o**

**desajuste, a desunião, a desarticulação, a dissociação.** As ações então derivadas tendem a **segregar, encantoar, desagregar, desarticular.** O risco principal que a ideologização traz é o da cisão, como o da desarticulação da atividade de criação em prol do cumprimento de tarefas desvinculadas da vida, tarefas que são impostas como se parte da vida fossem. Temos então a cisão do homem e sua despersonalização, conforme Quadro 2.

Quadro 2 - Avaliação. O que pensam da centralidade da decisão da avaliação caber ao professor

Tema: avaliação. O que pensam da centralidade da decisão da avaliação caber ao professor.	
<b>J:</b> <i>Ele passou o conhecimento, então ele sabe o que ele passou. E a prova é um meio de ele, de jogar verde pra colher maduro. De colocar as questões pra ver se... se eu acertar, por exemplo, foi válido, aquela matéria, se estou bem, se não estou bem...</i>	<p>Dissociação – conhecimento como posse, algo exterior ao indivíduo, universalista.</p> <p>Prova: tarefa, verificação, separação da vida, adivinhação.</p> <p>Burocratização naturalizada e crença na hierarquização da lógica educacional.</p> <p>Resignação: efetivação da proposta da propaganda ideológica.</p>

Fonte: elaborado pela autora.

Em seguida, a **prescrição**, que funciona como receita, que **determina normas, regras e inculca padrões.** As ações que dela derivam são inúmeras porque tendem a **predicar, portanto a receitar e aplicar medidas;** tendem também a **inculcar, prescrever e a exortar com vistas ao domínio.** Por fim, implicam comandar, determinar, preceituar, exigir, requerer, cobrar. O risco principal da prescrição é o da padronização do homem.

Vejamos um exemplo:

Quadro 3 - Avaliação. Enfoque: conteúdo escolar.

Tema: avaliação. Enfoque: conteúdo escolar.	
<b>H:</b> <i>O ministério determina, aí passa pela Regional, que passa pra escola, aí a escola tenta cumprir a carga horária.</i>	<p>Hierarquia, impessoalidade, abstração.</p> <p>Ordem, mando.</p>

Fonte: elaborado pela autora.

Enfim, temos a **doutrinação**: propaganda que se realiza pelo treinamento, pela prescrição de uma ordem permanente. Evidencia o misonéismo que, levado à radicalidade, revela atitudes reacionárias. Suas ações tendem a ser **rotineiras e pragmáticas**; indicam atos de treinar. É preciso: **estar acostumado, banalizar, naturalizar, amoldar, preparar para exame, instituir, moralizar, civilizar, treinar, disciplinar**. O risco principal da doutrinação é a assimilação do outro, e o cultivo de um desejo por esse englobamento. Vejamos:

Quadro 4 - Avaliação (conversa após a semana de provas e provão). Questão pontual: como foram as provas?

Tema: avaliação (conversa após a semana de provas e provão) Questão pontual: como foram as provas?	
<p><b>H:</b> <i>Foi normal. O conteúdo 'tava como os professores passaram, passaram uma revisão, deu pra pegar a matéria, porque eu também estudei bastante em casa.</i> (Sobre a prova de matemática, reclamação de todo o grupo): <i>Um fracasso. (risos). Sim, é um ponto fraco meu, a matemática.</i></p> <p><b>H</b> (quando questionado se aquele resultado refletia o que eles são): <i>o provão? Sim.</i> <i>Sim, o provão, eu não fui tão bem porque eu não 'tava tão preparado pra matemática e biologia. Por quê (enfaticamente)? O professor de matemática, né, como eu já disse, dá o conteúdo muito vago; biologia, uma matéria um pouco complicada, vamos dizer, porque são muitos detalhes [...] pesa um pouco. Você também, você vai lendo a prova, aí como tem humanas, exatas... tudo junto, aí já complica um pouco seu pensamento. Você pode fugir um pouco do foco.</i></p> <p><b>H</b> (quando insisto se acha que a prova reflete o estudante que ele é): <i>Sim</i></p>	<p>Programação: preparar para exame.</p> <p>Receita e aplicação: instituir.</p> <p>Naturalização da lógica sequencial em detrimento da programação: conteúdo, ensino, prescrição, treino e teste.</p> <p>Padrão aceito e inquestionável.</p> <p>Reificação: ele são o que as notas dizem.</p> <p>Conteúdos desarticulados ("conteúdo vago"): o discurso doutrinário não é claro.</p> <p>Conteúdo abstrato: implica a naturalização da prescrição e o consequente desajuste.</p>

Fonte: elaborado pela autora.

Como visto, ao mesmo tempo em que as categorias se misturam, e em uma mesma fala percebemos ideias que traduzem o quadro completo do funcionamento ideológico característico da pretensão totalitária, por outro lado, há trechos em que o argumento está fortemente marcado por uma característica precisa do fenômeno totalitário.

Como a prova permanece ocupando o papel central na organização do trabalho escolar, por meio dessas conversas, principalmente no grupo do Instituto, foi possível traçar brevemente um esboço dos efeitos da imposição de um percurso de estudos que é o mesmo para todas as crianças e jovens. A crítica à imposição de um currículo escolar não é fenômeno recente, mas o que entendemos é que há um elemento ao qual é preciso dar um especial destaque: há um projeto de vida que é imposto, projeto que não tem em conta a unidade pessoal dos indivíduos. Esse projeto de vida, de caráter universalista, ganha forma em uma sociedade pedagogizada, passível de controle porque segue os caminhos que lhe são indicados como garantia de êxito. Para participar dessa sociedade, é preciso estar bem avaliado. Por meio da avaliação é que se instaura a ameaça da não participação da sociedade e que se gera medo. Nas linhas abaixo, constam os textos escritos com base na seleção de elementos recorrentes nas falas dos alunos, presentes nos quadros anteriormente formulados.

O grupo do ensino médio da rede pública era inicialmente composto por seis alunos que aceitaram participar da pesquisa. Eles faziam parte das turmas de segundo e terceiro anos. O contato foi possível por intermédio de uma professora que atualmente é a responsável pela biblioteca da escola. Dos seis, cinco compareceram ao primeiro encontro. Esses alunos frequentavam com regularidade a biblioteca e demonstravam interesse em leitura, todos afirmaram isso, inclusive a professora Simone, responsável pela biblioteca. O convite a esse grupo de alunos, de modo particular, foi feito por Simone. Eu não quis que a intermediação fosse feita por pessoas da direção da escola ou da equipe de coordenação pedagógica, para evitar que os alunos julgassem que se tratava de mais uma atividade programada pela escola, isso porque nem sempre as relações entre alunos e pessoas que fazem parte dos cargos de direção são

construídas em um ambiente de confiança mútua. Acredito ter usado uma boa estratégia.

Desde o primeiro contato, foi possível perceber que eles ficaram bastante curiosos. Todos demonstraram muita solicitude aos pedidos e foram gentis e colaborativos desde o início; os três alunos que deram prosseguimento aos encontros assumiram o compromisso com muita responsabilidade. Um pouco tímidas no primeiro encontro, as respostas foram precisas no segundo.

No segundo encontro, após conversarmos um pouco, em um cantinho mais reservado na própria biblioteca da escola, perguntei-lhes sobre sua relação com a leitura. Eles confirmaram que gostavam de ler e que liam com frequência, e o entusiasmo com que respondiam às minhas perguntas correspondia ao que eles me contavam. Como essa conversa estava acontecendo na semana anterior às provas, passei então a fazer as perguntas previstas no roteiro. Perguntei-lhes, uma vez que estávamos na semana de provas, como era aquela semana, que tipo de movimento e de emoção despertava neles uma semana assim, que relação havia entre a prova e sua vida escolar.

As respostas foram distintas. Pergunta feita: *como é a semana de provas para vocês, é sobre isso que quero conversar*. Bia definiu aquele momento como *puxado*. Quando eu quis saber se era puxado em relação aos outros momentos da vida escolar, ela disse que sim, que não era muito fácil, porque havia muito conteúdo, e conteúdo sempre extenso, até três provas por dia, mais um *provão*. Para a outra aluna, Janaína, era algo tranquilo já que, segundo ela, *juntar todas as provas em uma semana só fica mais fácil*. Com a chegada do terceiro aluno, também do terceiro ano, resumi a conversa que tivéramos até então. Hugo também considerava a semana tensa. Em seguida, passamos então a conversar um pouco sobre o calendário de atividades. Seguem alguns dos trechos de onde retirei os elementos para preparar o segundo encontro do grupo, o qual deveria ser realizado logo após as provas. Havia sutis diferenças naquelas respostas. Bia parecia tomada pelo receio de não conseguir cumprir com a prescrição dos conteúdos; Hugo, ao qualificar o momento como tenso, de certa forma traduziu o ambiente ameaçador, naturalmente propulsor do medo. Janaína apresentava

conformação àquela realidade, talvez já refletisse a naturalização da imposição em que se vive, portanto, melhor que envolvesse menos tempo de sua vida.

O provão acontecia em semana coincidente com a das provas. Eu quis saber se aquele se tratava de um projeto novo, Hugo respondeu que não, pois já fazia três anos que era aplicado. Essa resposta revelou a inconsistência de minha própria pergunta, afinal a ideia de duração do tempo também está associada ao lugar por nós ocupado no mundo em comum. Para Hugo, não se tratava de um projeto novo; para mim sim, apesar de não representar novidade. Novo para mim porque seu tempo de existência é de fato recente em termos de proposta pedagógica; para Hugo, o provão fez parte de todo seu ensino médio. Apesar de se tratar de um projeto novo, não representa novidade, porque é apenas mais um tipo de prova. O novo e a novidade são termos que se confundem muito, sobretudo nas questões pedagógicas. Hugo ainda explicou do que se tratava: *ele já existe há três anos, são sessenta questões, e ele envolve todas as matérias. Estilo Enem, com textos **motivadores*** (fala enfática, sinalizada como se estivesse entre aspas). Ele falou do cansaço causado em razão da extensão da prova, foi irônico ao se referir ao emprego do termo motivador para os textos. Provavelmente ele pressentira o caráter propagandístico da ideia de motivação como parte dos jargões que alimentam o pragmatismo do discurso pedagógico.

A resposta dada por Hugo me levou, ainda, a ponderar o fato de que somos contemporâneos, eu e ele, porém não somos coetâneos. Tive ali aguçada a consciência do real significado desse encontro de gerações, marcada pelo anacronismo que se materializa em nossos gestos, em nosso discurso e até na troca de olhares em relação ao tempo cronológico do mundo compartilhado. São pequenos conflitos como esse, aparentemente sem significância, que podem provocar uma crise de maior amplitude, ainda mais quando não existem condições favoráveis ao diálogo. Para o professor, a implementação de uma proposta de avaliação representa uma tarefa a mais, que, se não for bem sucedida, será apenas trocada por outra tarefa, a ser realizada por outro grupo de alunos, em outro tempo. Para a pessoa que está na condição de aluno, por outro lado, uma simples tarefa pode definir ao menos parte circunstancial de sua vida, e culminar em uma *bomba*, por exemplo. É que a realidade da vida, como

bem formulou Ortega y Gasset, consiste “não no que é para quem de fora a vê, mas no que é para quem desde dentro dela a é, para o que a vai vivendo enquanto e na medida em que a vive” (Ortega y Gasset, 1989, p.42).

Quando não conseguimos perceber a outra vida a partir do sujeito que a vive, fechamos as portas ao diálogo. É de se supor que o anacronismo de que já se fala em relação à instituição escolar talvez não se deva tanto à não atualização dos recursos tecnológicos próprios do mundo em que vivemos, e sim à nossa dificuldade em compreender que a figura do *drama vital* é absolutamente diferente para as pessoas que ali convivem. A não percepção da vida pessoal é parte da prescrição do programa escolar, prescrição que provavelmente já naturalizamos. A proposta pedagógica, quando implementada, visava ao alcance de objetivos estabelecidos para os sujeitos abstratos do ensino médio; aquela proposta do provão não foi pensada com Hugo, Janaína e Bia.

Ainda sobre o provão, Hugo acrescentou: *é cansativo, só não tem a redação*. Interessada naquela informação, aproveitei para saber por que razão a redação fora retirada daquela avaliação que teria como finalidade a preparação para as provas do Enem. Foi a vez de Bia responder, e ela me contou que a redação era aplicada separadamente pela professora, fora da semana de provas inclusive. Quis saber o que eles achavam dessa particularidade. Ela não hesitou: *é bem melhor, ela (a professora) prepara a gente*. Essa professora era referência porque eles se sentiam contemplados em suas necessidades. O fato de retirar a redação daquele momento carregado de tensão representa uma ação contrária à assimilação total do papel do funcionário<sup>3</sup>. Foi decisão pessoal, aprovada por esses alunos. Eles comentaram as aulas dessa professora com muito reconhecimento por seu trabalho, Bia chegou a afirmar que foi a melhor professora de português que tivera.

Em outro momento, eles me contaram que ela incentivava a leitura, e que cabia a eles escolherem as obras. Todavia, as fichas de controle da biblioteca

---

<sup>3</sup> O termo funcionário, neste estudo, carrega a ideia proposta por Hannah Arendt em seu livro *Origens do totalitarismo*. Esse conceito perpassa toda a obra. Em linhas gerais, refere-se aos indivíduos que apenas funcionam para fazer a máquina burocrática funcionar. Carrega a ideia de desresponsabilização com a pessoa e com o mundo em comum. O funcionário é alguém cuja atuação no mundo resume-se em garantir que ordens sejam cumpridas.

eram conferidas, e, a cada cem páginas lidas, isso também se revertia em pontos. Tarefa curiosa essa, pois não havia conferência da leitura feita, não nos moldes de ficha de leitura, por exemplo, e os alunos estavam muito satisfeitos com isso, diziam que eram momentos ricos. É possível perceber, em suas análises, a força da configuração doutrinária da escola, por exemplo, ao admitirem a imposição da vontade burocrática até mesmo sobre suas atividades de leitura eletiva. Doutrinação que assimila alunos e professora, que os reifica, a todos. Os alunos a têm como referência, portanto sua autoridade é legitimada, mas ela parece não romper efetivamente com a prescrição, o que pude conferir quando me contaram que houve um episódio em que ela leu com eles em sala de aula, mas não pôde continuar, pois o conteúdo deveria ser cumprido. Esse caso indica a existência de um conflito, mas não o rompimento com a totalidade da prescrição; indica que todos ali estão sob ameaça da força ideológica da burocracia, que impõe tarefas a fim de retirar o espaço da experiência que se efetiva na liberdade da criação com o outro. Quando não há enfrentamento e não ousamos sequer lidar com o adversário que está dentro de nós, a burocracia ocupa todos os vãos por falta de resistência.

Prosseguindo com as perguntas previstas para aquele dia, indaguei então se eles achavam que a prova é importante. Bia enfatizou: **é importante**. Em seguida, justificou: *pra testar nossos conhecimentos – fez uma pausa – dar aquela avaliada, assim*. Repassei a pergunta a Janaína, que também respondeu afirmativamente. Segui adiante, e perguntei: *é? Pra testar os conhecimentos de vocês? Então deixa eu fazer outra pergunta pra vocês em relação a isso. Vocês não acham que vocês têm condições de testar os conhecimentos de vocês?* Janaína, parecendo um tanto surpresa, quis confirmar se tinha entendido de fato a pergunta: *Nós, por conta própria, nós mesmos? Acredito que não*. Após uma pausa, Bia tomou a palavra: *talvez. Tem que ter um motivador, uma motivação a mais*. Para Hugo, a prova é necessária porque *é meio que um teste passado por outra pessoa que elaborou, que, pra ele (o professor), aquilo que ele passou durante o bimestre, pra ele, nós temos de estar cientes disso, sabendo dessa matéria, então... Pra testar nossos conhecimentos, pra ver se ...deu certo ...se ele tá dando a aula certo, se nós estamos aprendendo*. Prossegui: *em relação ao professor, vocês acreditam que ele é a pessoa que é capaz de avaliar o*

*conhecimento de vocês?* A essa pergunta, todos responderam quase ao mesmo tempo: *sim*. Prossegui com novas perguntas, e indaguei então o que eles pensavam, transformando a resposta que eles tinham dado em outro questionamento: *os professores é que são capazes de julgar o conhecimento de vocês... ou não?* Bia foi a primeira a me responder: *é... nunca tinha parado pra pensar sobre isso*.

Em uma conversa aparentemente simples, retirada de um pequeno trecho, os indícios de que a escola subsiste sustentada por um discurso fortemente ideológico são claros. Houve divergência quanto às dificuldades enfrentadas nos momentos de avaliação, mas nenhum dos entrevistados questionou a pertinência da aplicação das provas e tampouco a centralidade da figura do professor para julgamento dos resultados da aprendizagem deles. Nenhum deles se considerou em condições de julgar sua competência em relação aos temas estudados. Bia demonstrou inquietação e pareceu satisfeita ao informar que nunca tinha parado para pensar sobre isso, situação que se repetiu em outros momentos. Ou seja, isso equivale a supor que esses alunos não passaram por situações em que fossem colocados em xeque sobre sua responsabilidade quanto à aprendizagem. Também esse episódio está marcado pela força ideológica das mentiras utilitárias, os professores replicam a propaganda da ideia de posse do conhecimento e com isso ensinam a desresponsabilização, e os alunos não resistem ao modelo, o programa é cumprido.

Optei por falar em desresponsabilização porque a responsabilidade que lhes é exigida é também uma distorção da ideia de responsabilidade do ponto de vista ético. Professor e aluno têm suas ações controladas de acordo com o programa, e a autoridade é exercida por meio da burocracia, autoritária em relação a ambos. Não corresponde a uma relação de livre pensamento entre professor e aluno: é obrigatoriedade de um currículo que, conforme demonstrado por Hugo em uma de suas falas, *o Ministério determina, aí passa pela Regional, que passa pra escola, aí a escola tenta cumprir a carga horária*. Ele conhecia todos os trâmites, mas ainda não tinha uma reflexão elaborada sobre sua própria atuação em meio a tudo isso. Janaína afirmou várias vezes insegurança, falta de confiança em si mesma nas situações de prova, *acho que precisaria de uma*

*outra opinião, uma opinião mais madura pra me falar se sou ou não capaz*, por exemplo. Seu argumento sustentava-se em uma autoridade atribuída ao professor, mas sua fala soou como a repetição de um discurso preceitual, um discurso que transpunha a responsabilidade de modo absoluto ao outro, em direção oposta à do diálogo: *um professor, que tem mais experiência, que estudou tantos anos, em falar se sou capaz ou não*. A imposição da prova é elemento prescritivo que responde a um modelo de avaliação que já faz parte da cultura escolar, modelo que tem no desenvolvimento linear sua guia de comando, que é instaurador e reforçador de um padrão, não há espaço para despertar a dúvida, apenas para confirmação de um tipo de informação. Pese-se a isso o fato de que o conhecimento que deve ser confirmado foi antes didatizado, portanto filtrado: esterilizado.

Vejamos o caso de Bia; ao dizer que nunca tinha pensando na possibilidade de entrar em uma universidade fora dos processos de seleção existentes – ela então pretendia estudar na Universidade de Brasília – afirmando ela mesma sua capacidade, não se julga capaz de dizer se está ou não pronta a responder por sua escolha, jamais concebera a hipótese de que pudesse caber exclusivamente a ela tal decisão, ela me diz, e fica então pensativa. A repetição dessa fala da não capacidade deixa à mostra que a lógica da escolarização é embrutecedora porque há um discurso que não se sabe bem de onde parte, que não deve ser conhecido, que é ajustado a diversas situações do cotidiano escolar com o objetivo de que se mantenha o controle. A pessoa está sempre sujeita à autoridade abstrata de alguém que põe em funcionamento a lógica de seleção dos “melhores”, e tem esse padrão como o correto. A autoridade é dada a um modo de vida programado, não é fruto de uma escolha pessoal. A hierarquia efetiva-se de modo autoritário e não por reconhecimento da autoridade de um outro eleito, isso não acontece em convivência.

Sob certo ângulo, pode-se afirmar que o programa ocidental está sendo cumprido, o que equivaleria a programarmos funcionários para programarem programas. É a escola desvirtualizada, termo usado por Flusser, no ensaio *Nossa escola* (1983, p. 149),

Na sociedade pré-industrial a escola ocupava a ponta de hierarquia, na industrial o nível médio, e na sociedade pós-

industrial ocupará ela o nível mais baixo. Trata-se, com efeito, de derradeira desvirtualização da escola. Será ela o lugar da programação de funcionários em função do funcionamento circular dos aparelhos.

Há escapes a essa lógica? Sim, e um exemplo desse escape poderá ser conferido na conversa que tivemos no encontro seguinte. Porém, no caso da educação escolar, o fato de que esse reconhecimento de uma autoridade legítima se dá pela margem, como fuga ao padrão operado, é confirmador da prescrição embrutecedora dessa ideologia. Resistir a esse funcionamento não é tarefa, resulta de decisão íntima, e pressupõe um compromisso que não pode ser rompido.

Após esse segundo encontro, criamos um grupo de *Whatsapp* para facilitar a comunicação sobre os que ainda teríamos. No terceiro encontro, apenas Bia e Hugo compareceram, consegui marcar em turno contrário ao das aulas. Foi importante porque tivemos mais tempo livre de conversa, mas não compareceram os três. Além disso, Hugo tinha compromisso, Bia chegou com atraso, por isso a dinâmica prevista foi alterada. Foram então três tempos de conversa: a sós com Hugo, com Hugo e Bia, a sós com Bia.

Já nas primeiras palavras que trocamos, após ter mostrado para Hugo as respostas que ele me dera no encontro anterior às provas – em que ele dizia estar tenso porque nem sempre estava muito preparado para elas já que o tempo não era suficiente para esclarecer as dúvidas – quando questionado sobre como tinham sido aqueles dias de prova, ele me disse: *foi normal*. Continuei: *normal em que sentido?* Hugo: *o conteúdo ‘tava como os professores passaram, passaram uma revisão, deu pra pegar a matéria, porque eu também estudei bastante em casa*. Perguntei-lhe sobre a prova de matemática, porque a dificuldade com essa disciplina foi uma queixa de todo o grupo. Hugo me respondeu entre risos: *um fracasso. Sim, é um ponto fraco meu, a matemática*. E logo em seguida: *Não, ele não passou revisão, tipo... ele só passou a matéria. Na quinta-feira, que foi o último dia de aula dele, ele continuou dando matéria... as dúvidas que a gente tinha, não deu tempo de ele esclarecer. Ele só joga o conteúdo no quadro mas... as dúvidas que a gente tinha, nem deu tempo pra*

*esclarecer... muito vago.* A naturalização de um padrão de fracasso está bem representado nessa situação específica da avaliação de matemática, disciplina considerada o calcanhar de Aquiles dos estudantes. A receita pedagógica foi prescrita e o resultado foi o já programado: conteúdo, ensino, treino e mensuração do conhecimento. O fato de que esse conteúdo era o da matemática corrobora ainda mais para essa naturalização do fracasso, pois já se espera que o mundo da matemática escolar seja alcançado por poucos, tanto o é que no outro grupo de estudo focal esse problema foi o propulsor da busca por um ensino médio que representasse uma proposta pedagógica diferenciada. Insisti na prova de matemática como exemplo porque era uma preocupação comum ao grupo.

A resposta *foi normal* em relação à semana de provas é indício da acomodação de Hugo à ideologização que o sistema escolar encerra, sua naturalização (apontado no Quadro 1). Quando disse que queria saber o que ele pensava sobre a importância da prova e sobre a necessidade de que o professor conferisse por meio da prova o conteúdo que ele “passou” para eles, Hugo me respondeu: *É um meio de testar o sistema educacional também.* (Bia chegou e passou a prestar atenção na conversa). *Pra ver se o governo, tipo, o conteúdo que eles mandaram, que eles passaram, se é o conteúdo que está sendo dado e se a escola está conseguindo, tipo, desenvolver esse conteúdo.* Quando perguntei se ele mesmo teria condições de avaliar seu conhecimento, ele me respondeu que não. Bia, aos risos, quis falar logo em seguida, tinha prestado muita atenção naquela parte da conversa que presenciara. Os risos foram marca constante dos momentos que despertavam maior interesse nos estudantes, ali parecia que ela estava ouvindo aquele tipo de pergunta pela primeira vez. Ela me disse: *Sim, porque como ele falou, que é um meio que a escola tem, o sistema educacional, isso sempre foi imposto.* Em seguida ela me pergunta: *certo?* Devolvi a pergunta: *certo? Você acha que sempre foi assim?*

*Bia: sim. Mas historicamente falando.*

*Eu: mas esse conhecimento, você trouxe de onde?*

*Bia: não, eu acho só.*

*Eu: é? Sempre foi imposto?*

*Bia: pode ser, pode ter sido adaptado também.*

*Eu: mas o conhecimento de qualquer forma sempre foi imposto em que sentido? Vocês podem decidir o que vão estudar? Na*

*escola? Vocês têm autonomia pra decidir o currículo, por exemplo?*

*Bia: não.*

*Hugo: na escola não.*

*Eu: nesse sentido, ele é imposto?*

*Bia: sim.*

Hugo e Bia correspondem ao ideal da escolarização. A elaboração do conteúdo curricular e a prova são indissociáveis na cultura escolar da qual participamos. O modelo de avaliação escolar é o da aquisição do conhecimento, confirmada burocraticamente; na escola, é a burocracia que sustenta a doutrinação que visa ao controle da vida das pessoas. Ainda que eliminada a obrigatoriedade de comprovação do alcance desse conhecimento por meio da prova, torna-se necessária a imposição de outros instrumentos de controle, já a confirmação burocrática não pode sair de cena. Por três vezes, durante os encontros, Bia afirmou que jamais tinha parado para pensar sobre o que conversávamos. Da primeira vez, falávamos sobre as provas e sobre a decisão unilateral do professor em relação à avaliação da aprendizagem dos alunos. Ela disse claramente que nunca tinha pensando sobre isso, evidenciando a acomodação ao modelo. Depois disse, em relação ao conteúdo de matemática, que ela o usaria para o Enem, que não *agregaria* nada para sua vida além disso. Pouco depois, disse que os cálculos são usados em certas situações da vida, mas que também nunca tinha parado para pensar sobre isso. Quando finalmente lhe perguntei se achava justo que o provão realizado na escola fosse também em parte definidor da aprovação ou reprovação do ano letivo deles, ela me disse: *também não tinha parado pra pensar. Acho eu a coisa do incentivo, a nota, o correr atrás... porque... eu penso muito assim, em questão de você falar, de você deixar opções: se você deixar opcional, quiser ou não, faça, não vai ter recompensa, a maioria pode não querer, pode deixar passar... talvez.*

A supremacia da escola em relação à formação da ideia de mundo salta aos olhos. A padronização é naturalizada. Quando são convidados, por algumas das perguntas da entrevista, a pensarem sobre o modelo reificador em que as notas das provas os definem, primeiramente dão respostas em absoluta conformidade ao padrão. Eles reconhecem que os conteúdos são desarticulados, não veem outro fim para aquele conhecimento além da

preparação para exames futuros e da necessidade da certificação, o entendimento é o de que *a escola é assim*, algo emancipado da realidade que percebemos com os nossos cinco sentidos, fruto de uma realidade que se esconde por trás de todas as coisas perceptíveis, e não uma construção histórica e cultural. O conteúdo abstrato que implica separação e desajuste é percebido mas não é questionado. A impessoalidade em relação aos professores por trás das provas também é aceita sem contestação. Confirma-se um entendimento de que os professores é que possuem o conhecimento, esse produto almejado pelos alunos. Portanto, por dever de reconhecimento de posse, também cabe a esses indivíduos, os professores, o monopólio dos objetos de avaliação desse conhecimento. O desejo dos alunos é o de corresponder ao esperado e obter as notas para ultrapassarem o portal. À exceção das aulas de português e das leituras escolhidas, exemplos das possibilidades de pequenos escapes a que me referi anteriormente, não havia sinal de brilho nos seus olhos para os outros componentes curriculares, ao contrário, havia a opressão sentida nas aulas de matemática. Considerando a fala dos estudantes, professores e alunos atuam como funcionários.

Por outro lado, apesar da acomodação evidente ao *modus operandi* da escola, Bia demonstrou inquietação em alguns momentos. Em todas as situações em que afirmou não ter pensado sobre um tema, por exemplo, suas respostas tinham uma impostação de voz diferente, seguida de uma alteração em sua posição na cadeira que me chamaram a atenção. Ela me olhava nos olhos, curiosa com aquela conversa. Por três vezes ela disse que passaria a pensar sobre o assunto em pauta. Ela parecia de fato interessada a duvidar de suas primeiras respostas, configuradoras de sentido nas circunstâncias de sua vida no momento em que se deram nossos encontros. Quando a tentativa de controle total esbarra no humano, no ser reflexivo, surge o imprevisível. Como diria Camus, basta um porquê para que os cenários se desmoronem. O que fazer após o desmoronamento depende da perspectiva que se tem diante das inseguranças e inquietações que todo problema impõe.

Agora vamos tratar dos encontros com os estudantes do IFB. Eles têm entre quinze e dezesseis anos de idade, estão cursando em 2017 o segundo ano do ensino médio. Nosso trabalho começou em 2016, no segundo semestre letivo.

Já no primeiro encontro, todos compareceram e foram muito generosos: as conversas aconteceram na escola, em horário livre, ou seja, em que não tinham de estar na sala de aula. Apresentei-me, falei sobre minha experiência profissional, sobre meus estudos e disse que estava fazendo uma pesquisa em Educação, mas não pormenorizei. Ficaram curiosos. Passamos então às apresentações deles, pedi que me contassem um pouco de sua vida escolar, queria saber que percurso tinham seguido até chegarem àquele Instituto. Ali tivemos mais tempo de conversa porque a organização das tarefas escolares permitiu. Vamos chamá-los de Maísa, Clarice, Laís e Artur.

As histórias têm pontos em comum; por exemplo, o desejo de frequentar uma escola que representasse alguma novidade, e o fato de que todos foram orientados a fazer ali o ensino médio por algum adulto em quem confiam. Sobre seu percurso escolar, Clarice contou: *eu fui muito tranquila assim, nunca fui parar na Direção* (risos), *nunca*. Mas aí se lembrou de um evento sobre o uso do uniforme, *teve uma vez que eu ‘tava com uma camisa, eu fui pra 104, usando uma camisa da 304, aí eles não queriam deixar eu entrar, só que tinha muita gente que fazia isso, aí eu fiquei bolada, briguei com a tiazinha da portaria, me levaram pra direção...* (risos). *Mas foi isso só [...] eu tinha onze anos, acho [...] eu não lembro o que aconteceu, se estavam sujos os outros que eram da 104. Aí eu falei “ah, pra não ir sem uniforme, eu vou com o da escola antiga” porque eu via muita gente fazendo isso. Aí, chegou lá, não me deixaram entrar. Aí eu fiquei...* (suspensão da resposta, indicando não ter entendido aquilo). Esse acontecimento, o modo como foi punida por não estar usando o uniforme teve um impacto em sua vida, isso fica claro quando ela interrompe um percurso de pensamento para contar detalhadamente o que tinha acontecido, e no modo como se expressou para dizer que ela não entendera, naquele momento do passado, e parecia continuar não fazendo sentido nenhum para ela na atualidade. Afinal, ela cumprira a prescrição (uso do uniforme escolar da rede pública, padronizado), mas sentiu-se traída, ao que parece. Percebe-se a lógica da instauração das regras em movimento, que se moldam à situação para reafirmar o controle sobre as pessoas. Não havia indícios de raiva em sua fala, mas não caiu no esquecimento. Esse detalhe é importante, já que, segundo ela mesma, todo o ensino fundamental fora muito *tranquilo*. Ela também me contou

que tinha reprovado no primeiro ano do ensino médio, no ano anterior ao da entrada no instituto.

*Não, é porque assim, sabe quando você acha que tudo vai dar certo no final, que você vai levar numa boa e no final não dá nada certo? Foi isso. Eu tirei nota ruim no primeiro bimestre porque assim, era uma adaptação, né, você sair de um lugar pra um lugar totalmente diferente. [...] Ah, tinha muita matéria [...] Eu acho que eram doze matérias mais oficina que eles dão, aí eu fiquei um pouco perdida. Aí, tipo, no primeiro eu tirei nota não muito boa; no segundo, eu consegui recuperar porque minha mãe brigou muito comigo; no terceiro já deu uma caída, e chegou no quarto, eu fiquei em três matérias... porque eu tenho muita dificuldade em matemática, aí eu fiquei em matemática, física e **química** (fala bem enfática na última palavra). Eram doze matérias, eu acho. Aí, assim, eu nem fiz a prova de recuperação porque minha vaga já ‘tava aqui. É... assim, mas eu já me arrependo muito porque eu acho que se eu tivesse feito, talvez, sei lá, talvez minha mãe tivesse deixado eu voltar pra lá. Não sei.*

Perguntei se ela ainda queria estar na outra escola, ela sorriu, meio constrangida, e disse:

*às vezes [...] No começo eu fiquei bem animada com esse negócio, “ah vou fazer Eventos e tal, vou pra umas festas e vou ver como funciona”, entendeu? (risos, também meio constrangida). Mas não é muito isso, aí você fica assim... mas você entende que faz parte do curso, isso que a gente tá aprendendo agora, entendeu, a teoria e tal [...] então... mas eu achei que... eu esperava mais na verdade. [...] porque aqui a gente tem o integrado, né, que é tipo humanas, exatas e linguagens. Aí a gente trabalha no mesmo bloco, a ideia deles era que, em cada bloco, eles trabalhassem a mesma matéria, só que nisso ainda rola um pouquinho de dificuldade [...] mas eu acho que é compreensível, né, porque é um curso novo.*

Clarice e Artur têm histórias parecidas. Clarice concluiu as razões que a levaram a escolher o curso de Eventos em lugar de Informática: *na verdade eu só fugi de Informática mesmo. Eu pensei “informática, matemática”, não dava, “vou pra outro lugar”*. Artur aproveitou a oportunidade para iniciar seu relato; *eu também pensei: “tô fora”*. Clarice acrescentou sobre a matemática: *sempre foi um problema pra mim (risos), sempre [...] ah, eu sempre gostei muito de português, eu sempre fui muito boa em escrever redação... interpretação de*

*texto. Aproveitei para perguntar sobre como ela lidava com isso na escola, e ela: um pouco ruim porque eu tirava muita nota baixa, assim, nas provas [...]fico muito nervosa na hora de fazer a prova.*

Artur conta sua história começando pelo *prezinho*. Foram muitas idas e vindas para as mesmas escolas em momentos diferentes da vida, principalmente quando os pais se separaram e passaram a morar em casas separadas, em locais distantes um do outro. A partir do sexto ano, foram cinco transferências, apenas no ensino fundamental, mas sempre para as mesmas escolas, a depender da decisão sobre onde Artur iria morar. Ele disse que as mudanças o afetavam porque, no início, ele não conhecia as pessoas, mas que ficou tranquilo com o tempo, afinal as pessoas se tornaram conhecidas. Sobre as escolas em si: *não tinha diferença [...] porque eram até os mesmos livros*. Sobre a experiência da última escola, onde estudou um ano, cursando o primeiro ano do ensino médio, disse:

*ah, foi ruim, eu nem ia direito pra escola [...]porque, num sei, acho que eu não gostava muito do pessoal e também não 'tava conseguindo estudar direito. Aí eu comecei a faltar, faltar, faltar...quando eu vi já não 'tava mais indo pra escola [...]desisti de vez [...]aí... aí eu vim pra cá. Aí meu tio me apresentou o curso de Informática, né, e o de Eventos, que era aqui na Asa Norte. Asa norte é mais perto. Aí eu pensei, "não, Informática é muito número, já Eventos, eventos... festa, eu gosto dessa área, então... vim pra Eventos. Aí eu já queria Eventos mesmo, aí a gente veio aqui conhecer o campus, eu achei bonito, e tal, e quis vir pra cá.*

O relato de Artur, entrecruzado ao de Clarice, revela os efeitos ameaçadores da padronização sobre a constituição da pessoa: seja impondo-lhe uma forma, seja negando-lhe o espaço da individualidade, a tentativa é a de cerceamento de sua personalidade. Reforça também o fato de que as regras nunca são totalmente claras no ambiente escolar, elas se movimentam de acordo com a necessidade da validação de uma realidade.

Laís queria estudar no colégio militar:

*eu tinha isso na cabeça, de ter, tipo, uma boa base pra passar em Enem, vestibular, pra ter uma boa carreira. E no colégio militar isso era bem possível. Só que o colégio militar parecia um*

*pouco, um pouco não, tipo, muito pesado pra mim. Aí eu pensei aqui no IF, porque, na minha cabeça, ia ser um lugar em que eu estaria preparada pra tudo, pra, assim, “tudo” que eu quero dizer é o vestibular. Eu nem liguei muito pro curso técnico, só entrei aqui porque aqui era o Instituto Federal, entendeu? Tipo, Eventos, eu nem sabia o que era Eventos. De verdade, eu achava que era planejar casamento, entendeu? (risos). Quando cheguei aqui e vi que não era isso, eu meio que quis continuar porque eu vi que aqui o ensino mesmo que não valorizando o vestibular, era melhor [...] eu percebi que no antigo colégio eu só decorava as coisas, e, aqui, mesmo eles passando pouco conteúdo no primeiro e no segundo, eu percebi que eu adquiri mais conhecimento, tipo, eu lembro das coisas que eu aprendi, eu lembro porque aprendi aquilo, eu lembro de onde que veio, essa coisas. Ano passado eu não lembro de mais nada porque eu só decorei, eu não realmente aprendi, entendeu? [...] fez diferença.*

Maísa, por sua vez, disse:

*de verdade, de verdade, eu queria fazer Música, mas é uma área muito concorrida e pouco valorizada. Então eu ‘tô pesquisando, tipo, áreas em que eu tenha uma, deixa eu tentar formular, que eu tenha uma carreira e uma renda melhor, entendeu, tipo, que depois eu posso, se eu quiser, me formar mesmo em Música, e, se der certo, bom, mas, se não, eu vou ter uma garantia, entendeu? [...] é que eu venho de uma família de músicos, entendeu? Aí desde sempre eu ‘tô nesse meio, mas... só que meu pai, ele é músico, ele não tem um emprego assim, fixo, e eu vejo a dificuldade que é, e ele fala, “eu quero, eu gosto que você goste de música, mas eu não acho que seja a melhor ideia você focar só em música, porque eu fiz e não deu certo”. Aí, tipo, ele é um músico excelente. Minha mãe também canta, essas coisas todas [...] minha mãe tem formação acadêmica. [...] minha mãe é bombeira, só que ela é cantora [...] ela usa isso lá também [...] meu pai, ele fala: “vé o exemplo da sua mãe, ela é bombeira, mas ainda assim, não abandonou a música”, entendeu? Aí eu fico pensando, “ah, não é tão ruim”.*

Para ela,

*a referência de escola é: o último colégio que eu estudei apenas, o resto foi resto [...] de marcante mesmo eu gostei do último colégio porque os professores, eles se importavam com o aluno, entendeu? Tipo, o que o aluno estava aprendendo e se ele estava aprendendo. Lá eles eram muito rígidos, toda vez que entrava um aluno muito bagunceiro ou que não demonstrava interesse em nada, e que começava a aprontar, essas coisas todas, dava trabalho, aí eles chamavam pai pra conversar, já*

*rolou muitos casos de expulsões lá naquela escola [...] se o aluno não mostrasse interesse mesmo depois que chamavam para conversar, se as notas continuassem muito lá embaixo e ficasse brincando muito, aí eles já começavam a pensar nessas coisas.*

Por seus relatos, que são os mais longos e ricos em detalhes, tanto Maísa quanto Laís veem a escola dentro dos moldes propagandeados. Elas acreditam na formatação da realidade que o discurso humanista propõe, talvez porque elas se aproximem mais do perfil de aluno padrão. Fato é que ambas parecem reagir de modo mais conformado à padronização. A vida de Maísa está pautada pela prescrição da escola, e ela vive o conflito entre essa padronização do discurso e sua configuração de mundo.

Os quatro aproveitaram o momento para relembrar alguns fatos da vida, e não havia pausas. Quando então propus a questão disparadora, a resposta foi surpreendente. A **prova** foi a isca que utilizamos, como no grupo anterior. E funcionou muito melhor do que poderíamos supor. Como eu ficara sabendo ali, em seus relatos, que aquele curso era novo, portanto a turma deles era pioneira, e que a proposta era inspirada em um modelo de avaliação europeu, iniciei perguntando: *e as avaliações aqui? Como são? Vocês já me falaram que são feitas em blocos. Então, tem prova?* Isso provocou um debate intenso, em que uns mal aguardavam o colega responder para pegar a palavra. Debatiam e insistiam em me fazer aquele relato, em momento algum me deixaram à margem da conversa.

Ali percebi que a ferida tinha sido tocada, talvez o fato de terem me contado um pouco de suas experiências escolares anteriores tenha atualizado a sensação de opressão que viveram em determinado momento antes de se encontrarem naquela escola. É preciso deixar claro que todas as informações aqui apresentadas são histórias que esses quatro estudantes me contaram, logo, quando surgirem trechos em que eles afirmam que alguém fez ou disse algo, o que estamos ouvindo são as falas desses jovens, ninguém mais. Não estamos apresentando essas entrevistas para tratar da organização do Instituto, esse não é objetivo deste estudo. Não nos cabe tomar o relato como verdade, e sim dar lugar à fala de Clarice, Laís, Artur e Maísa, perceber de que modo sua educação

é afetada pela vivência escolar. São eles nossos informantes de uma realidade configurada por meio de suas experiências, pela convivência, portanto. As primeiras respostas à pergunta “você têm provas?” evidenciaram uma realidade confusa, não conseguiram resumir com um “sim” ou “não”. Clarice então tentou esclarecer:

*Clarice: [...] aí o que acontece. Em cada bimestre nós temos três tipos de avaliação obrigatórias, tem a AV1, AV2 e AV3. A AV3 é a que vale mais pontos, entendeu? Geralmente, por exemplo, o grupo de Linguagens, na AV1 eles passam prova, na AV2 alguma coisa, algum trabalho, e na AV3 é o trabalho geral que engloba todos os componentes de todos os blocos.*

*Eu: a AV3?*

*Clarice: isso.*

*Eu: mas então tem uma prova?*

*Clarice: tem.*

*Artur: no caso, esse AV3 não é prova, é trabalho.*

*Clarice: é.*

*Eu: tá, mas AV1 é prova... (?)*

*Clarice: AV1 é prova. Geralmente, em todas as matérias a AV1 é uma prova.*

Maísa, ao perceber que as informações não tinham ficado suficientemente claras, interveio, e todos deram prosseguimento:

*Maísa: em geral, são 10 pontos, aí fica assim... a AV3 é a que vale mais pontos em tudo, no caso ela vale 5 pontos. A AV2, que é duas componentes juntas ou mais, vale 3 ou 4 pontos, e a AV1 vale um ponto.*

*Eu: ah, então... a prova é a que tem menos peso.*

*Maísa e Clarice: menos peso.*

*Laís: e a AV3 normalmente é um evento que a gente tem que organizar, mas esse bimestre foi o planejamento de um evento que a gente vai realizar ainda nesse bimestre.*

*Clarice: porque a gente reclamou muito no primeiro semestre (risos), até porque ‘tava muito pesado e a gente não tinha nenhuma teoria pra botar em prática, daí a gente fazia com base no que a gente via na vida, tipo assim, a gente teve de montar um estande e a gente não teve nada pra montar o estande. A gente montou com o que a gente achava, entendeu? Então a gente reclamou muito que ‘tava faltando um planejamento. E a gente tem uma matéria que é Planejamento e Organização.*

Clarice, a estudante que buscou o instituto para recomeçar o ensino médio integrado por não ter suportado o excesso de conteúdo e de tarefas distribuídos

em doze disciplinas no primeiro ano do ensino médio tradicional, reconheceu ali a incoerência entre a proposta curricular e a realidade. Quanto à avaliação, segundo os relatos, não se percebem regras claras, ou seja, ainda que elas existam, não estão ao alcance da compreensão de todos, e sua maleabilidade serve ao programa, pois toda a complexidade que elas encerram culminarão em uma nota final, tal como as provas. Além disso, essa complexidade em torno da distribuição de pontos entre disciplinas pode servir como ferramenta de controle sobre os alunos, já que eles não conseguem alcançar seu funcionamento burocrático. A maleabilidade do discurso aqui é empregada para contestar uma ideologia, mas acaba por reforçá-la pois visa ao mesmo fim: a nota. Funcionamento que lembra a máquina de Rube Goldberg, que executa uma tarefa simples de uma maneira extremamente complicada, geralmente utilizando uma reação em cadeia.

Os próximos trechos reforçam a ambiguidade no entrelaçamento de informações diversas, em que um dado se mistura a outro; o que está intrincado assim permanece.

*Eu: então o peso da prova em si é bem menor?*

*Maísa: mas faz diferença porque a média daqui é 6. Então, assim, você não fez a AV2, no caso, se você conseguiu tirar uma média boa na AV3 e conseguiu fazer a AV1, você já tá na média.*

*Eu: entendi. E como é, pra vocês, esse modelo de avaliação: vocês gostam mais, menos...?*

*Maísa: é pesado porque tem de tudo um pouco: trabalho vale ponto, prova vale ponto, executar o trabalho vale ponto. Entendeu?*

*Eu: ah, isso que eu queria saber. Por exemplo, a AV3, que vale cinco pontos. Como são distribuídos esses pontos? Vocês sabem? Como é isso?*

*Maísa: é assim, porque cada componente, porque tem aquela coisa da humanidades, não sei quantas matérias; cada componente curricular, eles avaliam o que eles pediram, entendeu? A gente tem que criar, fazer esse trabalho de AV3 com tudo que todos componentes pediram, aí, se não tiver, por exemplo, o que a componente de linguagem 1, que é português, inglês, espanhol, pediu, aí a gente já não tem os cinco pontos nessa matéria. Entendeu? Então a gente tem que apresentar um trabalho perfeito... porque senão não dá certo.*

*Laís: Normalmente eles passam o tema pra gente durante o bimestre todo. Praticamente todos os componentes trabalham esse tema, menos a de Exatas, que normalmente não trabalha.*

*Maísa: porque aí é complicado.*

*Laís: aí, tipo, no começo do ano eles falaram pra gente que eles iam passar menos pontos na prova porque aqui eles não*

*valorizavam esse ensino de contracheque, que você decora, você escreve lá e ganha ponto. Aí é mais ou menos esse o motivo.*

*Maísa: a gente cresceu com uma educação que era: a gente estar na sala de aula, o professor escrevendo no quadro e a gente copiando. E aqui não tem muito disso, entendeu, assim, se você precisa de anotações, você tem de prestar bastante atenção na aula e fazer suas próprias anotações. Porque não é todo professor que usa muito essa tática de [...] é, porque não existia essa integração toda entre todos os conteúdos. Cada professor dava sua matéria da forma que achasse melhor, mas tinha assim final de semestre, tinha uns eventos legazinhos, e que valiam um ponto pra todas as matérias, mas era pouca coisa, entendeu? Era mais pra ajudar o povo. [...] gente, ajudava demais, **com gosto** (ênfase dada nas duas últimas palavras / risos). Aí eram mais eventos culturais, tipo dia do negro, dia do índio, dia da árvore, essas coisas assim [...].*

Com esse grupo de alunos, como eu disse, bastou que eu fizesse a primeira pergunta sobre a prova para eles dispararem a contar como se davam as avaliações naquela escola. Além de trazer os mesmos elementos de ideologização, prescrição e doutrinação da outra escola, esse instituto tinha suas particularidades. Os relatos desenham um quadro institucional onde alguns conflitos estão postos e não foram ignorados, supostamente estariam visíveis porque as pessoas envolvidas se dispuseram a examiná-los.

Os alunos fazem a distinção entre o ensino da escola tradicional e o Instituto, mas os argumentos insinuam que eles foram seduzidos por ideias de equiparação com o ensino superior e de novas tecnologias. Eles dizem, por exemplo, que ali devem prestar atenção às aulas e fazer as suas anotações porque os professores raramente usam o quadro branco, o que predomina é o uso dos projetores de imagens, e que as aulas são dadas por professores que não estavam habituados ao trabalho com o ensino médio. Também tocam no assunto das pós-graduações dos professores como modo de validar a diferenciação do trabalho realizado. Essa profusão de informações embaralhadas, no fim, denuncia a prevalência da mesma ideologia da escolarização que prescreve um conteúdo a ser definido por uns, os que elaboram os currículos, e explicado por outros, os professores e, o principal, que é preciso saber como se deve explicar.

É uma ideologia que se apresenta como uma contra ideologia, que se propõe a atacar a ideologia dominante. Essa é sua propaganda. O modelo de avaliação tem nova roupagem, mas a cultura escolar é a mesma; o objetivo é alcançado pela aferição do conhecimento do aluno segundo o padrão já instituído. De modo geral, contar os fatos relacionados ao primeiro ano daquela experiência pareceu fazer sentido desde o início para os estudantes do instituto. Finda a entrevista, seguiram conversando comigo pelos corredores, escadas, até voltarmos ao pátio onde tínhamos nos encontrado.

Como algumas das histórias de suas vidas envolviam reprovação, fatalmente associada a notas ruins, fantasma que assombra os prédios escolares, perguntei sobre a ocorrência de reprovação ali no Instituto. Até mesmo Maísa, que não apontou em seu histórico escolar ter sofrido sequer ameaça de reprovação, reconhecia a importância dos tais pontos para *ajudar* as pessoas. Seu comentário, evidentemente irônico, revela o embuste da implementação de propostas de avaliação que são criadas como se representassem alternativa a um modelo em que o objeto “prova” reina absoluto. Mudam-se os instrumentos mas permanece a ideologia, revestida de outra prescrição, a do trefismo sem fim: são trabalhos, exposições, feiras de ciência, festas, comemorações que serão transformados em notas ou relatórios, ambos espectros do indivíduo ali enquadrado. Para além desse trefismo, corre-se ainda o risco de darmos um tratamento superficial a aspectos culturais relevantes, alguns deles enumerados por Maísa. É o fingimento de que trata Ortega y Gasset (1989), ao tratar das crises; estamos nos deixando assolar, padecemos; despistados por tantos afazeres, nossa atividade intelectual, criadora, é irrelevante.

Vamos tomar as histórias que nos foram contadas como referência. Na primeira escola, Hugo, Bia e Janaína estavam finalizando o ensino médio quando iniciamos nossos encontros. A escola em que eles estudaram faz parte da Secretaria de Educação do DF, e segue o padrão da rede pública. Os três estudantes apresentaram uma fala mais conformada ao modelo. Quando perguntados sobre o significado da prova, responderam que a prova é importante, e que seria um modo de o professor perceber se o aluno de fato aprendeu o conteúdo que ele *passou*. A ideia de aprendizagem como algo

externo a si próprio, como algo – o conhecimento – a ser alcançado fora de si é acatada aparentemente sem polêmica, é um preceito. Eles entendem que é preciso estar preparados para fazer provas porque assim é o mundo lá fora, e então fica evidente que a escola existe para treinar alguma competência que será posteriormente exigida em algum lugar, provavelmente um vestibular ou outro exame equivalente. Mas esse mundo lá fora é abstração; se o mundo é o que produzimos, deveria ser nosso abrigo, não deveríamos dele nos afastar, a não ser para pensá-lo, e então a ele retornar, é o que nos diz Hannah Arendt quando evoca o *amor mundi*. A escola não nos possibilita pensar o mundo, ela nos ensina a conformação a um modelo de mundo dominante.

Os relatos atestaram a assimilação do modelo, os alunos já naturalizaram sua inadequação, sequer valorizaram a informação que me foi dada sobre o interesse pela leitura, se eu não fizesse a pergunta, talvez o assunto não viria à baila; ficou claro que a literatura não utilitária não é considerada estudo, é uma permissão, uma concessão. O prazer da leitura é desvalorizado e os espaços conviviais são reduzidos e vigiados dentro da escola. Nessa escola, por sorte, como pude presenciar, a biblioteca ainda não foi apagada, mas isso parece resultar do empenho da professora Simone que, evidentemente comprometida com seu trabalho, tenta romper o feixe. Contudo, para os estudantes, pode-se notar que já houve o rompimento com a tradição da literatura como ato de estudo fundado em uma escolha pessoal; eles gostam de ler e reconhecem utilidade na literatura, por exemplo, para o enriquecimento lexical, mas esse é também argumento do discurso da escola.

Não estou postulando o fim das atividades utilitárias na escolas, se o fizesse apenas reforçaria o falseamento do discurso libertário. Por exemplo, se a aprovação em vestibulares for também um anseio da comunidade escolar, por que razão não pode estar incluída a tarefa de preparação para essas provas no projeto político-pedagógico da escola, sobretudo as de ensino médio? Mas seria justo que fosse mais inteligível, mais claro para todos, e que a comunidade escolar reivindicasse para si essa decisão. Afinal, que diferença há entre uma prova tradicionalmente aplicada pela escola e outra que simula um exame de vestibular ou o Exame Nacional do Ensino Médio, se todas são provas? Se forem tarefas, não vejo diferença, o objetivo será sempre o de responder a um

comando exterior, legitimador de um discurso autoritário, ainda que tenha ares de democracia.

Por que então sobrecarregar alunos e professores com essa tarefa extra, e ainda condicionar a aprovação dos alunos no ano letivo a um desempenho em mais essa tarefa? Por outro lado, se o objetivo do projeto político-pedagógico tiver como princípio a atividade criativa, em que a ação se volte efetivamente para a criação, aí é que não se deveria temer essa tarefa, ela seria entendida como tal e não como o fim da educação em si, e não representaria ameaça – pontos da média final – para os estudantes. As ideias de educação e de instrução ficariam muito mais claras para todos. Talvez seja um caso de alienação da desalienação, como diria Levinas (2010). Entendo que, quando se propõe que a educação deve ser emancipadora e não formatadora, esse é um princípio humanista já inerente à ideia de educação. Portanto, quando nos vemos carentes de adjetivos que qualifiquem a educação em si, como fez Paulo Freire ao criar as categorias bancária e libertadora, já estamos diante da evidente falência do discurso humanista.

A prescrição da vida das pessoas evidencia a falência da educação humanista. Foi possível observar que os alunos que estavam na etapa final do ensino médio demonstraram mais acomodação à lógica doutrinária do êxito pessoal em associação a uma vida escolar de sucesso. Quando questionados sobre o significado da prova, a resposta foi a previsível do ponto de vista da ideologização: o sim foi unanimidade. Os alunos do primeiro ano não foram enfáticos ao afirmarem a importância da prova, mas não contestaram a atribuição de pontos para as tarefas substitutas. Um deles, o Artur, chegou a afirmar a importância dessas atividades como reforço à ideia, por ele defendida, de que cabe ao professor decidir pela aprovação ou reprovação do aluno: *eu acho que é justo, porque o professor que estudou, ele sabe se você está apto ou não, se você aprendeu... eu acho que é justo ele me reprovar, porque é ele quem sabe*. As outras duas alunas, que não passaram pela ameaça direta de reprovação, também tangenciaram a resposta inicialmente, mas ninguém contestou a necessidade da valoração quantitativa do conhecimento, não notavam a incoerência dessa ação em referência ao projeto do curso do qual faziam parte e que eles mesmo apresentaram como diferenciado; o que os

incomodava era o não alcance da lógica distributiva dos pontos, algo que atribuíram também aos professores: segundo os alunos, os próprios professores não sabiam como lidar com aquele tipo de avaliação. Maísa chegou a afirmar que preferia a prova àquela proposta complexa.

Em suma, percebemos, nesses estudos de grupo focal, os riscos que a escola representa para a integridade da pessoa. No contexto da prova em referência à função do professor, ambos os grupos acatam a autoridade do professor como aquele que deve administrar a prova e avaliar os conteúdos. Em relação à prova e à vida escolar do estudante, a prova segue como determinante de seus percursos. Os alunos do instituto deixaram muito claras as implicações desse determinismo em suas vidas. Corre-se o risco de reduzir sua experiência de vida à prática de tarefas, risco da cisão do homem e de sua despersonalização. O ser humano é reificado ideologicamente na figura do aluno.

No contexto da prova e o currículo, o controle da prova foi mais expressivo entre os alunos do terceiro ano, talvez porque os alunos do primeiro ano estejam em uma situação em que a avaliação é constantemente testada sem, contudo, deixar de ser controladora. Os riscos que aí se apresentam são o da prescrição e o da padronização do homem.

Na relação entre a prova e a vida fora da escola, para ambos os grupos, a prova é uma tarefa que terão de carregar para fora dos muros da escola, pois passarão por essas situações para ingressar na universidade e também no mundo do trabalho. É uma opressão presente com tentáculos que projetam para o futuro. Sobre as expectativas dentro da escola, os alunos do instituto, face ao modelo de avaliação diferenciado do tradicional a que estavam habituados, tinham maior esperança por mudanças, contudo se mostravam, ao mesmo tempo, misoneístas. Nesses contextos, os riscos que se mostram contra o ser humano são o da doutrinação e o de ser englobado, assimilado pelo outro.

## A escola que vimos

A escola que encontramos em nossa investigação compõe um quadro bastante complexo de crise, e essa complexidade está ligada ao fato de que os discursos justificadores da existência dessa instituição e que, portanto, representam pilares sobre os quais ela se estruturou ao longo dos séculos, foram deturpados em nome de uma ideia explicadora de mundo: ideologização. Vejamos: a prescrição de um tipo de ser humano revela a ideologia do humanismo, fundamento da educação ocidental contemporânea. Essa prescrição traduz a própria doutrina que nutre a escola. Mas esse homem é um ser abstrato, descolado da realidade. O indivíduo fatalmente entra em crise porque, para além da escola, estão as pessoas compartilhando um mundo concreto, que é imprevisível, e é para esse mundo que ele retorna. Ao retornar ao mundo, tanto o indivíduo que chegou mais próximo ao padrão de sucesso propagado pela escola quanto aquele que dele mais se distanciou, não estão livres da imprevisibilidade da vida. Vive-se a perversa apropriação de um discurso de defesa dos direitos do homem que não é realizado no dia a dia. Isso parece óbvio porque é texto que não tem como fim o homem concreto, porque é um olhar que apenas mira através do outro que se apresenta, é retórica que visa ao homem como categoria universal. Não nos parece possível olhar através de alguém que se apresenta a nós e ainda se pretender a igualdade na diversidade.

Em nome do bem-estar comum, da garantia e da preservação dos direitos humanos, e sob a racionalidade da lei, é possível manter-se a desigualdade de tratamento com o outro. Para Levinas, é o humanismo que se restringiu aos belos textos, um humanismo que não se realiza. Se recorrermos à imagem do mestre ignorante, de Rancière, podemos dizer que numa situação de ensino em que se perpetua a subjugação, o tratamento desigual, o homem se embrutece. Ou seja, se o discurso é humanista, mas efetiva-se a objetivação do homem, ele é desumanizado.

Esse **embrutecimento** é aparente em toda rotina que envolve a dinâmica escolar, desde as práticas mais banais do cotidiano até as estratégias de

implementação de programas de educação. Essas são situações que representam empecilhos nas possibilidades relacionais na escola, já que pressupõem a reificação do ser humano porque são antidualógicas. Nas conversas com os alunos, ao tratarem da avaliação, a configuração da nota destacou-se como elemento central nos dois ambientes: na distribuição de pontos mal compreendida no instituto e na sobreposição de dois tipos de provas para testar a apreensão do mesmo conteúdo e gerar uma nota definidora da conclusão do curso, no centro de ensino médio. Em ambos os casos, indivíduos funcionam para realizar tarefas, para **cumprir burocracias**. Relações permeadas por tarefismos burocráticos não oferecem condições de instauração do diálogo, o que significa dizer que somos afetados de modo negativo, e isso diminui nossa potência de agir. Não impedem o diálogo, mas favorecem a prevalência de relações automatizadas. Vivendo nesse ambiente, é desejoso que haja conflitos porque esses são indícios de resistência à reificação.

Na escola, esses tarefismos burocráticos, dentre os quais se destaca a prova, limitam os espaços da livre atividade do pensamento, pois há condução de uma lógica segundo a qual essa instituição se pretende – ainda, a despeito de tanta controvérsia – reveladora do mundo das certezas, possuidora das respostas corretas para a compreensão do mundo e da vida vivida. Ali convivem especialistas que trabalham em prol de um suposto bem comum, em nome de um bem-estar social. Para a manutenção desse bem-estar, é preciso garantir o aprendizado de um ordenamento imposto, todo o conhecimento a ser adquirido está determinado. A escola, de acordo com essa lógica embrutecedora, é essencial para que seja mantida essa dinâmica de vida que as pessoas envolvidas buscam conservar, em que o controle sobre a vida do outro é o objetivo. Para a manutenção dessa lógica, alguns componentes são fundamentais. Destacamos a inculcação do medo, inerente à perversão do poder.

O **medo** dá substância para as atitudes reacionárias, e a escola nos ensina a bem nutrir nossos medos porque esse é um recurso bastante eficaz para o controle do outro. Uma vez constatada a eficácia dos discursos que têm o medo como substrato, as pessoas que visam a esse controle passam a buscar estratégias de ação cada vez mais refinadas para fins de manutenção da lógica;

o cenário é o de ameaça constante. Em instituições tradicionalistas como a escola, assim como na família, quando uma decisão é tomada e uma ordem estabelecida, a vida das pessoas passa a funcionar em torno da garantia da manutenção dessa organização, e há sempre aqueles que reagem a qualquer tentativa de escape à lógica estabelecida. Não se permite, inclusive, que algumas histórias – ou detalhes importantes – sejam conhecidas por todos os envolvidos. Logo, para a manutenção de uma ordem já estabelecida e intocável na relação de poder que se vive no interior das escolas, a inculcação do medo sob a forma de ameaças é imprescindível.

Nas duas escolas analisadas, o mecanismo de distribuição dos pontos das provas e de outras tarefas não estava ao alcance dos alunos. Em nome da ordem estabelecida, é preciso que segredos compartimentalizados sejam mantidos. A **burocracia** nutre-se desses **mistérios** reservados a seus funcionários. Quanto mais compartimentalizada e menos compreensível a regra, mais eficientes os burocratas na garantia do controle de nossas vidas. Na escola principalmente. Por vezes, os já conhecidos problemas de comunicação existentes na escola são transformados em **mentiras úteis** para a manutenção de uma ordem. Em se tratando de burocracia, o controle se dá porque quem está submetido à sua ordem não conhece as regras e, por isso, torna-se refém de suas armadilhas.

A burocracia é ameaçadora e nos leva a padecer justamente porque ficamos impossibilitados de agir, então reagimos de modo passional: o medo, fruto da ameaça, nos distancia da razão. São diversas as ações burocráticas corriqueiras que provocam a desagradável sensação de que algo não será alcançado, e isso gera ansiedade, que também alimenta o medo. Quem está na escola sabe que não é viável tentar reconhecer, percorrer e ter controle de todos os caminhos estabelecidos por meio da burocracia para a sequência da vida escolar dos alunos. Tomando como exemplo a professora da escola de ensino médio, suponho que a burocracia impõe tarefas incompatíveis com as atribuições de leitura e estudo necessárias para a atividade intelectual que lhe cabe, e essa situação traduz a realidade de tantos outros professores. Para tornar possível o acompanhamento de todos os percursos burocráticos que nos

são impostos, seria preciso relegar a atividade principal a um patamar inferior; assim pode-se cumprir com excelência o papel de funcionário da Educação.

Uma vez que são inúmeros os recursos de caráter burocrático, quem deles depende tem sua vida suspensa até que se chegue a uma decisão quase sempre arbitrária. Ainda tomando a escola como referência, burocracias são criadas para justificar necessidades que também foram criadas não se sabe por quem nem para quê exatamente, mas sempre muito valorizadas por quem trabalha para mantê-las. Não é raro que os funcionários das secretarias parabenizem e tenham grande consideração por aqueles professores que são exímios cumpridores de tarefas de teor burocrático, tais como preencher – nas datas estabelecidas segundo um calendário qualquer – diários de classe, formulários de notas e registros de faltas. As tarefas são tantas e tão absurdas que há sempre o risco de que os alunos sejam substituídos por planilhas de dados, tornem-se criaturas objetiváveis. Vale a pena uma pausa para se ler um conto chamado *Burocracia 3* de Eduardo Galeano em seu *Livro dos Abraços*:

Sixto Martinez cumpriu serviço militar num quartel de Sevilha. No meio da parada havia um banquinho. Junto do banquinho, um soldado montava guarda. Ninguém sabia por que motivo era necessário guardar o banquinho. A guarda fazia-se porque se fazia, noite e dia, todas as noites, todos os dias, e de geração em geração os oficiais transmitiam a ordem e os soldados a obedeciam. Nunca ninguém duvidou, nunca ninguém perguntou. Se assim se fazia, e sempre se havia feito, por algum motivo seria.

E assim continuou a ser, até que alguém, não sei qual general ou coronel, quis saber a ordem original. Tiveram que revolver a fundo os arquivos. E depois de muito procurar, ficou a saber-se – trinta e três anos, dois meses e quatro dias atrás, um oficial tinha mandado montar guarda junto ao banquinho, que estava recém-pintado, para que não acontecesse alguém sentar-se sobre a tinta fresca (GALEANO, 2000, p. 62).

À semelhança do guarda que, no conto de Eduardo Galeano, vigia o banco da praça para que ali ninguém se sente, trabalham muitos funcionários das escolas. No conto, cumpridores de ordens, os guardas se revezaram ao longo dos anos, sem saber que aquela tarefa deveria ter sido cumprida apenas no primeiro dia em que fora imposta. A razão? Em um dia qualquer retocaram a pintura do banco, por isso incumbiram alguém, nesse caso o guarda daquele dia, da tarefa de vigiá-lo até que a tinta secasse. Desde então, a vigília para que

ninguém se sentasse no banco foi normatizada, tornou-se regra a ser cumprida, e assim funcionou por trinta e três anos, dois meses e quatro dias até que alguém ousou fazer a pergunta mais óbvia: por quê?

## ***Professores, pais e especialistas no contexto da escola***

*Qual é, portanto, esse sentimento incalculável que priva o espírito do sono necessário à vida? Um mundo que se pode explicar mesmo com poucas razões é um mundo familiar.[...] Esse divórcio entre o homem e sua vida, entre o ator e seu cenário, é que é propriamente o sentimento de absurdidade.*

*Camus*

Consideremos nas próximas linhas as tentativas de eliminação da dúvida e a busca de certezas da lógica padronizadora da escola. Há pouco espaço para questionar os conflitos humanos com os quais lidamos diariamente na profissão docente: diante de um problema, as hipóteses levantadas têm sido as mesmas. Com isso quero dizer que estamos todos no mesmo jogo da cabra-cega, jogado sempre no mesmo lugar com pessoas diferentes estrategicamente dispostas em posições já conhecidas. A cabra-cega está tão viciada naquela formatação do jogo que nem mesmo as três voltas que dá sobre seu corpo abalam sua direção, e ela já conhece as variações de percurso. Iludem-se os outros jogadores. O que faz o jogo funcionar é o mapeamento do terreno já conhecido, que diminui a possibilidade dos imprevistos.

Nesse jogo, quais são as estratégias? Deixando a imagem do jogo de lado, quais são os recursos discursivos determinantes dessa padronização, como estariam aí imbricados os valores humanistas e de que maneira respondemos a esse apelo? As nossas ações negam ou afirmam esse discurso? Que respostas damos aos dilemas da condição humana com os quais temos de lidar diariamente? Duvidamos das certezas reveladas ou com elas alimentamos nossas certezas não confessadas? A negação de valores humanistas, por sua vez, o que isso representa na vida comum? Dito isso, se considerarmos a objetivação humana como tendência de um projeto da cultura ocidental, como lidar com os efeitos dessa padronização reificadora? As próximas linhas apontarão nossa compreensão desse quadro de indagações. Analisaremos a crise da educação e sua relação com a escola por outros ângulos. Para isso, é preciso dar a conhecer o que vi e o que compreendi de tudo que me foi oferecido pelas pessoas com as quais pude contar nesta etapa.

A partir deste ponto, portanto, apresento o resultado de algumas das entrevistas que fiz com profissionais da área da educação e também com pais de crianças e jovens em idade escolar. Foram todas entrevistas semiestruturadas. Primeiramente, constam as ponderações de uma professora sobre a implementação, na escola em que atua, de um projeto que eliminou a prova como tarefa avaliativa. Apresentamos, em seguida, um esboço do alcance da padronização escolar para além dos prédios institucionais, o que denominamos de usurpação da vida cotidiana pela escola. Enfatizaremos as situações do cotidiano familiar com enfoque para a relação entre pais e filhos e a influência, em seus lares, do eco de um discurso doutrinário que, como tal, se expressa em tom sentencioso.

## **O professor e o fim da prova: o que há por trás do *choro e ranger de dentes*?**

*Por um raciocínio singular, que parte do absurdo sobre os escombros da razão, em um universo fechado e limitado ao homem, eles divinizam aquilo que os esmaga e encontram uma razão de esperar naquilo que os desguarnece.*

Camus

Para começar, optei por sintetizar parte das entrevistas que fiz com uma professora. Ela leciona francês na rede pública de ensino do DF. Por que essa professora e por que essa entrevista em particular? É que a professora Aurora trabalha em uma escola que, como já foi dito, aceitou a proposta piloto de um projeto de avaliação sem provas, aparentemente sem imputação de notas e sem retenção de alunos. Com a finalidade de encontrar respostas para a pergunta sobre a crise estudada, seguimos com nossa atenção voltada para a prova.

Como foi visto nos dados dos grupos focais com alunos, via de regra, na escola tudo gira em torno das avaliações – e as provas são a principal estratégia –, seja o modelo escolar enquadrado em critérios mais tradicionalistas ou vanguardistas. Fato é que a avaliação mantém sua centralidade na escola, ainda que os modelos existentes apresentem variações. É sabido que, seja a avaliação a imputação de uma nota como parâmetro avaliativo do conhecimento de uma pessoa, seja a elaboração de um minucioso relatório de desempenho escolar, não transformado em número, alguma mensuração daquele conhecimento será feita com base em um padrão. Ou seja, a nota como critério de valoração de determinado conhecimento, ainda que eclipsada, é sempre factível, e pode servir como referência para que seja também elaborada alguma valoração da pessoa. A nota representa a pessoa. Isso acontece dentro das escolas e é uma realidade tão conhecida que chega a soar redundante como informação a ser aqui apresentada.

Aurora me concedeu duas longas entrevistas sobre o tema, e outras três menores; eu quis acompanhar, por meio de seus relatos, o percurso da implementação desse projeto. Perguntei sobre o projeto, pedi que me explicasse. O projeto é parte da implantação dos ciclos do *Currículo em Movimento*, da Secretaria de Estado de Educação<sup>4</sup>. A escola foi pioneira e contou com um tipo de consultoria de um professor da rede, que, segundo a professora, apresentou pensamentos muito interessantes em relação à educação, sobretudo no tocante à avaliação, problema que todos nós que fazemos parte do sistema escolar conhecemos bem. Esse currículo, ela me explicou, baseia-se na mobilidade das aprendizagens. No caso do ensino de língua estrangeira nos centros interescolares há três ciclos. Ainda segundo Aurora, esse currículo deverá ser implantado em toda a rede pública do DF até 2018. *O currículo são os ciclos*, ela me disse. *No início*, ela explicou, *eram ideias muito turvas para todos os professores, que nunca tinham trabalhado dessa maneira*. Mas os professores da escola em que ela trabalha se dispuseram logo no início a estudar os cadernos redigidos para explicitação da proposta. Dito isso, analisemos: o que quer dizer o termo “turvo”? O discurso totalitário nunca é claro, por isso se espraia pela burocracia, cujos mecanismos tendem a turvar nossa vista, pormenorizando e imbricando caminhos. Vê-se que a ideologia da qual se vale a burocratização não parecia ter sido reconhecida pela professora, o que pode ser um indicador de sua eficácia para fins de manutenção do controle da situação de poder estabelecida.

Outra informação importante foi que a diretora demonstrara estar bastante cativada pela ideia. Quando questionada, Aurora disse não ter certeza se essa política atendia a uma proposta de âmbito nacional e acrescentou que minha pergunta era interessante porque a instigaria a procurar a resposta, mas acreditava que seria mais provável tratar-se de uma proposta do governo local. Pedi-lhe que me contasse então de que maneira a proposta chegara até a

---

<sup>4</sup> Para informações detalhadas sobre o documento, sugiro consulta ao material disponível on-line: <<http://www.se.df.gov.br/component/content/article/282-midias/443-curriculoemmovimento.html>>.

escola. Meu pedido tinha um objetivo preciso: queria saber quem foram as pessoas responsáveis por levar o projeto ao corpo docente. Ela me respondeu:

*A porta (de entrada do projeto) foi meio via um departamento criado para tratar de assuntos específicos das escolas públicas de língua estrangeira – já extinto – e que tinha basicamente como missão implantar, implementar esse currículo em movimento para as outras escolas. Esse departamento, como um órgão criado, associado, de dentro da secretaria de educação, eles disseram: ‘olha, vocês vão pra lá e têm isso aqui pra fazer.’ Então era basicamente, eu acredito, a porta maior, vamos dizer assim, esse departamento.*

Perguntei se tinha de ser aplicado, queria saber se constituía obrigatoriedade. Ela respondeu que sim. Perguntei se, ainda que a diretora não tivesse se interessado pelo projeto, ele teria de ser aplicado. Ela respondeu que sim, o detalhe é que o fato de a diretora ter se identificado com o projeto fez com que ela decidisse pelo pioneirismo. Perguntei se a decisão tinha sido levada para discussão na escola ou se a diretora decidira sozinha. Ela afirmou que a decisão fora levada para a escola, que isso aconteceu muito claramente. *Ela foi levando as coisas, a cada reunião.* Insisti em saber se fora assim desde o início, ou seja, desde a primeira reunião. Pretendia, com essas perguntas, saber quem havia decidido que essa escola se encarregaria do projeto piloto, quem efetivamente tomara tal decisão: o departamento externo à escola, a direção da escola ou se aquela decisão partira de alguma reunião geral com todos os professores. Sua resposta:

*A decisão? A decisão de ser piloto, engraçado, a decisão de fazer as coisas, de servir de modelo pras outras escolas, eu não me lembro bem, pra te ser bem sincera, sabe? Porque como a gente foi fazendo as coisas, e as discussões foram chegando, e, aparentemente, poucos estavam fazendo, e um dos poucos éramos nós, aí eu não sei, é meio ovo e galinha (risos), eu não sei te responder isso.*

Insisti mais uma vez, afinal era uma questão relevante. Ela não soube responder. Então perguntei, em tom de afirmação, se a imposição partira do departamento. Ela não concordou com o termo imposição, e respondeu: *é, e eu acho que a escola abraçou, a escola também se mostrou muito disposta a isso.*

Então acrescentei: *sim, mas seria para todas as outras escolas? Havia opção de implantar ou não os ciclos?* Ela: *é, não é que nos foi dado esse ultimato, não é isso, o que aconteceu foi o seguinte – tanto é que até hoje tem escola que não implantou – tem outras escolas que seriam piloto e que ainda sequer começaram as discussões.* Em resumo, ela insistiu que a escola onde ela trabalha abraçou a proposta, mas que isso não ocorreu nas demais instituições.

O relato de Aurora sobre a implantação do projeto na escola é uma história em que predominam a prescrição, a hierarquização e a acomodação a um processo de naturalização de tarefas. Todos esses elementos fazem parte da ideologização da qual estamos tratando, que é englobante e não é clara. A professora não reconhece a prescrição, a despeito da impossibilidade expressa de dizer não ao projeto, a curto ou médio prazo.

Prosseguindo, ela disse que não foi o grupo de professores que decidiu, que a proposta veio de fora, os cadernos vieram prontos. Tudo começou em 2013, segundo ela, mas em doses pequenas. Por fim, ela informou que no início as reuniões foram muito difíceis, que houve, por parte dos professores, *choro e ranger de dentes*, mas que naquele momento estava mais calmo. Afirmou que, apesar de não terem participado da escrita do currículo, a partir do que estava pronto, já estava acontecendo uma extrapolação, uma implementação que ela disse que já era própria da escola.

*E aí, essa implementação que está acontecendo hoje, aí eu diria sim, que tem uma coisa mais da escola, e a gente tá fazendo umas leituras que são claramente influência da linguística aplicada, claramente, claramente, pra mim tá muito claro.*

Essa constatação foi feita em tom de preocupação. Para ela, *a escola tá levando a linguística aplicada lá para dentro da escola, muitos mestrados feitos na área.* Perguntei por que o tom de preocupação, crítico mesmo, em relação àquela área de estudos da linguística e cheguei à conclusão de que aquela fala apontava para um risco velado de substituição de uma prescrição por outra. Vejamos:

*Isso, esse movimento em direção à linguística aplicada, tem suscitado a queixa em torno da necessidade de formação. Ouço muito: 'nós precisamos de formação, nós estamos perdidos, que que é isso, que mundo é esse? Nós não podemos fazer isso tudo, nós não somos formados'. A formação bateu forte, a palavra formação veio de forma bastante pesada[...]choveu ali a linguística aplicada.*

Segundo ela, em nome dessa formação, as pessoas foram atrás de textos, de teorias. As pessoas que saem daquela escola para fazer mestrado, em sua maioria, vão para a linguística aplicada, e põem em prática a pesquisa ali mesmo, ela esclarece. Há uma *retroalimentação*, concluiu. Ela insistiu em frisar que a proposta dos ciclos foi uma resposta à evasão, que antes estava atingindo níveis cada vez mais altos. Em razão da justificativa, a do problema da evasão e da reprovação dos alunos, imediatamente associei esse projeto dos ciclos ao que deu origem a um documento de diretrizes para avaliação, imposto às escolas do DF há cerca de 15 anos, e que era pautado na lógica do aprender a aprender.

Esse documento, *Diretrizes para Avaliação*, foi o tema da dissertação de mestrado de Kozlowski (2003). A intenção nele expressa era a de mudar a perspectiva da avaliação então praticada nas escolas, denominada tradicional, para a perspectiva de uma avaliação formativa. A associação da implementação desse projeto de avaliação à da proposta dos ciclos na atualidade foi imediata porque conheço o caos produzido nas escolas em que trabalhei naquele momento. O documento *Diretrizes para Avaliação* foi elaborado sem participação dos professores, a fim de “adequar” o sistema avaliativo ao currículo. Segundo as conclusões da autora, o lema “aprender a aprender” é fruto da ideologização que se apoia em concepções naturalizantes das relações entre indivíduo e sociedade, já doutrinadas. Relações que se pautam pela lógica de que conhecer é trocar, da qual se deduz: mercantilização do conhecimento, advinda da naturalização inculcada pela sociedade burguesa; ratificação da ideia de que a luta entre os indivíduos é condição humana; concepção de que o desenvolvimento da humanidade e de cada um é fruto da tensão entre individualismo/sociedade.

Para Koslowski (2003), a criatividade estimulada por esse lema não visa transformar a sociedade radicalmente, e sim encontrar novas formas de adaptação ao processo de produção e reprodução do capital. Segundo ela, o pano de fundo do documento apontou para uma proposta de adequação do sistema avaliativo do Distrito Federal ao projeto de reorganização da reprodução do capital no contexto do neoliberalismo. Suas conclusões demonstraram que o objetivo claro é o da conformação do indivíduo a uma realidade imposta. Nessa realidade por ela descrita, o aluno não precisa, por exemplo, se apropriar de um conteúdo objetivo. Destaco, nesse ponto, a pressão que havia, no contexto da implementação desse modelo de avaliação, para que desviássemos a atenção da análise dos conteúdos e nos concentrássemos em minúcias burocráticas constantemente aperfeiçoadas.

Nesse mesmo período, havia uma crítica contumaz à valorização dos conteúdos escolares, então associados a um ensino de caráter tradicionalista e autoritário. Mas era uma crítica que não revelava seu ponto de partida. Confundiam-se conteúdos de estudo com os conteúdos programáticos estabelecidos hierárquica e burocraticamente pelos documentos oficiais e isso desviava o foco das discussões relevantes, como a da necessária resistência aos embustes daquela proposta. Em suma, confundia-se estudo com obrigação de assimilação de conteúdos.

Essa confusão é o que ora entendemos como característica da ideologização, que, como já repetido anteriormente, não visa à clareza, ao contrário, vale-se dos vãos interpretativos para se manter. Ainda em relação ao contexto da implementação dessas diretrizes, buscava-se convencer, por meio do lema aprender a aprender, que o olhar então lançado às crianças e aos jovens seria mais humano, menos impessoal porque retirava o peso da avaliação dos conteúdos escolares. O trecho em que o documento definia o formato das avaliações consistia, em linha gerais, em algo que ficou conhecido como o “trinta-setenta”, as provas não podiam ultrapassar os trinta por cento destinados à nota do aluno. Os setenta por cento restantes representavam, conluo, os vãos que a burocracia ocupou em toda a rotina escolar. Retomando Koslowski (2003), a desvalorização do conteúdo contribuiu para a desvalorização do papel da escola e para a descaracterização do papel do professor. Percebo que, até os dias

atuais, os efeitos pragmáticos dessas diretrizes podem ser visíveis em algumas escolas, sobretudo no que toca aos procedimentos de avaliação adotados.

Voltando ao caso informado por Aurora, no momento da entrada dos alunos nos cursos, não havia problema, mas a evasão era muito grande, a despeito do reconhecimento que a comunidade tem do trabalho realizado pela escola. Ao que parece, houve um levantamento de dados estatísticos. Segundo a professora, ela não poderia precisar o dado quantitativamente, mas fato é que a evasão fora *drasticamente reduzida*.

Dessas entrevistas, restaram muitas perguntas ainda não respondidas sobre a implementação desse formato de currículo, afinal ela está em curso. É de se supor que o entusiasmo de Aurora com a proposta associa-se ao modelo de escola que faz sentido para ela. Traduzindo de modo sintético trechos de seu relato: não há provas, as condições de flexibilidade do conteúdo a ser ensinado são mais efetivas, o professor pode ir além da inculcação de comportamentos nos alunos, as notas foram abolidas e não há retenção de alunos nos níveis de estudo. Segundo suas próprias palavras, não muda sua atitude em sala de aula, pois sempre conduziu assim suas turmas. Esse é o tipo de ensino em que acredita. Todavia, questiono: como ignorar o *choro e ranger de dentes* inicial dos demais professores? O que aquilo representou?

Retomando a análise dos períodos de crise em Ortega y Gasset, pergunto: seria essa reação apenas uma resposta à acomodação ao úbere anterior? Seria, prossigo, simplesmente uma reação pouco refletida? Aurora disse que a situação tensional havia se acalmado com o passar do tempo. Penso que é preciso estar atenta à possibilidade de que, com o tempo, as pessoas tenham apenas desistido de criticar o modelo imposto, uma vez que parecia não haver saída institucional diferente daquela. A aparente calma relatada pela professora pode ocultar uma atitude de fingimento, apenas um mover-se de um lado a outro sem ordem nem concerto. Percebe-se comportamento semelhante ao dos estudantes entrevistados, que são doutrinados de modo a não refletirem sobre o modelo imposto, para a assimilação.

Voltando ao caso dos relatos de Aurora, é preciso também saber se o fato de não se ter mais mensuração do conhecimento adquirido por meio de provas provocou transformação ou apenas uma nova acomodação da lógica padronizadora e reificadora em outro modelo. Um modelo de avaliação foi substituído por outro, sem aplicação de provas. Todavia, há sim atribuição de nota, pois a burocratização não permite que elas sejam retiradas. Conferi essa informação com a professora, o trabalho realizado durante o semestre tem de revelar uma nota em seu encerramento, que não pode ser inferior a cinco, pois o aluno não pode ser retido. Adota-se a lógica da aprovação automática. A reprovação só poderá ser aplicada em caso de não comparecimento do estudante às aulas. Disso, conclui-se que ali permanece a prescrição, a proposta faz parte de um programa imposto por alguma instância externa à escola; segue ideológica, porque também se vale de uma retórica que busca se sustentar em uma ideia de desenvolvimento que, de certo modo, é contrária à lógica linear então dominante – o que se depreende da não retenção do aluno então praticada –, e é doutrinária, pois também se expressa de modo sentencioso e passa a determinar novos princípios que deverão ser adotados.

Agora analisemos a reação de alguns professores, narrada por Aurora, quando o projeto já estava sendo realizado, o *choro e ranger de dentes*. Os professores sentiram-se acuados, fragilizados em relação à sua atuação pedagógica. Essa fragilidade deu corpo à propaganda da importância da formação continuada. São muitas as perversões possíveis de serem efetivadas na escola em nome da imposição da formação, e o que se esconde por trás desse discurso é um ponto de vista doutrinário, há uma fala que se repete nas escolas e nas universidades e que nos faz crer em uma necessidade contínua de escolarização. Na escola em que a professora Aurora trabalha, a necessidade de *mais formação* foi reforçada sob a alegação de que sem isso se corria o risco de não se compreender que *mundo novo* é esse que adentra a escola com tamanha força. Se pegarmos um trecho da fala de Aurora, em que ela aponta a fala dos professores e substituímos a palavra formação por doutrinação, teremos: “*nós precisamos de doutrinação, nós estamos perdidos, que que é isso, que mundo é esse? Nós não podemos fazer isso tudo, nós não somos doutrinados*”.

Ali todos frequentaram espaços universitários, portanto todos conhecem um tipo de práxis acadêmica. Como conhecedores desses ambientes, sabem que até nas universidades há tentativa de cerceamento de nosso pensamento, ele pode ser dirigido e é passível de tutela mesmo nos cursos de pós-graduação. Por isso, a pergunta que fica é: que papel tem a formação acadêmica – nesse caso a continuada e nos moldes da contemporaneidade – para o exercício do pensamento? A formação acadêmica é também escolar. Logo, a mesma pergunta abrange outras realidades escolares: que papel tem a escola para o exercício do pensamento na contemporaneidade?

Vejamos o caso dessa escola. Os professores aderiram ao projeto que elimina a prova, portanto um modelo que provavelmente tem a autonomia docente e discente como pilares. Ao mesmo tempo, perceberam a vacuidade ressoar sob seus pés e sentiram a necessidade de formação. Mas ter acesso à formação não significa informar-se, não implica necessariamente ter acesso ao novo. Sobre a relação da escola com a atividade do pensamento, o que ainda prevalece é a imposição de um percurso. É possível seguir outros caminhos? Sim, sempre, desde que se esteja disposto a enfrentar a lógica dominante. Acontece que esse enfrentamento acentua os conflitos, e é nesse momento que algumas pessoas preferem deixar-se arrastar pela opinião dos outros, ser empurradas, viver naquele estado de alteração anunciado por Ortega y Gasset. Penso que a escola nos ensina a viver uma vida falseada porque nos impõe um único horizonte vital, desprezando a integralidade da pessoa: forma, individualidade e personalidade.

Por fim, é importante questionar se a deturpação do discurso humanista representa riscos para os funcionários da educação. O funcionário é um homem que assimilou o funcionamento do aparelho à sua própria atuação, no caso da escola, já assimilou pragmatismos e burocracias ao seu modo de agir. Comparando-o com os estudantes, estes correm riscos em sua vida: reificação, cisão da vida vivida, risco de padronização e risco de ser englobado pelo poder do outro. O funcionário já foi até certo ponto despersonalizado, cindido de sua vida, já foi padronizado e está assimilado à sua função. Contudo, sua humanidade sempre restante ainda pode correr riscos. No caso do professor, mesmo que ele atue como funcionário, abstendo-se de pensar sobre o sentido

das coisas em si, de refletir sobre elas, resta-lhe o lugar da tradição a ser invocado, que não é o do tradicionalismo. Cabe-lhe zelar por esse espaço de preservação de um conhecimento, de sua formação no domínio de um assunto específico, zelar pela manutenção de sua legítima autoridade. Arendt (2013, p.231) denuncia a consequência da perda dessa autoridade: "o professor não autoritário, aquele que, contando com a autoridade que a sua competência lhe poderia conferir, quereria abster-se de todo o autoritarismo, deixa de poder existir" (ARENDR, 2013, p. 231)<sup>5</sup>.

O risco que há na deturpação do discurso humanista para o professor-funcionário é o da negação de sua função profissional, e sua acomodação. No período posterior ao *choro e ranger de dentes*, veio a *calmaria*. Resta a dúvida: a *calmaria* indicaria superação da crise revelada ou um modo de se esquivar de novos conflitos? Se o professor busca a padronização, se tem desejo de indicação de um caminho a ser seguido, talvez a *calmaria* seja um sinal de que esteja conseguindo operar o aparelho de modo eficiente. Se o aparelho funcionar com eficiência, a padronização vencerá e a naturalização simulará um estado de coisas harmônico.

---

<sup>5</sup> Este trecho consta na tradução portuguesa do ensaio de Arendt, cuja referência está em um arquivo disponível on-line, mas também consta no livro aqui usado como referência.

## A escola onisciente e onipresente

*Tudo é organizado para que comece a existir essa paz envenenada que nos dão a negligência, o sono do coração ou renúncias mortais.*

Camus

Durante os últimos quatro anos, pude entrevistar alguns pais, cuja idade varia entre 30 e 50 anos, sobre a situação de suas crianças na escola. Os nomes aqui apresentados, bem como o de todos os outros colaboradores, são fictícios. Elementos dessas entrevistas compõem esta seção. Seus nomes: Ana, Caíque e Heitor; Marta, Gerson e Miguel; Cinara, Elton, Caio e Gustavo; Cláudia, Danilo, Gabriela e Rafael.

Marta e Gerson são os pais de Miguel. Nesse caso, as conversas que se tornaram entrevistas para esta pesquisa se restringiram à mãe. O trecho escolhido para ser aqui relatado é o da entrada de Miguel em uma creche. Marta colocou seu filho em uma creche quando ele ainda não tinha dois anos completos. Decisão difícil, ela me disse, mas necessária naquele momento de sua vida. A escolha da creche foi uma etapa de muitas visitas para conhecer as instalações do prédio e para conversar com os responsáveis pela condução das atividades. Escolheu uma creche bastante conhecida e bem avaliada, com muito espaço ao ar livre para as crianças brincarem. História bastante comum, convenhamos. Até então, Miguel, seu filho, sempre fora cuidado em casa, alternadamente, por seus pais, avó materna e uma babá. Na creche, Miguel chorou muito no início. Mais um fato corriqueiro também bastante comum e naturalizado, prossigamos. Marta disse que, segundo as pessoas que cuidavam das crianças, Miguel chorava todos os dias. Passado o período instituído como fase de adaptação, ela foi chamada para uma reunião. O que nos interessa particularmente aqui é o fato de que, já na primeira conversa com a psicóloga da creche, após ter ouvido dessa especialista que seu filho não interagia com as outras crianças, mas ainda sem entender exatamente o que ela estava querendo dizer, a especialista sintetizou: *Mãe, o problema de seu filho é que ele destoa*

*das outras crianças*. E, segundo Marta, não houve acolhimento. Algum tempo depois, ela retirou seu filho da creche, e sua nova experiência escolar se deu com a educação infantil, aos quatro anos. Porém, é preciso registrar: desde o momento em que ele “destoou” das outras crianças até o fim do ano passado, Miguel tem uma rotina marcada por cuidados médicos, incluindo neuropediatra, e por atendimentos com fonoaudiólogo e psicólogo.

Passemos à história de outra família. Ana e Caíque são os pais de Heitor, que entrou para a escola quando faltavam dois meses para completar quatro anos. Com eles, foi feita primeiramente a entrevista semiestruturada e, posteriormente, informações foram retomadas em conversas cuja temática era guiada pelos relatos precedentes. Ana recorreu a anotações de um diário pessoal para se lembrar de detalhes que julgava importantes. Com essa família, restringiremos a história ao momento preciso da entrada do filho na escola. Ela me contou que, no primeiro dia de *aula* de seu filho, estava feliz da vida porque ele, que ainda não completara quatro anos e sempre fora cuidado pelos pais, não tinha chorado ao ser deixado naquele local estranho com pessoas desconhecidas e que, *de quebra*, ainda tinha comido o lanche ofertado pela escola. Ele nunca tinha feito uma refeição sem a presença da mãe ou do pai, ela disse. Como tantos outros pais, Ana e Caíque foram até escola antes do início das aulas para buscarem informações e saíram de lá aliviados, na época, com o que ouviram da secretária da escola. Ela lhes contou que diversas crianças daquele período, que seria Jardim I, ainda levavam chupeta para a escola e que muitas ainda não tinham retirado totalmente as fraldas. Ana disse ter ficado surpresa, mas que sentiu uma profunda sensação de alívio, afinal Heitor passara por todas essas etapas que são consideradas *trabalhosas* na infância com muita tranquilidade. Ela disse que, a partir dessa conversa, parte de sua ansiedade cessou e ela pôde relaxar um pouco mais. Caíque acrescentou que sempre achou que tudo transcorreria bem, afinal Heitor sempre fora uma criança tranquila, amorosa e muito atenta ao mundo. Ele estava seguro que seu filho se sairia *super bem* naquela nova etapa da vida.

No primeiro dia letivo, foram Ana, Caíque e Heitor para a escola. Entraram os três juntos até o pátio, local onde as crianças eram recepcionadas. Disseram que ali elas ficavam em filas separadas por cores, sentadas no chão até o

momento de seguirem, também enfileiradas, para as salas de aula. Naquele momento da recepção, ouvia-se música, professores e alunos cantavam, contavam-se pequenas histórias etc. No primeiro dia, contou Caíque, cantaram músicas que Heitor adorava e ele já participou de tudo. Heitor foi para a sala tranquilamente, Ana saiu chorando.

Tudo muito comum, convenhamos, cena bastante conhecida. No fim da tarde, ao buscar Heitor na escola, Ana disse que ele ficava observando calado as crianças que choravam em suas salas, aguardando a chegada dos pais. Mas ele saiu com a mesma tranquilidade inicial, ela disse. A professora disse que tudo tinha corrido bem, e que ele até comera o lanche oferecido pela escola. Ao passarem pelo corredor, ela disse que foi alcançada por uma mulher que se apresentou como orientadora escolar, e que ela lhe disse: *“você é a mãe do Heitor? Estamos preocupadas com seu filho”*. Ana, sem entender, perguntou a razão e ouviu: *“ele não falou com ninguém, não respondeu às nossas perguntas”*. Ela disse ainda que narrou a essa especialista em educação o que a professora tinha contado, mas que ouviu de volta a resposta de que ali não era apenas a professora que acompanhava os alunos, que havia uma equipe encarregada deles. E que talvez a professora não tivesse se dado conta. Ela encerrou o assunto com a especialista e tentou sair daquela situação do corredor por onde pais entravam e saíam, crianças choravam, outras corriam e outras tantas aguardavam nas salas de aula com os rostos ansiosos em direção às portas.

Enquanto isso, no outro lado do corredor, a assistente pedagógica abordou Caíque, que então estava de mãos dadas com Heitor, e mostrou um desenho de um menino traçado em vermelho com os braços abertos, feito por Heitor. Ela afirmava estar preocupada porque o vermelho indicava que a criança estava sofrendo algo. De início, o pai afirmou não ter entendido o que ela queria dizer, afinal aquilo era apenas um desenho de uma criança de braços abertos, como se alguma coisa ali fizesse sentido, segundo suas palavras. Mais uns passos à frente, segundo Ana, foi a vez da diretora da escola, ainda no corredor: *“mãezinha, estamos aqui para ajudar, viu? Temos até psicóloga”*. Ana disse que a última frase foi dita com bastante orgulho. E este era apenas o primeiro dia de aula de seu filho, que então já estava de mãos dadas com ela, presenciando tudo aquilo e ainda não tinha sequer completado quatro anos de idade. Tudo

aquilo e passou-se em um corredor de escola. Ela disse que teve vontade de sair correndo daquele lugar e segurou ainda mais forte a mão do menino.

Nas duas famílias, os pais foram convocados à escola por algum comportamento, do filho, considerado fora do padrão. Na creche, a reunião se deu com a psicóloga, e não com as pessoas que cuidavam da criança. O impacto negativo dessa reunião foi efetivado pelo uso do verbo destoar, enfaticamente empregado. Destoar sugere incomodar, não combinar, apresentar algum defeito. Na escola, não havia uma pessoa exclusivamente encarregada dessa função, muitas se apresentaram como se responsáveis fossem. Recorreu-se ali ao tom doutrinário da ideologia das hierarquias de conhecimento da escola: professor, psicopedagogo, orientador, psicólogo, mas não se precisavam quais eram as funções de cada um dos funcionários. Ao desautorizar o professor, a orientadora anunciou o processo de desresponsabilização que leva os alunos a quicarem de um especialista a outro, na própria escola. Tudo isso arrogando uma suposta responsabilidade, que não existe de fato. Sob o discurso da responsabilidade compartilhada, evidencia-se a realidade: ninguém se responsabilizará pelo cuidado com a criança ameaçada.

Cinara e Elton, o terceiro casal, têm dois filhos, Caio e Gustavo. Quando Gustavo iniciou sua alfabetização, entre cinco e seis anos de idade, no Jardim, em uma escola privada, tudo ia bem, segundo Cinara. Ele sempre tivera vontade de frequentar a escola e, para ela, estava se desenvolvendo bem até que começaram a cobrar insistentemente a destreza na escrita da letra cursiva. Apesar de Gustavo ter demonstrado arrefecimento de seu interesse inicial, Cinara disse que ele não se recusava a fazer as atividades; para os pais, tudo corria bem.

Depois do início dessa situação, a professora de Gustavo chamou Cinara para uma conversa e disse-lhe que *observava* o Gustavo em sala e percebia que ele tinha *um problema motor porque ele não conseguia fazer as atividades relacionadas à letra cursiva, ele não estava desenvolvendo bem isso, que toda a turma fazia e ele não*. Cinara disse que isso gerou uma frustração muito grande neles, os pais, e no Gustavo, porque *isso preocupa os pais, por mais que se tenha conhecimento das coisas, é algo confuso para os pais essa história, se*

*menino 'tá indo bem ou não 'tá indo bem. Segundo Cinara, a professora deu-lhe essa fala no fim do ano. Esse detalhe aparentemente simples do domínio da escrita tomou proporção tamanha que ele passou a se considerar burro, esse era o adjetivo que ele usava para definir sua performance como aluno naquela escola. Os pais decidiram então transferi-lo para uma escola pública que desenvolvia um projeto por eles conhecido, e tudo transcorreu com muito mais tranquilidade, parecia outra história, segundo ela. Por fim, Cinara disse que eles, os pais, descobriram que Gustavo de fato tem uma dificuldade na escrita, que está relacionada a “alterações ortópticas”, mas nada que o comprometa em relação ao aprendizado não. Hoje ele 'tá muito bem, tem a letra feia, mas ele 'tá muito bem.*

Quarta e última família: Cláudia e Danilo têm dois filhos, Gabriela e Rafael. O caso escolar a ser contado é o da história de Rafael. Esse casal teve sua primeira filha quando ambos eram muito jovens, logo no início do casamento. Rafael veio sete anos depois, foi planejado, e eles, mais maduros, disseram-me. Tudo ia muito bem até o momento em que Rafael foi para a escola, pois a partir daquele dia ele passou a “ter um problema”, foi o que lhes disseram a professora e outras pessoas encarregadas da coordenação da escola. Rafael tinha apenas quatro anos de idade. Nessa idade, ele era uma criança que gostava de brincar sozinho, com os seus carrinhos em casa, e passava muito tempo assim. O pai trabalhava muito nessa época, a mãe fazia faculdade e cuidava da casa e dos filhos. Sentia-se sobrecarregada, gostaria que Danilo pudesse estar mais presente. Como Gabriela tinha outros interesses, naturalmente Rafael passava muito tempo brincando sozinho, Cláudia comentou por mais de uma vez. Quando entrou para a escola, os pais passaram a ser chamados com frequência porque, por exemplo, ele não gostava das mesmas brincadeiras que as outras crianças. Em uma dessas reuniões, listaram para os pais algumas de suas brincadeiras prediletas: girar sobre o próprio corpo era uma delas.

Quando comecei a pesquisa, esse casal estava passando pelas primeiras experiências escolares com Rafael. Bem, já naquele primeiro ano escolar, 2014, Rafael passou por psicóloga, pediatra e neuropediatra, fez diversos exames radiológicos e testes clínicos; nada foi encontrado. Porém, quando perguntei, ainda na primeira conversa, se alguma das pessoas com quem conversara na

escola tinha sugerido algum diagnóstico, o pai, que estava ao lado, foi o primeiro a responder, de modo bastante indignado: *você nem imagina o que ouvimos, até diagnóstico de autismo foi dado como sugestão, ali mesmo na escola. E arrematou: mas, graças a Deus, não era nada disso.*

Nas duas últimas famílias, repete-se a convocação dos pais à escola porque foi observado, na criança, algum comportamento considerado fora do padrão. Na situação do Gustavo, atribui-se à criança a responsabilidade exclusiva pelo seu “fracasso escolar”. Tanto no caso de Gustavo como no de Rafael, a instituição também se exime de sua responsabilidade, e vai além, lança para fora da escola o suposto problema médico a ser investigado. Em ambas histórias, a escola também tenta minar a confiança dos pais sobre quem são seus filhos.

Quando pensamos na criança que ingressa na escola, nos vem a ideia de desenvolvimento e aprendizagem. São recursos discursivos nos quais, em geral, as famílias acreditam para justificar a permanência da criança na escola. Os recursos discursivos a que me refiro são nutridos pela deturpação do conceito de pessoa, contrariando o princípio da diversidade que o define. Cindido o homem, está em risco a ideia de desenvolvimento da natureza humana, pois quando impera um padrão, excluem-se as diferenças. Contrariando ainda as ideias de liberdade e de autonomia, por exemplo, temos uma sociedade que tende para a tutela. A invasão da escola nos lares tem sido acatada pelas famílias. Quem invade, conseqüentemente apropria-se de algo. Como reclamar da usurpação quando não se lutou contra a invasão? Decorre, dessa permissividade de alguns, uma atitude propagandística dos que defendem publicamente essa invasão sem, no entanto, assim nomeá-la. Para isso, valem-se de certo pragmatismo educacional.

Um desses exemplos é a crescente busca por profissionais que solucionem problemas pontuais apresentados por algumas crianças em relação à fala e à produção escrita. Costumam entrar em cena, minimamente, fonoaudiólogos e psicopedagogos. A essa altura, as crianças já fizeram provas, algumas vezes no formato tradicional, outras vezes, aplicadas de modo sutil, como pequenas iscas, dia após dia. As famílias estão padecendo da

incapacidade de cuidarem de seus filhos, estão abrindo mão do espaço familiar de ensino. Mas quem seriam essas pessoas a quem atribuo a defesa da invasão da escola em espaços de nossa intimidade, como a nossa casa?

## **A compulsoriedade da educação escolar na realidade brasileira**

No Brasil, proclama-se a participação da família na escola, mas, vejamos a incoerência: é uma participação compulsória. Afirmando que é compulsória porque, em primeiro lugar, no Brasil, os pais não podem optar pelo não envio dos filhos à escola; em segundo lugar, leis são pensadas com a finalidade de punir os responsáveis que não participarem de reuniões escolares dos filhos, para citar apenas duas de muitas outras ações controladoras praticadas pelo Estado. Quando me refiro a uma invasão, quero inicialmente chamar a atenção para o fato de que esse adentrar da escola nos lares não se dá por meio de um convite, não existe boa prosa nem cafezinho, uma das razões pelas quais a estamos nomeando usurpação da vida familiar. Essa subtração parece banalizada pelas pessoas, como se não a percebessem assim. Se for esse o caso, supomos que isso se dê como resultado de uma não assunção de responsabilidade.

Sabemos que é preciso muita cautela nas questões que tangenciam a obrigatoriedade da escola. Esse cuidado é necessário sobretudo para que não se confunda a crítica à obrigatoriedade da escolarização com a defesa do fim da obrigatoriedade da oferta de educação pública pelo Estado. Acrescento a isso a informação de que a educação pública é o tema que me incentiva, principalmente, a seguir estudando a realidade da escola; é o espaço público que me anima a ir em frente, devo destacar.

Obviamente, há diferenças nas estratégias de usurpação da vida familiar, as condições socioeconômicas das famílias envolvidas são determinantes para isso. Em razão dessa desigualdade, urge perguntarmos: de que lugar as pessoas falam quando defendem essa entrada compulsória da escola nas casas em nome da democracia e dos direitos do cidadão? A maneira como se dá a entrada que denominamos compulsória da escola nos lares está intimamente relacionada à condição econômica da família: ela é violenta e tem várias máscaras. Sabe-se que famílias em condição de pobreza, portanto em efetiva situação de vulnerabilidade social, em alguma instância têm suas vidas vigiadas

pela escola. A atuação dos conselhos tutelares nessa relação entre a escola e a família é um exemplo de como isso se realiza. Já nas escolas privadas não é comum surgirem histórias sobre interferências da escola mediadas por instâncias dessa natureza.

As situações a que nos referimos, em que a escola se exime de sua responsabilidade, portanto nega os princípios humanistas segundo os quais afirma atuar, para atribuir à criança ou ao jovem a responsabilidade exclusiva pelo seu “fracasso”, se voltam para ideias totalitárias. A desresponsabilização da escola está por trás dessas ações. Primeiramente, a escola obedece a uma referência idealizada e a ela submete a criança, em seguida, planta na família a dúvida sobre quem são seus filhos. Não assumem a responsabilidade que lhes cabe em relação à criança ou ao jovem que está sob seus cuidados e, o mais grave, tentam convencer os pais sobre um aspecto destoante dele em relação aos demais alunos, sugerindo alguma patologia, por exemplo. Os pais deixam-se convencer da necessidade da obediência ao padrão, e admitem que professores e especialistas em educação interfiram nas decisões familiares sobre a educação que se tem em casa. Então, os pais também se desresponsabilizam.

Evidenciamos algumas das situações em que os pais são convocados à escola por um comportamento considerado fora do padrão, seja porque o aluno não corresponde ao esperado ou, ao contrário, quando ele demonstra alguma habilidade considerada superior ao esperado, afinal, como já afirmamos, tudo está prescrito de acordo com um ideal. Essa invasão se dá, portanto, por profissionais das áreas de educação e, por vezes, da saúde. É como se existisse uma demarcação de faixa de normalidade com início e fim, à semelhança dos gráficos de medição do crescimento corpóreo infantil, diariamente vigiada. Imagino as crianças tendo de atravessar um portal, na escola, todos os dias antes de serem encaminhadas para a sala de aula. Em caso de milímetros para mais ou para menos, um funcionário especializado na interpretação daquela régua medidora é acionado por esse outro, que vigia a régua. Convocam-se enfim os especialistas na decodificação da régua. Os pais dessa criança têm então oportunidade de falar com o último funcionário especialista a ter acesso ao caso. Talvez, ao chegar à escola, esses pais sejam finalmente aconselhados:

seu filho precisa de ajuda de mais especialistas, obviamente, de áreas que estão fora da escola. De praxe, é preciso que os registros desse ou desses especialistas sejam reencaminhados à escola com orientações sobre o que deve ser feito para que a criança aprenda. Na escola, de modo geral, os especialistas são o professor, o orientador escolar, o psicopedagogo e o psicólogo. Fora da escola, podem ser invocados fonoaudiólogos, psicanalistas, neuropediatras e psiquiatras.

A escola usurpou espaços conviviais, como anunciado anteriormente. Com essa afirmação, queremos evidenciar o alcance prescritivo da lógica da escolarização nas vidas das pessoas. Vamos usar a imagem da escola dando-lhe ares de personagem que a todos assimila e despersonaliza, sim, é a escola que invade as nossas casas para fiscalizar nosso modo de vida, para perceber se estamos cumprindo suas exigências. O detalhe é que, ainda que não tenhamos escolha do ponto de vista da lei, apesar de não podermos fechar-lhe as portas de nossa casa porque ela se espreita e nos toma de assalto, é possível resistir.

A resistência pode se dar pelo questionamento das informações que são apontadas como se verdades absolutas fossem. Mas esse é um questionamento que não se esgota com refutação de argumentos apenas. Quando se refuta um argumento utilizado como se fosse a verdade, o discurso pode ser substituído por outro, essa é a lógica do estabelecimento das verdades doutrinárias, as **regras estão em constante movimento**, pois o que importa é o objetivo principal: a obediência ao padrão. É necessário afrontar as regras caso se queira resistir à padronização, o que significa afrontar pessoas por elas assimiladas. Em oposição à assimilação, a atitude em relação às crianças, do ponto de vista aqui proposto, exige uma intenção, a da conduta ética fundada na vulnerabilidade ao outro, às crianças e aos jovens que estão radicalmente sob nossa responsabilidade. As dúvidas existem, mas não se admite a redução da vida do outro a uma elaboração discursiva.

## **A padronização e as armadilhas do sucesso: nossas balas amargas**

Os relatos das histórias dessas famílias traduzem o alcance das prescrições escolares para além das salas de aula, e tudo se pauta em um tipo de avaliação, feita unilateralmente, seja por meio de uma prova escrita ou de uma observação, ambas baseadas em elaborações teóricas tomadas como verdade.

Os critérios de avaliação da adequação/inadequação de crianças e jovens na escola da contemporaneidade são, para mim, a atualização das “balas amargas” dos anos 1930 a 1945 aqui no Brasil. Em sua tese de doutorado, Aguilar Filho (2011) recuperou a história de cinquenta meninos, todos órfãos ou abandonados, cujas idades variavam entre nove e onze anos de idade. A maior parte desses meninos era composta por negros que foram transferidos de um educandário do Rio de Janeiro para uma fazenda no interior de São Paulo. Nessa fazenda foram submetidos a trabalhos forçados, e isso era feito sob os auspícios da legislação então vigente. Sofriam castigos físicos, humilhações e todo tipo de violação de direitos. O autor conta que esse tema caiu repentinamente em seu colo. Em uma aula que ele ministrava sobre a Segunda Guerra, era uma turma do ensino médio, soube de uma de suas alunas que a suástica estava inscrita em tijolos de casarios demolidos na fazenda do pai dela, situada na cidade de Campina do Monte Alegre, em São Paulo. Aguilar Filho disse que aquela informação ficou adormecida por anos, que ele chegou a repassá-la para alguns centros de pesquisa, mas que ninguém se interessou. Ele também contou que no momento em que começou a investigar o assunto, percebeu que as dimensões eram infinitamente maiores do que ele imaginava. Segundo ele, o que mais lhe chamou a atenção foi a coincidência da simbologia nazista encontrada na propriedade com as evidências da forte presença integralista naquele local.

Para Aguilar Filho, essa justaposição já seria suficiente para justificar um estudo mais aprofundado. Mas o fato mais chocante com o qual ele diz ter se deparado foi que tanto aquela fazenda como outras da região eram locais para

onde foram mandados aqueles meninos órfãos ou abandonados, retirados do Educandário Romão de Mattos Duarte, mantido pela Irmandade de Misericórdia do Rio de Janeiro. Isso foi feito a partir de 1933. Todas essas propriedades pertenciam à família Rocha Miranda, uma das mais ricas do Brasil na época, que era dona de bancos, empresas de transportes e hotéis de luxo, afirma o autor. Aguilár Filho conta que as narrativas feitas por um senhor chamado Aloísio confirmaram que os meninos foram submetidos a trabalhos exaustivos, sem qualquer remuneração. Esse senhor ainda revelou que aqueles que não cumpriam as tarefas ou desobedeciam às ordens dos “cuidadores”, que o próprio Aluísio classificou como “feitores”, eram espancados e, não raro, impedidos de comer. De todo o relato, há algo que é muito importante para nosso estudo, trata-se do **critério de seleção das crianças**, narrado pelo mesmo sobrevivente. Ele contou que a seleção fora feita por um homem que, posicionado numa espécie de passadiço, jogava balas coloridas ao chão. Os meninos que alcançavam primeiro as guloseimas eram os escolhidos, por serem considerados **mais ágeis e espertos**. Os que tinham sucesso eram então apartados dos demais.

Atualizando para nossa realidade, as provas a que são submetidas as crianças para testar seu conhecimento escolar podem ser as balas amargas, se as entendermos como armadilhas. Em ambas realidades, a do Educandário Romão de Mattos Duarte e a de crianças alvo da atenção dos especialistas em educação, há uma sentença já inscrita. No caso do educandário, as crianças sequer suspeitavam o destino que lhes reservava aquela habilidade física que demonstraram ao pegarem os doces. Talvez a diferença esteja no fato de que a estratégia da bala como isca revela imediatamente a violência enquanto as estratégias avaliativas referendadas por um discurso que se pretende científico lhe põem máscaras. Não trouxe a história das balas amargas com o intuito de comparar sofrimentos. Meu objetivo é o de desvelar situações tidas como medidas educacionais que, insisto, estão se tornando naturalizáveis porque são acatadas pela sociedade e mesmo amparadas por lei, mas que podem também carregar influência eugênica: seleção dos melhores da espécie.

Obviamente, na escola, tudo é feito para ajudar as crianças que são consideradas incapazes de alcançar as “balas amargas”, afinal o objetivo é que todas cheguem ao mesmo destino: a obtenção do aval institucional. O destino

daquelas do educandário era o trabalho escravo. Por mais que a crise educacional sirva como reflexo da falência da escola em relação ao modo de conhecer o mundo, por mais que estejamos conscientes da crescente anulação da responsabilidade dos pais – e da família – em relação às crianças e aos jovens, que muitas vezes é consentida pelos responsáveis, por mais que nós, professores, presenciemos dia a dia a artificialidade das situações de ensino que nos são impostas, há um esforço concentrado para que todos, indistintamente, alcancem os objetivos escolares nos moldes propostos, mesmo que diversas atividades ali realizadas se mostrem absolutamente desprovidas de sentido. As histórias de Heitor, Miguel, Gustavo e Rafael tiveram desdobramentos diferentes, mas todos seguem obrigados a responder aos imperativos institucionais de medição de conhecimento e de comportamento.

À ideologização do aluno padrão, associa-se a imagem do indivíduo de sucesso, atraindo pais, professores e demais especialistas. Passa-se à tentativa de treinar seus filhos para que, em algum momento, eles estejam em condições de alcançar os doces, mesmo ignorando o destino resultante desse esforço. Tal como a história das balas amargas, também é impactante a felicidade das famílias quando suas crianças e jovens ficam em posição de destaque em competições escolares por notas, considerando a ideia de educação. Reduz-se o valor do conhecimento a mais um produto e, quando isso ocorre, invalida-se qualquer discurso humanista, pois longe de se realizar de modo libertário, a educação se realiza por meio da objetivação das pessoas. A competição por notas está no sentido contrário ao da solidariedade inscrita em um modo de convivialidade. Sabe-se que tarefas que visam ao ensino de algum conteúdo, aparentemente inofensivas, quando estimulam a competitividade, podem terminar por inviabilizar as relações entre as pessoas, principalmente entre os estudantes. O resultado do não alcance do padrão competitivo estimula a sugestão constante de atendimentos especializados. Torna-se então um problema educacional.

Esse assédio no mundo infantil também se baseia em uma interpretação de que as crianças vivem em um mundo diferente dos demais, um mundo da infância, cujas particularidades ideais justificariam a padronização infantil. Basta acessar os meios de comunicação de massa para que tenhamos à mão artigos

tipificadores da infância saudável, geralmente pautados por alguma teoria educacional, prescritiva também. Nossas crianças são jogadas para fora de si sob a alegação da ilusão provocada por esse mundo infantil programado para elas. É como se elas fossem lançadas a esse estado de constante alteração, jogadas para o outro ininterruptamente. Nesse caso, podemos chamar atenção para o fato recorrente nos meios educacionais em torno da insistência com a tal sociabilização que, no Brasil, ainda tem a escola como principal espaço de referência. Quando não há razões suficientes para justificar a obrigatoriedade da escolarização cada vez mais precoce, o argumento final é quase sempre a necessidade de sociabilização requerida pela criança; poucas são as críticas à artificialidade desse tipo de ação com vistas à integração da criança à sociedade.

Esse assédio é desumanizante, concluo, pois ao lançar crianças e jovens o tempo todo para o outro, corre-se o risco de retirar-lhes o tempo desse voltar-se para si antes de retornar ao mundo. Os riscos de uma vida em constante alteração levam fatalmente a uma rebarbarização do homem, aqui valendo-me de Ortega y Gasset (1989, p.86). Quando se admite o padrão imposto como verdade, o caminho a ser seguido é o do seu alcance, não há outro. Por outro lado, quando se diz um não convicto, é preciso assumir responsabilidade, mas a probabilidade de se viver em constante estado de alteração tende a diminuir, é de se supor.

Retomando alguns questionamentos: fora da escola vivemos relações não padronizadas e não padronizadoras? Entendemos que não, e que, a despeito da complexidade envolvida nesse trânsito entre o que se vive na escola e fora dela, é possível perceber que há uma relação de dependência: a escola obedece à padronização ideológica; a sociedade, seduzida pela ideia de sucesso, reage para corresponder ao ideal. Se a padronização for questionada, fora ou dentro da escola, o questionamento deve ser válido para qualquer tipo de padrão imposto, por questão de coerência com um tipo de conduta ética.

O questionamento seletivo, direcionado exclusivamente para a problemática em torno da qual estamos diretamente envolvidos em um momento preciso, soa falso. Contestar a padronização por tempo determinado contraria o princípio de uma autêntica relação de alteridade, antes, condena à alteração que poderá nos

converter em arremedo de um padrão. Convertidos a essa imagem, acabaremos nos esforçando por torná-la cada dia mais perfeita de acordo com o modelo acatado. Nesse caso, como adultos responsáveis pela configuração do mundo que apresentamos às crianças e jovens, corremos o risco de impor-lhes uma vida que é espectral.

A inadequação das quatro crianças, cujas histórias acompanhamos, foi apontada no momento em que ultrapassaram o portal de acesso ao conhecimento escolar, e essa prática tem sido naturalizada. As crianças sentem-se ameaçadas, ouvi algumas histórias de estratégias que usam para fugir da sala dos especialistas. No horário de saída da escola, uma criança de quatro anos, ao ver seu pai na sala da orientadora, local onde os alunos eram rotineiramente “entrevistados” individualmente por três ou quatro especialistas ao mesmo tempo, sem entender o que estava acontecendo, olhou para sua mãe e disse: *mãe, precisamos salvar meu pai.*

## A escola onisciente e onipresente: parte 2

*Os homens também destilam um tanto do inumano. Em certas horas de lucidez, sua pantomima destituída de sentido faz ficar estúpido tudo aquilo que os rodeia.*

Camus

Falamos sobre o alcance da ideologização escolar sobre a educação de modo mais amplo, por meio de uma entrada compulsória da escola em nossa casa. Essa entrada é legitimada por uma autoridade conferida à escola para avaliação e certificação do conhecimento. Prescrita a lógica escolar, espera-se do aluno a comprovação do aprendizado. Para ajudar as crianças que não conseguem comprovar esse alcance, pelas avaliações escolares, existem os especialistas. A operação parece bem simples. O que apresentaremos nas próximas linhas são os resultados das entrevistas que fizemos com dois especialistas.

Entrevistei uma psicopedagoga que atua em uma clínica de psicologia, fonoaudiologia e psicopedagogia. Sara é seu nome fictício. Segundo nos informou, ela e a psicóloga costumam trabalhar em parceria, quando o trabalho é feito com crianças encaminhadas por queixas de problema de aprendizagem. A entrevista foi semiestruturada, e justificou-se a escolha dessa especialidade porque é expressivo nas escolas o aumento de alunos atendidos por psicopedagogos. Esse aumento é também facilmente verificável aqui no DF se tomarmos como referência as salas abertas com esse fim, tanto em edifícios hospitalares como em centros comerciais e de escritório.

Sara trabalha há dez anos como psicopedagoga na área clínica. Pedi para que ela fizesse um resumo sobre seu trabalho.

*Meu foco principal são as dificuldades de aprendizado, eu busco trabalhar as dificuldades de aprendizado da criança, eu exploro bem todo o material que posso explorar, não só pedagógico, sendo que eu gosto muito dos materiais pedagógicos: palavras cruzadas, caça-palavras, formar palavras, enfim todo esse material pedagógico que a gente já conhece para uma alfabetização ou para crianças que estão com dificuldade de*

*leitura/escrita. Também exploro muitos materiais artísticos, trabalhos artísticos, a linguagem artística, 'tá? Eu uso bastante no consultório, uso também bastante a parte lúdica. Jogos, brinquedos... eu uso também bastante, como tenho a formação em Artes, eu gosto de aplicar isso na terapia, até pra desbloquear as crianças.*

As perguntas que vieram a seguir tinham como objetivo saber de que maneira as crianças eram encaminhadas para o atendimento com ela. Soube que a maior parte das famílias que busca o atendimento, atende a uma sugestão da escola. Algumas famílias passam anteriormente por médicos e poucas são as que procuram atendimento sem indicação da escola ou de outro profissional. Logo, as crianças chegam para esse atendimento em idade escolar, e o encaminhamento se dá por razões de dificuldade de aprendizagem. Sobre o que dizem os pais quando chegam ao atendimento, ela me diz: *a gente chama de queixas, as crianças chegam no consultório, as queixas são variadas mas em geral é a educação, é o aprendizado mesmo. 'Tá com dificuldade de aprendizado, não 'tá conseguindo ler e escrever.* Pergunto se ela está se referindo à educação escolar em si. Ela responde que sim, e complementa:

*por exemplo, uma criança de sete, oito anos, não 'tá lendo, não 'tá escrevendo, né? "Meu filho ainda não se apropriou da leitura e da escrita, não 'tá alfabetizado, a professora reclama, cobra muito porque o menino não 'tá acompanhando a turma, 'tá todo mundo lendo e escrevendo e ele não...". Uma das principais queixas é essa, a outra é a da atenção, concentração, memória, né? Que ele não consegue focar em sala de aula, que ele não consegue se manter atento, né, ao professor? Que ele não se organiza bem, no espaço dele, carteira, caderno, em geral são essas as queixas. Aí vem... por trás vêm as queixas emocionais, né?*

O que Sara chamou de queixas emocionais foram as situações familiares de conflitos entre o casal, relações em que predomina algum tipo de violência. Ela considera importante estar a par dessas informações porque acredita que são as principais razões para os problemas enfrentados pelas crianças na escola e não propriamente as queixas que os professores encaminham até ela por intermédio dos pais.

Sobre a expectativa dos pais, Sara disse que eles querem resolver os problemas de aprendizagem apontados pela escola. E sentenciou: *eles vão querendo uma solução, uma cura, em geral, por exemplo, quando já vai com diagnóstico médico*. Essa informação foi surpreendente, para mim, no contexto da entrevista. Não que a expectativa da cura em si seja uma novidade, afinal nossa sociedade é marcada pela medicalização. Mas eu não contava com a informação assim tão prontamente revelada. Como o formato da entrevista semiestruturada possibilita a elaboração de perguntas não previstas no roteiro inicial, e porque a afirmação sintetizava claramente a ideologia que subjaz ao padrão determinado pela escola, perguntei se aquilo se referia a uma cura para uma situação escolar. Como resposta:

*sim, escolar. Por exemplo, digamos que uma criança vá pra mim com o diagnóstico do neurologista de 'hiperativo' – ela gesticula para indicar o uso das aspas –, eles acham que a criança vai começar o tratamento comigo e que eu vou curar, então o que que eu falo pra eles? 'Olha, o meu tratamento, o meu atendimento aqui não é cura, eu não curo ninguém, eu oriento, eu ajudo, eu monitoro a criança, eu vou dando suportes pra ela, instrumentos pra ela ir lidando com as dificuldades, porque não tem cura pra hiperatividade, não tem cura pra uma dislexia... essas coisas, as pessoas aprendem a lidar com aquelas dificuldades e desenvolvem mecanismos pra ela ir adiante... entende? Por exemplo, eu tenho dificuldade de manter foco de atenção. Quais foram os mecanismos que eu adquiri pra eu chegar, né, a concluir meu ensino superior, a chegar onde eu cheguei, eu sozinha, eu não tive terapia, eu fui percebendo que: ambiente com muito barulho me atrapalha, tipo de luz, que uma luz muito fraca... eu não consigo, não me favorece, entendeu? Que escrevendo eu assimilo melhor que lendo, entendeu? São mecanismos que você vai descobrindo aos poucos.*

A palavra cura proferida naquele momento deu forma à propaganda dessa lógica escolar que se pretende definidora do padrão humano. Sugere-se a existência de uma doença, afinal busca-se a cura, mas então trata-se de uma doença crônica, pois não há cura: restam à pessoa as terapias de controle, das quais ela se torna refém. São muitas as deturpações do ideal humanista a sustentarem a promoção de uma cura. De chofre, temos a negação da diversidade humana; negada a diversidade, afirma-se que os demais são de fato destoantes, pois não estão de acordo com o padrão instituído. Esse padrão repousa na ideia de inadequação biológica. Há um problema que pode se

configurar como doença. Essa doença impede que a criança alcance algo que está fora dela, esse aprendizado. Esse algo que está fora carrega a ideia de um bem desejável a todos.

Desejar esse bem não é o problema, torna-se um quando a posse desse bem é encarada como um meio de alcançar o padrão de criança *normal*. Pode-se até padecer de doenças físicas, das mais severas até; uma doença não coloca em risco a efetiva participação da criança na vida em comum, no máximo a retira por um tempo preciso dessa convivência. Mas quando a palavra cura é proferida em associação a uma dificuldade de aprendizagem, entende-se que o problema está na criança, e ela deve ser curada se houver pretensão a seu pertencimento social. Por trás da *dificuldade* está a mensagem clara de que fora do mundo do domínio da leitura e da escrita não há possibilidade de *ser* de verdade, não em um mundo escolarizado. Os excluídos da escola, afirmam Tunes e Pedroza (2007, p.22), são também os excluídos sociais. Para elas, o desafio

Não é tentar inclui os excluídos, mas sim incluir a diversidade como condição humana. O desafio é incluir, na sociedade, o enfoque na aprendizagem individual e não na soberania do ensino imposto, competitivo, classificatório e padronizador. Estamos perdendo tempo com a inclusão dos “diferentes” dentro da fabricação dos “iguais”.

Note-se que estamos nos referindo a crianças rotuladas pela dificuldade de aprendizagem, que podem ser *laudadas*<sup>6</sup>, mas não necessariamente apresentar algum traço físico que dê forma à sua diferença. Não vamos nos ater a essa particularidade, mas sabemos que essas já vivem uma vida marcada pela insociabilidade, o que lhes resta quase sempre é a piedade. Sobre a exclusão, Tunes e Pedroza a têm como invenção da modernidade e asseveram que os descartados sempre existiram. O que estamos vendo, portanto, é apenas uma mudança no seu caráter utilitário. É que atualmente as pessoas não necessárias

---

<sup>6</sup> O termo *laudada* é usado com referência às crianças e jovens que têm em seu histórico escolar relatórios feitos com base em laudos de profissionais da área de saúde. Costuma-se usar a expressão **aluno laudado** em substituição ao nome da criança, por exemplo, em situações do cotidiano escolar que envolvam o modelo de desenvolvimento prescrito pela instituição.

para o mercado passaram a ser reconhecidas como excluídas. A reversão está atrelada a uma reestruturação social profunda, ainda segundo as autoras. “Contudo, no momento, é mais lucrativo, mais fácil, substituir essa reestruturação por leis generalizantes e ações superficiais. O foco não deveria estar nos excluídos, mas sim nos mecanismos que os excluem” (TUNES e PEDROZA, 2007, p. 23).

Carlos, o segundo entrevistado, é fonoaudiólogo e tem trinta e oito anos de idade, trabalha oficialmente há quinze anos em um consultório particular. O mesmo ocupado por sua mãe, também fonoaudióloga, lugar onde ele trabalhou durante todos os anos de formação. Frequentar aquele espaço mesmo antes da faculdade foi importante para a decisão do curso universitário, percurso que para ele foi bastante natural, confidenciou. Seu atendimento se dá principalmente com o público infantil, cerca de setenta por cento dos casos. Carlos me contou sobre seu trabalho:

*a fonoaudiologia é uma área da saúde que tem a finalidade de fazer tratamento com crianças, adolescentes, idosos e adultos. Para todo tipo de patologia que engloba a questão da voz, da audição, da fala, a gente faz essa reabilitação. E dentro da fonoaudiologia existem quatro áreas básicas: você tem a linguagem, a voz, a motricidade oral e a audiologia. Então, é... eu acabei me especializando nessa parte de terapia, eu trabalho muito com linguagem, a estimulação da linguagem da criança, que é o maior público que eu atendo aqui. Mas já trabalhei muito com a parte de audiologia também, que é uma área que eu me especializei, que eu tenho uma especialização, fazendo exames auditivos, exames como o teste da orelhinha, que tem trabalho em hospital também, fazendo diagnóstico de labirintite, exames de tronco-encefálico, que é o BERA<sup>7</sup>; então, dentro da fonoaudiologia nós temos essas subramificações, e o fonoaudiólogo pode atuar dentro dessas determinadas áreas.*

Perguntado sobre a expectativa dos pais ao levarem as crianças para o atendimento, ele iniciou a resposta com a informação de que,

*geralmente, os pais levam as crianças quando elas estão de fato necessitando de um atendimento. E obviamente a gente tem uma primeira consulta, e nessa consulta a gente diz qual é o possível diagnóstico da criança, se é possível se fazer um*

---

<sup>7</sup>BERA - Exame do Potencial Evocado Auditivo do Tronco Encefálico.

*tratamento, e tem uma estimativa de tempo pra alta da criança. Então, assim, eu acho que é muito variável, sabe? Tem pais que ficam mais angustiados, que perguntam mais em relação ao tempo de tratamento, se vai dar certo, se não vai, e tem pais que realmente confiam mais no trabalho e são mais, vamos dizer assim, mais maleáveis com a questão do tempo de tratamento. Então eu acho que varia bastante.*

Em relação à faixa etária das crianças atendidas, ele disse há uma variação, dos três anos e meio até sete, oito anos de idade. Quando perguntei se, via de regra, os pais iam ao consultório encaminhados por alguém ou se a decisão partia deles exclusivamente, Carlos me disse que *a maior parte dos casos já vem encaminhado de algum profissional da saúde ou da escola [...] a não ser que o pai tenha algum conhecimento de um problema que o filho tenha, aí ela já vem diretamente, mas isso é de fato a minoria.*

A precisão em relação à faixa etária inicial me levou a estabelecer conexão com o período de entrada na escola, ao menos para a maioria das crianças. Associando esse dado com a angústia por ele atribuída aos pais e a de que também ali a maior parte dos encaminhamentos vem de profissionais da escola ou da área de saúde, podemos concluir que a escola cria uma necessidade de atendimento especializado para as crianças. Provavelmente até o momento do ingresso de seus filhos na escola, os pais lidam com o seu desenvolvimento de maneira diversificada.

Carlos disse, sobre a expectativa dos pais ao levarem seus filhos para o tratamento, que

*eles de fato esperam que o problema seja resolvido, seja sanado, seja qual for. Então, assim, por isso que às vezes até gera uma responsabilidade muito grande porque existem questões em que a gente não... até fogem da nossa alçada [...] a maioria quando chega pro atendimento espera que a gente atenda e resolva determinado problema que o filho apresente.*

Logo em seguida, pensando na palavra *cura* empregada por Sara, e associando-a à frase “esperam que o problema seja resolvido, seja sanado”, percebi uma equivalência interpretativa. Perguntei-lhe se achava que, em algum

momento, esse problema era encarado como uma doença pelos pais. Sobre isso, respondeu-me:

*não sei se eles encaram como uma doença, mas eu acho que eles encaram como talvez uma questão que a criança esteja apresentando no momento e que realmente precisam de uma ajuda pra se desenvolver ou pra sanar aquela questão, mas eu não sei se doença seria a palavra correta [...] eu entendo que eles percebem que a criança precisa de um auxílio pra uma determinada questão durante um período de tempo, e é isso o que a gente realmente oferece.*

Tanto Carlos como Sara consideram a escola como parte muito importante da vida das crianças. Para Sara,

*é toda uma formação. A gente sabe que a educação, o aprendizado, é fundamental na vida de uma pessoa [...] a escola como instituição, eu penso que ela deveria ser o mediador do conhecimento, a ponte do conhecimento... eu penso que 'tá defasada, né? Eu acho que o ensino tem que ser reestudado, as metodologias, a didática, tinha de ser reestudado, né?*

Em seguida, Sara apontou algumas situações que julga serem graves: a insistência pela escrita cursiva perfeita, *redondinha*, *certinha*, a falta de atenção para aspectos de deficiências visuais que possam estar relacionados ao que chamou de *distúrbios da escrita*. Entendi que são questões que afetam as crianças que buscam atendimento. Assim como Carlos, ela demonstrou preocupação com o bem-estar das crianças no ambiente escolar.

Já Carlos pensa

*que é primordial a fase escolar pra criança, não só pro desenvolvimento cognitivo, como pro desenvolvimento emocional, interação social, então a escola é um ambiente em que a criança consegue vivenciar fatores e questões que ela às vezes não consegue vivenciar dentro de casa. Então, pro amadurecimento, pro crescimento individualizado de cada criança, eu acho fundamental a escola. Existem alguns pacientes que chegam pra mim, de crianças que eventualmente não estão desenvolvendo a linguagem, é..., e que têm três, quatro anos, eu já sou o primeiro a fazer essa ponderação em relação à introdução dessa criança na escola. Porque, na verdade, existe uma pequena dúvida, assim, em relação à*

*quando você vai introduzir a criança na escola, então, assim, alguns pediatras são contra porque acham que tem essa questão da saúde, que a criança vai pra escola e fica doente, mas eu, assim, eu sou sempre a favor da criança ir pra escola. A partir de dois anos, eu acho que já se pode ingressar, porque é um ambiente em que ela vai aprender, vai se desenvolver, e é muito rico de informação, né, então eu acho que isso aí é primordial, né?*

Suas falas sobre a escola apontam aspectos em comum. Ambos atribuem à instituição funções que parecem ser insubstituíveis do ponto de vista do desenvolvimento humano. Os argumentos por eles apontados, no tocante à sociabilização e ao acesso ao conhecimento, são ideias vigentes na sociedade de modo geral. A escola promove uma interação social que não se tem em casa, segundo Carlos. Esse entendimento sobre interação sugere algo como a existência de uma escala ideal de interações humanas, em que a escola ocuparia o patamar superior se comparada a outras; nesse caso foi citada apenas a casa como segunda opção. Ele também destacou como únicas as vivências na escola, sem ponderar que todas as vivências são únicas; acontecem em um mundo compartilhado, mas afetam as pessoas de modo diferenciado, exclusivo. São únicas quaisquer vivências porque são experiências do indivíduo. Não se parece também levar em conta a artificialidade da realidade que se quer deslocar para a escola.

Por tudo que vemos, é perceptível que o papel da instituição não está claro. Toma-se educação por ensino, conseqüentemente, em vez de se buscar entender as razões da crise, apontam-se estratégias de ensino como solução para a confusão instalada. Tudo isso corrobora para justificar a permanência da escola e, sobretudo, para garantir-lhe o monopólio das questões educacionais, em oposição a uma crítica radical necessária<sup>8</sup>. O ensino escolar tem primazia nas decisões que serão tomadas sobre a vida da criança. Mas nada disso está claro, pois ainda que a escola permaneça seguindo os critérios de seleção dos melhores da espécie, isso é falseado por um discurso que afirma que as crianças

---

<sup>8</sup> Para atualização dessa crítica, recomendo a leitura do artigo *É necessária a crítica radical à escola?*, de Elizabeth Tunes, parte do livro *Sem escola, sem documento* (2011).

se desenvolvem de modo diferenciado, em ambientes diversos e únicos. O ambiente público da escola tende a sobrepujar a educação que se faz em família.

As configurações familiares são diferentes, o tempo que se vive em família e com os familiares também é singular. De modo geral, as famílias diminuíram, por isso o convívio com irmãos e primos é bem diferente do que há algumas décadas em muitas famílias. As crianças que são nossas contemporâneas estão nascendo em um mundo escolástico em ruínas, a “escola anacrônica” já é expressão pleonástica, os aparatos tecnológicos fazem parte do dia a dia das pessoas, mas o problema está nas crianças que não correspondem ao velho padrão escolar, que impõe conhecimento, compara e classifica pessoas, e ainda estimula a competitividade quando organiza atividades que induzem os envolvidos a disputarem a melhor performance.

Em meio a muitas informações que me foram oferecidas, uma delas deve ser tratada com a devida importância: Sara e Carlos afirmam que as crianças gostam da escola. Para a psicopedagoga,

*em geral eles vão empolgados, principalmente quando mudam de escola, eles vão esperando aquele mundo novo, com coisas novas. Eles vão cheios de vontade, aí é que vem o grande problema, nem sempre as coisas acontecem como eles estão esperando.*

Isso revela que as crianças de fato imaginam a escola como aquele mundo ficcional que seguimos lhes descrevendo. Carlos, por sua vez, acha que de modo geral eles gostam, se divertem; eles têm os amigos, eles têm as atividades, eles já estão acostumados com a rotina. Porém, logo em seguida, ele mesmo admite:

*eu acho que o que mais, assim, chama atenção nessa questão é que as crianças que eventualmente têm alguma dificuldade, principalmente as que eu acompanho aqui, que já têm alguma dificuldade na fala ou na escrita, que já vêm com algum atraso de linguagem, elas são mais resistentes porque acaba que você vai entrando numa, principalmente no ensino fundamental, ali, numa carga de tarefa, de prova, numa cobrança maior, então isso acaba prejudicando a parte psicológica da criança, afetando, porque a criança vai ficando com dificuldade de assimilar o conteúdo programático, enfim, então, isso é uma*

*questão que eu observo bastante aqui, essa pressão, essa carga, principalmente nas crianças que eu consigo visualizar alguma dificuldade de aprendizagem, 'tá? As outras não, as outras, é a pressão do dia a dia que toda criança tem, e é a tarefa que ela tem que cumprir.*

Em relação a essa pressão de assimilação do conteúdo programático, e a da sobrecarga de tarefas, temos crianças que choram em desespero porque afirmam que não conseguem aprender, histórias reveladas por Sara na entrevista. Quanto a seus pais, tanto Sara quanto Carlos dizem que há os pais que *abraçam seus filhos* e outros que reforçam a cobrança da escola. Dentre estes últimos, Sara revelou, há também aqueles que não acreditam que os filhos consigam aprender. Segundo Carlos, existe muita tensão envolvida em torno da comparação das notas, e isso provoca muita ansiedade nas crianças. Em meio a todo esse imbróglio, ambos afirmam que, a despeito do sofrimento dos filhos, existem pais que não admitem notas baixas. Falar sobre escola, como vemos, no fim das contas, é sempre falar sobre **notas**.

Consideremos a informação de que a maior parte das crianças atendidas pelos especialistas lá está por indicação da escola, e que os problemas com os quais vão lidar decorrem da ideia de dificuldade de aprendizagem, ideia essa que também faz parte do discurso ideológico. Mas, se a função da escola é ensinar, a própria instituição declara sua antifuncionalidade. A potência da lógica doutrinária fica evidente porque, a despeito da declaração de incapacidade dada pela própria escola, não se abala a ideia da existência do padrão. Esse é o ponto crítico: a força ideológica do padrão ideal de homem. Se o aluno não alcança o padrão almejado, o problema está nele – “afinal todos os outros conseguem” –, e como tal, deve ser resolvido para que ele não destoe. Em relação às crianças, destaca-se o risco de que, em razão da força determinista do discurso, elas assimilem a ideia da dificuldade ao seu modo de agir, então, tal como uma doença crônica, necessitarão de tratamentos de controle para sobreviverem. Em relação aos pais, o risco já foi anteriormente anunciado: a perda de confiança sobre quem são seus filhos.

A realidade que conheci, entrecruzando os dados deste estudo com minha experiência docente, indica que as crianças e jovens têm sido coisificados

em sua relação com a descoberta do mundo. A escola quer monopolizar a educação, e, para isso, é preciso ter o controle, então ela impõe o modelo e lança as crianças e seus pais ao mundo programado pelo currículo, as crianças têm de aprender a responder corretamente às suas provas.

O mundo para o qual são encaminhadas as famílias cujas crianças não correspondem ao ideal é um mundo paralelo ao da escola, constituído de tarefas de ensino para ajudar as famílias a darem conta dos deveres escolares, tem-se então: escola (tarefas escolares), atendimentos (solucionar os porquês do não entendimento das tarefas escolares e eventuais tarefas adicionais), família (realizar as tarefas escolares – dever de casa). As tarefas escolares são aspectos técnicos do ensino, e esse alcance pode ser verificável, mas, como já advertiu Guardini (1963, p. 148), a interioridade humana não é mensurável, e escapa ao domínio. Essa supervalorização do ensino escolar em detrimento da educação fere os princípios de um tipo de convivialidade que tem na tradição sua morada, sobretudo no que diz respeito aos cuidados que requer a relação da criança com o mundo.

## **Tradição e autoridade**

*O inferno não são os outros, pequena Halla. Eles são o paraíso, porque um homem sozinho é apenas um animal. A humanidade começa nos que te rodeiam, e não exatamente em ti. Ser-se pessoa implica a tua mãe, as nossas pessoas, um desconhecido ou a sua expectativa. Sem ninguém no presente ou no futuro, o indivíduo pensa tão sem razão quanto pensam os peixes. **Dura pelo engenho que tiver e perece como um atributo indiferenciado do planeta. Perece como uma coisa qualquer.***

Valter Hugo Mãe

A humanidade começa nos que te rodeiam, esse é o ponto inicial deste capítulo em que reforço a relação entre algo que estamos denominando quebra da tradição e suas possíveis consequências para a crise educacional então estudada. A quebra da tradição implica o fim da responsabilidade sobre aquilo que deveria ser confiado aos outros, que deveria ser passado adiante; implica, portanto, uma quebra de compromisso em relação à salvaguarda de um bem comum resultante da ação humana sobre esse mundo. Assim, pensamos a crise educacional que ora enfrentamos como parte do abandono de um modo convivial em prol de um discurso humanista emancipador, uma promessa de progresso que, insisto, olha através das pessoas para mirar um futuro, desvela-se aí uma promessa emancipatória, quase salvífica. Troca-se a pessoa pela retórica sobre o homem e sua humanidade. É essa promessa emancipatória do discurso humanista o que nos leva a propor uma atualização da hipótese de Levinas (2010).

Levinas (2010), vale retomar, quando analisou a crise da educação judaica, afirmou que essa crise resultara do abandono de sua própria tradição e da ocupação desse espaço pelos ideais humanistas ocidentais. Em nosso caso, vislumbramos uma possibilidade de interpretação da crise educacional da contemporaneidade em uma associação com a supervalorização de um discurso humanista ocidental em detrimento de sua realização efetiva. Essa hipótese sustenta-se em eventos reveladores de uma educação que vem se nutrindo, ao longo das últimas décadas, da retórica humanista sem que, todavia, isso

signifique que essa palavra seja vivida. Como evidenciado anteriormente, a ênfase de uma relevância histórico-cultural dos valores humanistas libertários não necessariamente garantem sua afirmação; o que acontece quase sempre, nesses casos, é apenas a não negação desses valores. Mas isso não é suficiente, sobretudo se a ideia de educação contém o exemplo como pressuposto da ação. Não existem, no Brasil, estudos que analisem a educação em crise por esse viés, o do falseamento do discurso humanista dado a seu esquecimento na retórica e na ideologia, portanto, não se discutiram os efeitos dessa deturpação para a educação escolar e o modo como isso afeta espaços conviviais.

Já afirmamos que essa crise educacional não se restringe ao espaço escolar. Há muita influência da obra de Arendt na compreensão de aspectos dessa crise que nos propusemos a avaliar. Destacamos três textos que contribuíram para a precisão de aspectos da tradição e da autoridade, são eles: *Que é autoridade?*, *Que é liberdade?*, *A crise na Educação*. São três ensaios que compõem capítulos do livro *Entre o passado e o futuro*. Obra que, como anuncia Celso Lafer ao apresentar a edição de 1968, revista e ampliada, “começa por examinar a lacuna entre o passado e o futuro – a crise profunda do mundo contemporâneo – que se traduz no campo intelectual, pelo esfacelamento da tradição” (LAFER in ARENDT, 2013, p. 10). A relevância da associação da crise da educação contemporânea com esse esfacelamento da tradição relaciona-se justamente à desagregação do conceito de autoridade no âmbito educacional. Essa desagregação tem implicações para a ideia de liberdade, que pode ser falseada, bem como sobre a responsabilidade da atuação das pessoas às quais cabem as ações educativas.

A oportunidade de sistematizar um estudo acerca da influência da instituição escolar sobre as relações inter-humanas com referência a sua atuação no mundo, ao chão que pisamos, é verdadeiramente relevante para o exercício da docência, caminho que até então optei por seguir. Após a leitura de Hannah Arendt e o cotejo dessas leituras com parte da obra de Levinas, as perguntas que me causavam angústia foram acolhidas. Com base na ideia arendtiana de *amor mundi*, evidenciou-se a suspeita de que não estão claras as nossas respostas, a dos responsáveis pela educação, para os deveres que

temos em relação às crianças e aos jovens no trânsito entre o mundo privado e o público; não se distingue bem o que estamos fazendo no que diz respeito ao zelo necessário pelo mundo, por sua apresentação aos recém-chegados e pela salvaguarda desse mundo que é potencialmente um lar imortal para homens mortais.

No artigo *A crise na educação*, Arendt apresenta uma análise que tem como base a crise por que passam os Estados Unidos da América no século XX, com destaque para o fato de que esse país, que vive um processo contínuo de imigração cujo lema se sustentou desde sempre na ideia de uma nova ordem do mundo, que propõe a sobreposição de um mundo novo sobre o antigo, e em que a pobreza e a opressão sejam suprimidas, resultou no desenvolvimento de um *pathos* do novo, advindo de um extraordinário entusiasmo inicial pelo que é novo. Como afirma a própria Arendt, seria presumível uma atenção para com as crianças, pois seriam elas a ingressarem a comunidade dos adultos quando ultrapassada a infância. Tem-se então o ideal educacional rousseauiano, em que a educação tornou-se um instrumento da política, e a atividade política foi concebida como uma forma de educação (ARENDR, 2013, p.221).

Para Arendt, em se tratando do papel desempenhado pela educação no caso das utopias políticas, parece natural que se queira iniciar um novo mundo com as pessoas que são, por nascimento e natureza, novos; todavia, no caso da política, há nisso um grande equívoco porque pressupõe uma intervenção ditatorial que se baseia na absoluta superioridade do adulto e na produção do novo como algo já existente. A realidade europeia é distinta da norte-americana porque, ainda de acordo com Arendt, na Europa aconteceram apenas alguns experimentos, ao passo que nos Estados Unidos, o *pathos* do novo fez com que fossem jogadas por terra, em um mesmo momento, todas as tradições e métodos já estabelecidos de ensino e aprendizagem. E adverte: “o fato importante é que, por causa de determinadas teorias, boas ou más, todas as regras do juízo humano normal foram postas de parte” (ARENDR, 2013, p.227). A renúncia ao uso do juízo humano na busca de respostas leva, inevitavelmente, a uma crise, e isso significa a perda do senso comum como recurso que nos auxilia a agir no mundo. Somos indivíduos, portanto guardamos nossa singularidade, mas o mundo não é a sobreposição de mundos particularizados,

sempre há um bem comum que precisa ser preservado nesse mundo que é comum a todos nós.

No tratamento da crise, Arendt aponta respostas a duas questões básicas – que representam perguntas socialmente repetidas – para aquela realidade que analisa, são elas: *Por que Joãzinho não sabe ler?* e *Por que os níveis escolares da escola americana média acham-se tão atrasados em relação aos padrões médios na totalidade da Europa?* Ela é enfática ao negar a resposta que seria mais óbvia, aquela que atribuiria esse resultado ao fato de se tratar de um país jovem em relação ao Velho Mundo. É justamente o contrário, assevera, isso deve-se ao fato de ser o país mais moderno e avançado do mundo, local onde as teorias mais modernas da Pedagogia foram aceitas de modo servil e indiscriminado. “Desse modo, a crise na educação americana, de um lado, anuncia a bancarrota da educação progressiva e, de outro, apresenta um problema imensamente difícil por ter surgido sob as condições de uma sociedade de massas e em resposta às suas exigências” (ARENDR, 2013, p.228). Para ela, é o temperamento político norte-americano que se sustenta no conceito de igualdade, temperamento esse que visa ao apagamento das diferenças, que, levado para o âmbito da educação, só pode gerar um nivelamento se consumado às custas da autoridade do mestre ou mesmo daquele que for mais dotado entre os estudantes (idem, p. 229). Há uma substituição da concretude do mundo real pela ilusão provocada pelo ideal daquele mundo novo, cujas oportunidades são iguais para todos, indistintamente. Percebo que a crítica que se faz ao culto à retórica humanista ocidental fica, nessa circunstância, muito bem representada, diria até que se trata de um caso clássico.

Em seguida, Arendt aponta três ideias base contidas nessas medidas – por ela consideradas catastróficas – que teriam levado a América a uma precipitação em uma crise da educação. Ela diz que são pressupostos mais do que familiares, e de fato o são. Vejamos. O primeiro pressuposto é quase uma denúncia porque trata de algo que considero uma fratura no mundo comum: é como se o mundo se dividisse em dois, um habitado pelas crianças e outro, pelos adultos. Cria-se o que ela chama de sociedade formada entre crianças, como se fossem seres autônomos, sugere-se um clima de convivência em que as próprias crianças governem, restando aos adultos apenas o papel de auxiliares desse

governo. As relações reais entre crianças e adultos sofrem um tipo de suspensão. Não se leva em consideração a criança como indivíduo, apenas o grupo é levado em conta. Temos então, para ela, uma autoridade cujos traços de tirania são muito mais severos do que aqueles percebidos em uma relação com um indivíduo isolado, porque se trata de uma tirania da maioria, e é muito mais difícil lidar contra a tirania de uma maioria de pessoas de sua própria classe. Ou seja, ainda que a luta contra o adulto seja absurdamente desigual, nesse caso ela poderá contar com a solidariedade dos seus, as outras crianças, no enfrentamento dessa tirania. Na tirania da maioria, há o desafio de se lidar com várias pessoas ao mesmo tempo, e isso gera um poder, o poder do grupo. As crianças estão sujeitas à tirania do seu próprio grupo, “contra o qual, por sua superioridade numérica, não podem se rebelar, contra o qual, por serem crianças, não podem argumentar, e do qual não podem escapar para nenhum outro mundo por lhes ter sido barrado o mundo dos adultos” (ARENDR, 2013, p. 231). Como reação, tenderão para o conformismo ou para a delinquência juvenil, ou a uma mistura de ambos, o que seria mais frequente, do ponto de vista da autora.

O segundo pressuposto básico apontado por Arendt em relação à crise está associado ao ensino propriamente dito, a crítica aqui feita dirige-se à transformação da pedagogia em ciência, por influência da psicologia moderna e dos princípios do pragmatismo. A pedagogia, para ela, teria se transformado em uma ciência do ensino geral, que resultou em um tipo de emancipação da matéria que deveria ser ensinada. Ensinar é então ensinar qualquer coisa. Isso, por sua vez, levou a uma diminuição do reconhecimento da necessária autoridade que a profissão docente implica, e aqui estamos nos referindo à autoridade legítima, a autoridade que é praticamente inerente à atuação do professor não-autoritário. Trata-se de uma desautorização do professor.

O pragmatismo, conseqüentemente, é a expressão conceitual que abarca o terceiro pressuposto da crise. Significa a substituição do aprendizado pelo fazer e também a distinção entre o jogo (no Brasil traduzido como brincadeira) e o trabalho, o jogo levando vantagem. A justificativa seria a de que pudesse ser evitada a transmissão de conhecimento petrificado e que, em seu lugar, dar-se-ia atenção à produção do saber, que deve ser demonstrada constantemente.

Esse tipo de valorização do saber-fazer resulta na transformação dos institutos de ensino geral em institutos de ensino profissional. A ênfase nessas habilidades pauta-se em uma ideia de sucesso que está associada a atividades técnicas com fins de adaptação ao meio social, em detrimento do conhecimento de pré-requisitos que seriam os esperados em um currículo padrão.

O que julgo importante destacar, por ora, em relação a essa crítica de Arendt, é o aprisionamento que isso pode representar na vida da criança, caso essa supervalorização de um mundo artificializado produza um mundo da criança, ou seja, um mundo apartado do mundo comum, compartilhado por todas as pessoas, de diversas idades inclusive. Corremos o risco de impor um prolongamento artificializado de uma etapa temporária da vida humana, nesse caso, a infância. Se atualizarmos para a realidade contemporânea, ousou sugerir que estamos impondo algo semelhante aos adolescentes e jovens.

Dando prosseguimento, Arendt afirma que a crise da educação da América é justamente o resultado do reconhecimento do caráter destrutivo desses pressupostos bem como de uma desesperada tentativa de reforma do sistema educacional. Em um breve parágrafo ela aponta os efeitos que adviriam, de modo geral, dessa busca em relação a outra conduta de ensino; em suma, seria a retomada da autoridade. Mas ela opta por não pormenorizar o estudo dessas reformas. Conduz então seu pensamento para as duas perguntas seguintes:

Quais foram os aspectos do mundo moderno e de sua crise que efetivamente se revelaram na crise educacional, isto é, quais são os motivos reais para que, durante décadas, se pudessem dizer e fazer coisas em contradição tão flagrante com o bom senso? Em segundo lugar, o que podemos aprender dessa crise acerca da essência da educação – não no sentido de que sempre se pode aprender, dos erros, o que não se deve fazer, mas sim refletindo sobre o papel que a educação desempenha em toda civilização, ou seja, sobre a obrigação que a existência de crianças impõe a toda sociedade humana? (ARENDR, 2013, p. 234).

A educação está, prossegue Arendt, entre as atividades mais elementares e necessárias da sociedade humana. Com essa afirmação, ela dá continuidade às suas reflexões a partir da segunda questão anteriormente formulada.

Considerando que a sociedade humana se renova continuamente com a chegada de novos seres humanos em um estado de vir a ser, há um aspecto que exige do educador particular atenção, sobretudo porque não é evidente. Para a autora, é um aspecto duplo: a criança “é nova em um mundo que lhe é estranho e se encontra em processo de formação; é um novo ser humano e é um ser humano em formação” (idem, p. 235). É duplo porque pressupõe o relacionamento com o mundo e também com a vida. Isso implica, em relação aos pais, a assunção de responsabilidade pela vida e desenvolvimento da criança assim como pela continuidade do mundo. Tanto a criança quanto o mundo precisam ser preservados, e isso significa que a criança deve ser, de certa forma, protegida contra eventuais perigos que o mundo possa representar para ela e, por outro lado, o mundo precisa ser protegido dos riscos que lhe são impetrados pelo assédio do novo que irrompe a cada nova geração.

Em relação aos cuidados que a criança requer, a família é o lugar tradicional de proteção dos recém-chegados ao mundo; é um escudo contra esse mundo, principalmente contra seu aspecto público; a vida privada familiar representa proteção à vida humana de modo geral, inclusive. Logo, uma exposição permanente da criança ao mundo representa perigo à vida porque pode instaurar uma sensação de insegurança já que o mundo público para onde a criança é levada é constituído de eventos contra os quais ela ainda não pode se defender. Também não é interessante que se forje um mundo da criança, dada sua artificialidade. Ocorrem destruições do espaço vivo real sempre que há uma tentativa de estabelecimento de um mundo à parte, são também destruídas as condições necessárias ao desenvolvimento da criança. Esse quadro configura o problema da relação da vida privada com o mundo público. E como fica a escola nesse imbróglio?

De modo geral, a criança faz sua primeira entrada no mundo pela escola, mas a escola não é o mundo e nem deve, segundo Arendt (2013, p. 437), fingir que o é. Representa, de certo modo, o mundo para a criança, mas não é o mundo de fato. Trata-se de uma instituição que se propõe a fazer a transição entre o domínio privado do lar e o mundo, da família para o mundo. Aos educadores, cabe, via de regra, a apresentação desse mundo em perpétua mudança para a criança. Aqui estão implicadas a responsabilidade, a autoridade e a competência

(traduzida como qualificação na versão brasileira) do professor. A autoridade legítima é indissociável da responsabilidade que ela instaura em relação ao curso das coisas no mundo, logo em relação ao mundo e à pessoa.

## **Conclusão**

### **A deturpação do discurso humanista, o mundo e a ameaça totalitária**

*Em nome de interesses pessoais, muitos abdicam do pensamento crítico, engolem abusos e sorriem para quem desprezam. Abdicar de pensar também é crime.*

*Hannah Arendt*

Atualizamos, nesta pesquisa, o estudo da relação entre a autoridade e a responsabilidade implicadas na atuação do homem no mundo, ao relacionar a pessoa à crise da educação da qual participamos. Essa crise, nós a associamos à crise dos valores do humanismo ocidental, impostos por um discurso que se traduziu como ato de fé da modernidade no progresso. A nossa hipótese de trabalho, a de que a prevalência de determinado discurso humanista em detrimento de sua realização poderia ser uma explicação para a crise educacional por sua restrição à retórica e pelas implicações ideológicas que teriam falseado esse discurso confirmou-se. A naturalização da situação opressora, resultante da tríade ideologização, prescrição e doutrinação evidenciou-se no contexto escolar em crise, foco de nossa atenção na crise de maior amplitude. Essa tríade, detalhada na análise dos dados, revelou comportamentos e ações que vão na direção do fenômeno dos movimentos totalitários, estes resultantes da inter-relação dos componentes da tríade.

Em relação à crise na educação e a uma provável aproximação entre o modelo educacional e os movimentos totalitários, foram apontadas situações, tanto na escola como fora dela, reveladoras de algumas armadilhas dessa sociedade que está funcionando em busca do alcance de uma ideia abstrata de homem. Se tomarmos a definição arendtiana (ARENDR, 2012) de ideologia, veremos que quando se impõe uma lógica como definidora de sentidos da realidade, essa ideia é tomada então como explicadora de tudo e de todos.

Prosseguindo, a partir do momento em que o ser humano é definido com base em premissas deterministas, visando ao alcance do padrão instituído, a mensagem que se transmite é a de que não há espaço para a diversidade. Essa mensagem não pode ser clara, o que é característica da ideologia dos movimentos totalitários, por isso devem ser criados argumentos que dissimulem a mensagem principal.

Na escola, a busca do modelo de homem padrão se justifica pela valorização da aquisição de um conhecimento, também abstrato. Quanto maior a abstração do bem almejado, parece-me, mais forte o apelo por sua justificação, mais condicionada e aprisionada a pessoa. Nossos dados apontam em direção inversa à da liberdade, indicam um mundo em que o controle ideológico se efetiva ameaçadoramente na escola, e fora dela. Tudo é feito sob o pretexto de que somente por meio do cerceamento de uma “liberdade”, considerada prejudicial, é possível educar. Nas falas dos próprios alunos há referência clara ao que consideram excesso de liberdade que os professores lhes concederam em determinada circunstância, e sugeriram que essa liberdade deveria ser restrita, o que equivale a dizer que desejavam que fossem criadas normas externas de estabelecimento de limite. Parece que não se reconhecem os limites como uma decisão ética, que se toma pessoalmente consoante a responsabilidade que temos com o mundo, essa aprendizagem não é valorizada como ação educativa, é como se não fizesse parte do experimento educacional. Para os estudantes do primeiro ano do ensino médio foram distribuídos crachás para a ida ao banheiro a fim de se evitar o conflito gerado pela ausência de diálogo.

Se os ideais humanistas não são libertadores, o que isso significa? Vimos o enquadramento da pessoa em um modelo de educação com fins predominantemente utilitaristas, contexto infértil para a realização dessa proclamação humanista do homem como o **o fim** da educação em si. O fim não é a educação do homem, é o homem ideal, que se personifica na escola: o fim é a escola, não o ser humano, o homem tem de ser manuseável, minimamente sua personalidade e individualidade são assimiladas. Pensar o homem como um ser de relações que tem responsabilidade com o mundo comum, o homem na cultura, é pensar a educação em sua necessária não rendição ao modelo de

educação que aniquila a pessoa. O modelo escolar humanista que se pretendeu libertador do homem parece tê-lo aprisionado em uma vida programada.

Inaudível se tem o homem como fim, já bastante burocratizado, esse discurso, que é sobre o homem e não com ele, legitima a voz do funcionário da educação: não há suporte para a possibilidade de um diálogo. Nas escolas, há uma vacuidade que tem sido preenchida com ações cada vez mais cerceadoras da liberdade e promotoras de injustiça. Levinas (2010), ao tratar da crise do humanismo ocidental, afirma que se o centro da atenção estivesse voltado para a dignidade do homem, os valores humanistas deveriam ser afirmados cotidianamente, que o simples culto aos belos textos já não produz efeito. Pensando nessa afirmação em relação ao que constatamos na realidade analisada, é possível concluir que, quando se invoca um mundo em que prevaleça a vocação humana de *ser mais*<sup>9</sup>, isso não significa prevalência de ações afirmativas, quando muito isso se dá por meio de sua não negação, e pode representar apenas resultado de um conhecimento programado.

O conhecimento programado, que não se vincula à experiência, também não se vincula à memória, portanto, desprende-se da tradição. Na escola, tudo deve ser encaixado nas grades curriculares, até a vivência, como se a vida pudesse ser encerrada em um programa educacional escolar. A criação é ilusória. Talvez as pessoas queiram a programação, porque não exige estabelecimento de vínculo, não requer ação responsável.

O significado de responsabilidade aqui expresso resulta da compreensão das leituras de Levinas, desse homem que afirma ser a responsabilidade algo que me incumbe de modo exclusivo e que, humanamente, não posso recusar. Para Levinas, a responsabilidade por outrem, o ser-para-o-outro, apontou a saída para o fim daquilo que denominou rumor anônimo e insignificativo do ser, é responsabilidade por outrem. Essa responsabilidade no seu acontecimento ético é contínua, a ela não nos podemos furtar, por isso é princípio de individuação absoluta. A negação da responsabilidade leva à

---

<sup>9</sup> O *ser mais* e o *ser menos* aqui são referentes às obras de Paulo Freire, sobretudo em *Pedagogia do Oprimido* e *Pedagogia da Autonomia*.

desresponsabilização, que elimina a possibilidade do diálogo, pois nos permite dissimular o que não poderia ser falseável: o acontecimento ético em si. O ato educativo, concebido nesse compromisso com o ser humano, não se realiza. A desresponsabilização predominante percebida na educação escolar só é possível porque se dá em um ambiente antidialógico. Objetivados, os alunos, sobretudo os que são considerados destoantes, tornam-se seres supérfluos.

São evidentes os riscos de sobrevivência que corremos quando nossas relações são objetivadas, quando nos tornamos **seres supérfluos**. No ensaio *Sobre a natureza do totalitarismo: uma tentativa de compreensão* (2008), Arendt afirma que apenas os indivíduos isolados podem ser dominados por completo, ideia retomada várias vezes. Trata-se de um “estado de coisas em que as pessoas convivem sem ter nada em comum, sem compartilhar nenhum campo visível e tangível do mundo” (2008, p.376). A experiência do mundo depende do nosso contato com os outros homens, pois o mundo nos é dado material e sensorialmente; depende do nosso *senso comum*, que regula e controla todos os outros sentidos, sem o qual cada um de nós permaneceria enclausurado em sua própria particularidade de dados sensoriais, que, em si mesmos, são traiçoeiros e indignos de fé (ARENDR, 2012, p. 633).

Arendt faz uma ressalva sobre o que se costuma designar como isolamento na esfera política. Esse isolamento é o que também se designa solidão na esfera dos contatos sociais. Mas, ela adverte, isolamento e solidão não são a mesma coisa. O isolamento associa-se a alguma destruição naquilo que seria a esfera política da vida, qual seja, a da ação em conjunto para a realização de um interesse comum. A solidão se refere à vida humana como um todo. O isolamento, embora destrua o poder e a capacidade de agir, deixa intactas todas as chamadas atividades produtivas do homem, ele é até mesmo necessário. O isolamento se torna inteiramente insuportável quando leva à destruição da capacidade de acrescentar algo de si mesmo ao mundo ao redor, sustenta a autora. Trata-se, nesse caso, de um mundo em que todas as atividades humanas passam a ser resumidas em trabalho. O esforço que se faz é o de se manter vivo, o homem perde sua relação de criação com o mundo, perde seu lugar no terreno político da ação (ARENDR, 2012, p. 634).

A transformação do isolamento em solidão ocorre justamente quando o homem já não é mais reconhecido como *homo faber*, e sim como *animal laborans*. Isso equivale a dizer que todos os valores humanos se relacionam ao mundo do trabalho. Quando todos os interesses da pessoa giram em torno de um reconhecimento da felicidade como algo necessariamente embutido no conforto que o consumismo pode proporcionar, quando até mesmo as relações entre as pessoas são intermediadas por esses mesmos valores instáveis, o caminho para essa solidão parece inevitável. Há um movimento vicioso no comportamento das pessoas, são relações que seguem estabelecidas com base na troca. Permanência, estabilidade e durabilidade não são mais os valores em voga. “O que está em questão é a capacidade humana de erigir um modo de vida para além de sua inextirpável animalidade que, uma vez não atualizada, pavimentava a via da ocupação exclusiva com o prolongamento de uma vida confortável” (ARENDDT, 2012, p.634). Os riscos da ideologização da escolaridade incluem a possibilidade de isolamento, em alguns casos; de solidão, em outros; ou de ambos. Quando os estudantes destoam do padrão, os riscos são mais evidentes.

Tratando da relação indivíduo em sociedade, portanto dos riscos de solidão e de isolamento, a educação escolar propõe um falseamento dialético sobre a ideia de sociabilização. Há uma deturpação da ideia do homem como ser social: esse ser que, além de ser o que é, também se solidariza com a existência do outro, que tem o outro como inseparável do seu ser, é reduzido ao papel de uma categoria, a do aluno, que precisa sociabilizar-se, portanto, frequentar a escola. Apregoa-se que a criança tem de frequentar a escola para conviver com outras crianças, mas quando não corresponde a seu padrão, a criança é lançada ao mundo das terapias para ajuste de comportamento. A escola é tomada como instituição reveladora de nosso horizonte vital. Como se fosse imprescindível ir à escola para aprender a viver uma vida em comum, drama decorrente de uma perspectiva de vida que se confundiu com a perspectiva da ciência, problematização que tanto Ortega y Gasset (1989) quanto Guardini (1986) analisaram em suas críticas à Idade Moderna, crítica semelhante à de Levinas (2010) em relação à crise do humanismo. Podemos dizer que a escola se pretendeu tradutora de um tipo de conhecimento que se

confunde na contemporaneidade com a perspectiva de vida das pessoas. A despeito da crise, o status da escola como instituição avalizadora se mantém, e isso tende a assegurar a perpetuação de ideias enfeixadas.

Giuseppe Mari<sup>10</sup> analisa tanto a crise da educação quanto os desafios impostos por uma sociedade cuja individualidade é a matriz sob a ótica da fragilidade da identidade, trata da dispersão que isso provoca usando a imagem da condição líquida, de Bauman, que aponta o quanto a identidade é frágil quando não se tem forma própria. Mari constata que estamos diante de uma situação que torna objetivamente difícil o ato de educar, a tal ponto que é também perceptível a generalização de certa falta de confiança na educação. Mas também ele insiste na necessidade da resistência diante dessa crise. Tomando como base o pressuposto da liberdade, diz que assim como é impossível renunciar a nos tornarmos capazes de pensar – aqui se referindo à filosofia – é impossível renunciar a nos tornarmos capazes de agir – aqui se referindo à educação; renúncia que, como já afirmamos, configuraria uma omissão.

Este estudo reflete, não o nego, a necessidade da não rendição a essa normatização que tipifica o ser humano. Uma vez que é qualificado segundo categorias, sejam elas de campos da ciência ou da religião, esperar-se-á desse indivíduo um tipo de resposta ao mundo. Quando o indivíduo não resiste ao enquadramento, sua resposta tenderá ao padecimento via doutrinação. A ideologia do humanismo, abstraída pelo processo educacional, segue em um feixe ilusório de progresso linear que objetifica o homem – são criadas categorias – e contamina todas as pessoas pelo caminho, ora reforçando uma abstração, ora enquadrando aqueles que ainda não entraram *no eixo* – reificação humana. Nesse feixe estão todas as pessoas que fazem parte do quadro educacional. Como consequência, temos um modelo de mundo forjado pela imposição de um tipo de conhecimento, que molda comportamentos e abafa o processo criativo. O outro é englobado, condenado a fazer apenas ecoar a voz que lhe é projetada. Fenômeno da assimilação causado pela repetição do murmúrio, o mito de Eco

---

<sup>10</sup>*Éduquer la Personne pour unir l'individu et le collectif.* Disponível em: [http://www.sofphied.org/wa\\_files/2011Mari.pdf](http://www.sofphied.org/wa_files/2011Mari.pdf). Acesso em: jul. 2016.

atualizado na tese de doutoramento de Oliveira (2013), a condenação ao silêncio completo. Na escola, a tradução dessa condenação é o embrutecimento<sup>11</sup>.

A crise nos mostra uma escola embrutecedora, detentora da vida dos alunos. Esse embrutecimento justifica-se pelos discursos de cunho humanista aplicados burocraticamente dentro da escola. A prescrição e a doutrinação abrem vãos que são preenchidos por ideias que tornam nulo o ser humano, por meio da rendição às regras da escola, naturalização e banalização, e por meio do solapamento violento que capitula o ser humano na categoria aluno. As provas são instrumentos de uma estratégia ameaçadora, nutrida pelo medo. A burocratização mina as relações entre as pessoas, por meio da impessoalidade naturalizada das tarefas e condutas ali realizadas. A combinação da burocracia com a **prova** concretiza o aparato ameaçador de inculcação do medo, este inerente às perversões do poder, e a legitimação da prova se impõe **pelo medo**. A prova é já o centro em torno do qual orbitam todas as justificativas das atividades, o aluno segue reificado.

Tem-se uma vida ameaçada pelos já tão denunciados princípios burocráticos, perfeitamente ajustáveis e justificadores das ações das pessoas que não querem se responsabilizar por seus atos sobre a vida do outro: o aluno, já *escaneado* num primeiro momento, e devidamente digitalizado, será colocado em alguma subpasta do arquivo maior, ele já foi instrumentalizado. Seu trânsito dentro da escola (e também fora dela) dependerá da pasta em que sua imagem foi arquivada. Enquanto isso, a pessoa, já obliterada, tem sua vida suspensa, a menos que conte com uma das imprevisibilidades do programa. Artur teve sua vida suspensa no período em que deixou de frequentar a escola.

---

<sup>11</sup>O embrutecimento relaciona-se a um mito pedagógico: o mundo é dividido em dois que, resumidamente, significam o mundo dos seres superiores e o mundo dos seres inferiores: mais precisamente, divide a inteligência em duas, uma inteligência inferior e uma inteligência superior. “A primeira registra as percepções ao acaso, retém, interpreta e repete empiricamente, no estreito círculo dos hábitos e das necessidades. É a inteligência da criancinha e do homem do povo. A segunda conhece as coisas por suas razões, procede por método, do simples ao complexo, da parte ao todo. É ela que permite ao mestre transmitir seus conhecimentos, adaptando-os às capacidades intelectuais do aluno, e verificar se o aluno entendeu o que acabou de aprender. Tal é o princípio da explicação. Tal será, a partir daí, para Jacotot, o princípio do embrutecimento” (RANCIÈRE, 2002, p.11).

Levando em conta a ideia de embrutecimento e buscando percebê-la em uma relação com a crise do humanismo tal qual é tratada por Levinas (2010), qual seja, a crise da educação judaica, que sucumbiu aos princípios do humanismo ocidental em detrimento da valorização da tradição de seu povo, deixando exposta a ferida da inexistência de uma causa comum, assim também nós não temos uma causa comum. Sua análise sobre a crise da educação judaica delinea-se como um vestígio resultante da crise da tradição, que se deu pela tentativa da submissão da tradição judaica à hermenêutica do humanismo e, conseqüentemente, a uma desqualificação da exegese rabínica.

Foi essa crítica ao distanciamento da tradição, que configurou uma crise, a que nos encaminhou a importantes aspectos da crise aqui estudada. Vejamos: nosso ponto de partida foi o da existência de uma realidade comum aos ambientes escolarizadores, realidade tratada como crise da educação. Dentre possibilidades diversas de compreensão dessa crise, optamos por tomá-la do ponto de vista de uma relação entre ela e a crise do humanismo ocidental. Questionamos: essa crise pode ser analisada do ponto de vista de uma crise da tradição – crise que já se instaurou e produziu seus efeitos sobre o pensamento e os costumes – atravessada pela imposição de um discurso humanista também em crise? Supomos que sim, pois quando se rompe radicalmente com o passado, com um tipo de organização de vida que tem em um modo convivial sua marca e, paradoxalmente, assume-se uma nova visão de mundo desenraizada, artificializada e legitimada por certificação, o homem não é mais o fim da educação, ele é abstração desse modelo. Por isso, reiteramos, é desejoso que se viva um drama, porque o conflito pode desmascarar a crise. Encarada como crise, torna-se possível atualizar a tradição. A atualização dessa tradição contempla a ideia de *auctoritas*<sup>12</sup>, de algo que vale a pena ser preservado em nome do senso comum e do amor ao mundo.

Evidenciados anteriormente os riscos que o alcance das ideias totalitárias representam, ou seja, o modo como isso pode alterar o mundo próprio das

---

<sup>12</sup> O conceito de *auctoritas* aqui evocado é inspirado pela leitura do livro *En el viñedo del texto*, de Ivan Illich. É uma oração digna de ser repetida, testemunho exemplar de uma tradição intocável (ILLICH, 2002, p. 22).

peças e afetar sua convivência, no que diz respeito aos alunos, estes estão mais vulneráveis dentro da escola, onde a cultura do medo leva à aniquilação do outro porque não se tem a solidariedade e a justiça como critérios. Quanto aos professores, estes vivem um dilema parcial, o de por um lado se verem cindidos, assim como os alunos e, por outro, porque temem perder a autoridade que se sustenta sobre a padronização: o poder de padronizar e definir um único caminho de sucesso, a própria reprodução da escola.

Os pais encontram-se reféns de um desenraizamento. Os filhos são sequestrados pela escola, para a proposta de padronização, são avaliados, sua alma é esquartejada para análise, sua pessoa é partida em diversas pequenas partes e de cada qual tratará um especialista. Eles parecem não ousar afrontar a escola, ou não sabem lidar com a invasão da escola nos lares. Em nossas entrevistas, havia a incompreensão das ações da escola, e vimos aspectos de rendição: a busca de conformação ao modelo, portanto, a confirmação da escola. Depois das crianças, são os mais vulneráveis aos funcionários da educação.

Ao final da análise, se por um lado, os alunos são assimilados pelo medo e pela burocratização do ambiente escolar, por outro, a reflexão sobre as falas e conversas traziam lampejos de liberdade. Revela-se a dialética da prescrição face à autonomia entre os alunos que participaram do grupo focal. Entre os professores, a dialética pauta-se na crença nos discursos tidos como humanistas, que salvaguardarão a vida dos alunos, e a realidade da padronização desejada para a boa execução do trabalho. O conflito advindo da dialética discurso humanista e padronização não encontra pouso, pois mesmo os professores que resolvem abolir a prova acabam por transformar o desempenho dos alunos em números.

Entre os pais, os conflitos revelam uma ruptura de difícil superação. A dialética tradição e burocracia se traduz em esfacelamento, faz saltar aos olhos um abismo quase intransponível: parece restar a ideologia da burocracia escolar como o novo chão sobre o qual se pisa. As consequências da burocratização da vida já foram aqui apresentadas.

Para os especialistas, o par dificuldade escolar e padrão almejado não pode ser analisado sob uma dialética, pois parecem oposições falseadas. Assim como são falsas as oposições queixas e reparação das queixas, doença e cura, problema de aprendizagem e ato de sanar esses problemas: são ações de reforço a um discurso hegemônico, os especialistas não pareceram viver um momento de conflito ante a realidade.

Esse homem doutrinado concretiza-se no mundo segundo a lógica de um anti-humanismo, que se logrou padronizar por meio de uma educação que o lança em uma dialética do sucumbir versus resistir à desumanização. A crise educacional parece residir no vão entre o domínio interior, em que o indivíduo se diferencia do mundo e lhe contrapõe o mundo próprio que constrói, e o mundo da escola, reinado da burocratização de um discurso que se apresenta como democrático e libertário, mas que se realiza por meio de ameaças, castigos e desigualdade. O aluno é seduzido pela escola, apesar de sua entrada compulsória, mas quando nela não se enquadra, fica duplamente expulso: da promessa emancipatória da escola, por um lado, e do espaço da tradição, por outro, porque ao ser deslocado do mundo do qual participava para frequentar a escola, há um rompimento com a validade do senso comum. Consequentemente, sua pessoa está ameaçada, pois uma vez apartado do senso comum, poderá ter sido subtraída também sua confiança na capacidade de tomada de decisões, o uso do seu bom senso.

Talvez possamos considerar, inspiradas em Guardini (1986), que estamos justamente vivendo os efeitos da crise do fim da Idade Moderna. O projeto de civilização da modernidade, que rompeu os muros das cidades medievais, é discursivo, não é experienciado, não é palavra-ato. Para o teólogo, fala-se do homem mas não se chega a vê-lo:

O homem da concepção da Idade Moderna não existe. Incessantemente se tenta fechá-lo, reduzi-lo a categorias que lhe são estranhas: mecânicas, biológicas, psicológicas, sociológicas — todas as variações da vontade fundamental de fazer dele um ser “natural”, mesmo que seja uma natureza espiritual. Mas há uma coisa que não vêem e que é fundamental: que a pessoa é finita e que existe enquanto tal, mesmo que o não queira, mesmo que ela negue a sua essência,

chamada por Deus e em relação com as coisas e as outras pessoas. Pessoa que detém a liberdade magnífica e terrível de poder manter o mundo ou de poder destruí-lo, de se afirmar a si própria e de se realizar ou de se abandonar e perder. E nesta última não como elemento necessário num processo suprapessoal, mas como algo realmente negativo, talvez evitável e sem sentido (GUARDINI, 1986, p. 68).

## **Analisar a crise em educação é pensar o homem em vista de quê?**

*Existirmos: a que será que se destina?  
Pois quando tu me deste a rosa pequenina  
Vi que és um homem lindo e que se acaso a sina  
Do menino infeliz não se nos ilumina  
Tampouco turva-se a lágrima nordestina  
Apenas a matéria vida era tão fina  
E éramos olharmo-nos intacta retina  
A cajuína cristalina em Teresina*

*Caetano Veloso*

O primeiro verso da música é provavelmente a pergunta que toda pessoa já se fez em algum momento da vida. Uma vez feita essa pergunta, o apelo é o da responsabilidade, e qualquer atitude em relação ao enfrentamento dessa dúvida já configura uma resposta. Problematizar a crise educativa, objeto deste estudo, é pensar a existência do homem. Para pensar esta tese, foram o *amor mundi*, a unidade de pessoa e a recusa ao domínio completo do outro o fio condutor de nossa análise. Apresentamos, ao longo dos capítulos anteriores, alguns exemplos de medidas educativas que estão se firmando em nome de um homem que é abstração, que rompe com o mundo em comum porque dele é convocado a alhear-se. Foi um estudo que desvelou, por trás de um discurso pretensamente emancipador, a imposição de uma ideia de homem que deve representar o mundo. Para essa representação, nos são colocadas algumas máscaras, a depender do espaço de repetição que nos for destinado. É um mundo de oferta de certezas, de distanciamento do mistério que está implícito na intempestividade da vida. Respostas são ansiadas, e não parece haver mal nisso, o perigo é o encaminhamento de respostas únicas. Há quem prefira se esquivar do assombro desse face a face com o mistério, e assim o fará até o momento em que ele se materialize no evento irrevogável, a morte. Ainda que, passado o momento, sigamos nos esquivando, por um instante somos chamados a pensar sobre as razões da existência do homem. Como educar é atividade que se inscreve em uma cultura, pensar a existência do homem em relação à educação requer pensar sua atuação no mundo em que vive.

Esta pesquisa analisou as implicações da crise da educação contemporânea no mundo que nos é comum, conseqüentemente, confrontamos a atuação do homem concreto, inserido em uma realidade, que é sua vida. “Naturalmente, nunca é fácil viver”, advertiu Camus (1989, p.25). Naturalmente. A música de Caetano narra a história de um assombro diante da violência do suicídio; Caetano se revolta, e isso me comove. É como se esse anúncio da pergunta cortante, nesse caso o da declaração da dor causada pelo suicídio do amigo poeta, Torquato Neto, também fosse meu. Caetano, em um encontro com o pai de Torquato, ainda bastante inconformado com a morte do amigo, foi por ele consolado, e talvez ali tenha se reconciliado com o mundo, pelo gesto amoroso daquele presente em forma de rosa menina apanhada pelo pai do amigo em seu próprio jardim e na doçura da cajuína dividida naquela tarde. Imagem de uma comunhão absurdamente comovente traduzida em uma composição linda de se ouvir, uma dessas delicadezas que nos arrebatam a alma. Há muita poesia nos gestos daquele pai que não abriu mão do mundo, apesar da perda. Essa comunhão é instauradora de sentido para a relação que se pretende humana em sua essência, em que “o questionamento de si é precisamente o acolhimento do absolutamente outro. A epifania do absolutamente outro é rosto em que o Outro me interpela e me significa uma ordem, por sua nudez, por sua indignância. Sua presença é uma intimação para responder” (LEVINAS, 2012, p.53).

O rosto, para Levinas, é o que identifica outrem, sua mortalidade e humanidade. “Se não houvesse o encontro – primordial – com o rosto de outrem, eu poderia viver tranquilo, na certeza de meu ser e de meu poder-saber sobre as coisas” (POIRIÉ, 2007, p.27). Essa cena do encontro entre o pai e o amigo do filho que se suicidara, para mim, traduz essa intimação de resposta que a presença do outro nos impõe.

Para Levinas, a violência da guerra; para Caetano e o pai do Torquato, a violência misteriosa do suicídio; na educação contemporânea, para a pessoa, a violência do controle da vida do outro pelo medo contínuo, ameaça de aniquilação constante que paira sobre o chão que pisamos. Aniquilação que pode advir quando nos desresponsabilizamos: quando abrimos mão do bom senso para pensar o mundo, quando deixamos absolutamente de lado o senso

comum em troca de um mundo configurado por um conjunto de ideias explicadoras do mundo, ideia totalitária, em que o outro nos é apresentado por um conhecimento, por um tipo de interpretação racionalizada ao extremo. Esse é o mundo prometido pelo progresso das ciências, modelo de mundo da Idade Moderna, o mundo finito. As suas consequências, nós a estamos percebendo.

Questionar sobre a pessoa no mundo e as consequências de suas ações, que levam à conformação, pela fuga, ou à resistência, pelo enfrentamento do próprio mundo é uma possibilidade de contraponto à ideia de homem descortinada pelos cenários onde atua a pessoa cindida, nos ambientes onde o que se realiza é a contradição do humanismo, é puramente discursivo. Em seu livro *L'homme problématique*, Gabriel Marcel nos lança algumas perguntas: “*Quem sou eu? [...] por que eu vivo, e que sentido há nisso tudo?*” (1998, p.09). Ele apresenta algo que considera como um problema de segundo nível, algo como um problema a respeito de um problema: “em que condições o homem pôde tornar-se inteiramente uma questão para o homem?” (MARCEL, 1998, p. 09). Ao fazer a pergunta, ele afirma referir-se à reflexão ou pensamento interrogativo da contemporaneidade. São perguntas que apenas ilustram alguns dos incômodos a que não podemos nos furtar se pretendemos analisar aspectos da crise ora enfrentada.

Tomando como referência Guardini (1986, p.37), as perguntas de Marcel (1998) seriam a característica da constituição da consciência da personalidade da Idade Moderna, quando o indivíduo passa a interessar-se por si mesmo, é o objeto de observação e da análise psicológica. A psicologia interioriza-o; surge o sentimento do que é extraordinariamente humano. “Aparece o homem senhor de si próprio, que actua, arrisca e cria, que é trazido pelo seu ‘*ingenium*’, conduzido pela ‘*fortuna*’, recompensado pela ‘*fama*’ e pela ‘*gloria*’” (idem, p. 37). Para o autor, é quando também “aparece a angústia do homem moderno, que é diferente da do homem medieval [...] devida, em grande parte ao sentimento de não ter nem um lugar simbólico, nem um refúgio que seja imediatamente convincente” (ibidem, p.38). Nesse livro, Guardini (1986) tanto afirma a crise do modelo de mundo moderno como anuncia que a Idade Moderna está de fato acabada.

Essa proclamação do fim da Idade Moderna pode ser uma das possibilidades de resposta para a crise então enfrentada, pode mesmo ser fundamental para reforçarmos a resposta sobre o que paira sobre o chão que pisamos: para mim, é a ameaça da existência de um homem não humano, perigo também anunciado por Romano Guardini (1986, p. 72). Esse homem é fruto da cultura da Idade Moderna, para o autor. A cultura não é, para ele, aquilo que a Idade Moderna viu nela, porque se o fosse, não se teria enganado tanto em relação ao homem.

Esse homem da Idade Moderna está em perigo do ponto de vista cultural, para o teólogo. Esse é também o perigo de que falávamos quando evocamos a responsabilidade pelo cuidado com o mundo e com as crianças e jovens, em referência aos riscos de uma educação que se realiza por anti-humanismos. Para Guardini (idem, p. 69) envolve a perigosa ideia de que “todo desenvolvimento do poder é em si um progresso; um acréscimo de segurança, de utilidade, de bem estar, de força vital, de realização de valores”. Essa ideia de poder tomou dimensões – em relação à existência, ao homem e às coisas – que não foram acompanhadas pela seriedade da responsabilidade, clareza de consciência e força de caráter.

Em relação à liberdade, ideia base do humanismo, ele diz que é precisamente no fato de o homem ser livre e de ter a possibilidade de usar o poder como quiser que reside a possibilidade de uma utilização falsa, destruidora.

O que garante uma utilização correcta? Nada. Nada garante que a liberdade tome uma decisão certa. Tudo o que pode existir é apenas probabilidade, que reside no facto de a boa vontade se tornar num estado de espírito, numa atitude, num carácter. Mas a análise sem preconceitos deve — como já o observámos — concluir que não existe uma educação de carácter que torne provável a utilização correcta do poder. O homem da Idade Moderna não está preparado para assumir o crescimento ilimitado do poder. Ainda não há uma ética elaborada e operativa sobre a utilização do poder; ainda menos uma educação, seja de uma elite ou de uma sociedade (GUARDINI, 1986, p. 74).

Assim como afirmou Levinas (2010), isso significa que a intenção humanista expressa pelos textos não se realizou na educação do homem nos termos expressos pela cultura ocidental. Flusser (1983, p. 09), em seu ensaio *O*

*chão que pisamos*, radicaliza na crítica ao programa da cultura ocidental, ao afirmar que Auschwitz é sua realização característica, do que se conclui a possibilidade de realização de “Auschwitzs” como algo implícito à nossa cultura desde o seu início. Nossos passos em direção ao futuro soam ociosos, afirmação que introduz o texto. Mais adiante, Flusser questiona: “Como viver em uma cultura destarte desmascarada? Tudo que aconteceu depois ressoa com tal pergunta, com tal vacuidade [...] a distância que nos separa do evento não mitiga o abismo, escava-o ainda mais”. É a reificação derradeira das pessoas em objetos informes o que ele considera inaudito em Auschwitz, não propriamente o crime do assassinato em massa (Flusser, 1983, p. 11).

É com essa pergunta de Flusser sobre como viver em uma sociedade destarte desmascarada que encaminho a questão sobre a violenta situação de naturalização da reificação do homem no programa educacional contemporâneo ocidental: nas circunstâncias de violência instituída pela escola, resta a impressão de que tanto os alunos e suas famílias como os professores tendem a admitir como natural a polarização dos indivíduos.

Assim, legalmente obrigados de um lado, enredados do ponto de vista histórico-cultural, de outro, estamos todos nós, mesmo que ele já não responda a nossos anseios de vida. Se há uma crise do indivíduo em relação à escola, a tendência é de que sua vida terá de conformar-se a ela, não o contrário. Evitamos a pessoa em nome do cidadão. Temos então a sensação de esvaziamento de realidade das palavras ‘vida humana’. Sobre a realidade dessas palavras, Ortega y Gasset (1989, p.39), no livro *Em torno a Galileu (esquema das crises)*, noz diz que

são, talvez, de todo o dicionário as que mais nos importam, porque essa realidade não é uma qualquer, mas é a nossa e, ao sê-lo, é a realidade em que se dão para nós todas as demais, é a realidade de todas as realidades. Tudo que pretenda em algum sentido ser realidade terá que aparecer de algum modo dentro de minha vida.

Acontece que, numa situação em que se evita a pessoa e se dá lugar a sujeitos abstratos, torna-se difícil pensar em uma maneira de tornar realidade o conteúdo da escola. Ainda recorrendo ao filósofo espanhol, em um dos cursos

que deram origem ao livro, ao se dirigir ao público, ele lhes diz que a vida deles não é o que ele, Ortega y Gasset, vê desde si mesmo. E prossegue:

[...] isso que eu, sem mais, vejo dos senhores não é a vida dos senhores, mas precisamente uma porção da minha, de minha vida. A mim me aconteceu agora ter os senhores como ouvintes, ter que lhes falar; encontro-os diante de mim com o variado aspecto que me apresentam – rapazes e moças que estudam, pessoas mais velhas, barões e damas –, e eu ao falar vejo-me obrigado, entre outras coisas, a buscar um modo de expressão que seja compreensível a todos [...] Mas é claro que a vida de cada um dos senhores não é o que cada um dos senhores é para mim, o que é para mim, portanto, para fora de cada um dos senhores – mas é o que cada um dos senhores vive por si, desde si, para si. E nessa vida dos senhores sou eu agora não mais que um ingrediente da circunstância em que os senhores vivem, sou um ingrediente do seu destino (Ortega y Gasset, 1989, p.39).

Podemos verter essa declaração filosófica para nossa realidade: a vida dos alunos não é o que cada um deles é para nós, e sim o que cada um deles vive por si, desde si, para si. Mas essa declaração não reflete senão um discurso descolado da realidade. Nós, professores, de certo modo, acreditamos sim que a vida de nossos alunos é o que cada um deles é para nós. Invertamos os papéis, também os alunos assim pensam em relação a seus professores. E nos portamos desse modo porque respondemos às prescrições que dão forma à instituição escolar, fazemos a escola funcionar segundo a ideologia que a sustenta, acostumamo-nos a calar as dúvidas e considerar a existência de conflitos como algo que não faz parte do ato educativo, como um aspecto negativo. Geralmente os conflitos são encarados com a criação de novas regras.

Esquivando-nos dos conflitos por imposição de vontade de poder, ignoramos que, à emergência das dúvidas costumam sobrevir desafios para o pensamento: no ambiente escolar, contestar as regras pode significar muito mais que uma simples mudança de conduta: torna-se modo de vida, impõe-se àqueles que sabem que não há como se furtar à responsabilidade de fato, que é a do compromisso pessoal com o mundo em que vivemos. Nas escolas e no mundo escolarizado, a todo o momento somos chamados a optar pelas pessoas ou pela papelada que as define; somos convocados a decidir pela prevalência de injustiças ou pela resistência ao embrutecimento, à resignação ou ao enfrentamento. Resistir pode significar decisão pela liberdade.

Bem, a tomada de decisões, até mesmo para uma criança de quatro ou cinco anos de idade, que quer brincar estrategicamente sob a mesa, impõe-se como necessidade: é preciso correr o risco da repreensão, torna-se exercício da capacidade humana de ação. Responsabilizar-se requer questionamento da consciência para inclusive admitir que, quando não há condições de enfrentamento direto no momento em que se vive, é preciso recorrer a novas estratégias de ação sem sucumbir à banalização da violência. Se houver interesse para agir com a responsabilidade que nos cabe para com a vida humana que se apresenta a nós, e não simplesmente cumprir o que nos exigem os funcionários, é possível enfrentar a ameaça que nos despersonaliza. Debaixo das mesas é possível, para uma criança, observar os adultos. No caso dos adultos, pode ser imperioso ficar à margem caso se queira preservar sua integridade. À margem podemos ver com calma e decidir pela resignação ou pela resistência; em um mundo prescritivo, duvidar parece ser mais viável quando nos esquivamos dos holofotes do *sucesso*, quando decidimos não padecer de alteração. Quando duvidamos dessas prescrições, estamos resistindo ao falseamento do discurso humanista, não estamos somente evitando que ele seja negado, porque isso já não parece suficiente. O ato de resistir ao embrutecimento é um ato essencialmente educativo porque é afirmativo.

À pergunta sobre como viver em uma sociedade destarte desmascarada diante da crise educacional, por sua vez, a possibilidade de resposta que vislumbro é a do compromisso ético levinasiano que se pode traduzir na relação com o rosto de outrem, é possibilidade de resposta ao assombro, é reposta anterior a uma consciência do questionamento, é, como afirmou o filósofo, questionamento da consciência:

Relação de uma outra ordem que não o conhecimento em que o objeto é investido pelo saber, aquilo que passa pelo único modo de relação com os seres. Pode alguém ser para *um eu* sem reduzir-se a um objeto de puro conhecimento? Situado em uma relação ética, o outro homem permanece outro. Aqui, é precisamente a estranheza do outro, e se podemos dizer sua "estranheiridade" que o liga a você eticamente. É uma banalidade – mas é preciso espantar-se com ela. A ideia da transcendência talvez se eleve aqui (LEVINAS apud POIRIÉ, 2007, p.85).



## Referências

ABBAGNANO, Nicola. **Dicionário de Filosofia**. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

AGUILAR FILHO, Sidney. **Educação, autoritarismo e eugenia**: exploração do trabalho e violência à infância desamparada no Brasil (1930-1945). Tese de Doutorado. Universidade Estadual de Campinas. Campinas, 2011.

ALMEIDA, Vanessa Sievers. **Educação em Hannah Arendt**: entre o mundo deserto e o amor ao mundo. São Paulo: Cortez, 2011.

ARENDT, Hannah. **A dignidade da política**. Rio de Janeiro: Relume-Dumará, 1993.

\_\_\_\_\_. **Compreender: formação, exílio e totalitarismo**. São Paulo: Companhia da Letras/ Belo Horizonte: UFMG, 2008.

\_\_\_\_\_. **As origens do totalitarismo**. São Paulo: Companhia das Letras, 2009a.

\_\_\_\_\_. **A vida do espírito**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2009b.

\_\_\_\_\_. **Entre o passado e o futuro**. São Paulo: Perspectiva, 2011.

\_\_\_\_\_. **A promessa da política**. Rio de Janeiro: DIFEL, 2013.

\_\_\_\_\_. **A condição humana**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2014.

ARENDT, Hannah; HEIDEGGER, Martin. **Correspondência: 1925 / 1975**. Rio de Janeiro: Relume-Dumará, 2001.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educacional**. Lei 9394/96.

\_\_\_\_\_. Instituto Federal de Brasília. **Regimento Geral do Instituto Federal de Brasília**. Resolução nº 12/2012. Aprovado pelo Conselho Superior em 8 fev. 2012a.

\_\_\_\_\_. Instituto Federal de Brasília. **Projeto Pedagógico Institucional**: Resolução 08/ 2012. PPI 2012. Aprovado pelo Conselho Superior em 31 jan. 2012b.

\_\_\_\_\_. Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal. **Diretrizes Pedagógicas**. Brasília, 2009 / 2013.

\_\_\_\_\_. Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal. **Diretrizes Pedagógicas para Organização Escolar do 2º Ciclo**. Brasília, 2014a.

\_\_\_\_\_. Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal. **Diretrizes Pedagógicas para Organização Escolar do 3º Ciclo**. Brasília, 2014b.

BUBER, Martin. **Le problème de l'homme**. Paris: Édition Montaignes, 1980.

\_\_\_\_\_. **Sobre comunidade**. São Paulo: Perspectiva, 1987.

\_\_\_\_\_. **O caminho do homem**: segundo o ensinamento chassídico. São Paulo: Realizações, 2011.

CALIN, Rodolphe; SEBBAH, François-David. **Le vocabulaire de Levinas**. Paris: Ellipses, 2011.

CAMUS, Albert. **O mito de Sísifo**. Rio de Janeiro: Best Bolso, 2014.

CARRARA, Ozanan Vicente. Linguagem e socialidade em Emmanuel Levinas. **Sínteses: Revista de Filosofia**, v. 39, n. 123, 2012. 81 - 106.

CASSIRER, Ernst. **Ensaio sobre o homem**: introdução a uma filosofia da cultura humana. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

DUARTE, André. **O Pensamento à sombra da ruptura**: política e filosofia em Hannah Arendt. São Paulo: Paz e Terra, 2000.

ELIAS, Norbert. **A sociedade dos indivíduos**. Rio de Janeiro: Zahar, 1994.

FERNANDES, Florestan. **O que é revolução**. São Paulo: Abril Cultural, 1984.

FLUSSER, Vilém. **Pós-História**: vinte instantâneos e um modos de usar. São Paulo: Annablume, 2011.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**. São Paulo: Paz e Terra, 2001a.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia da esperança**. São Paulo: Paz e Terra, 2001b.

GAMA, Mauro. *Prefácio*. In: CAMUS, Albert. **O mito de Sísifo**. Rio de Janeiro: Best Bolso, 2014.

GOULD, Stephen Jay. **A falsa medida do homem**. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

ILLICH, Ivan. **Sociedade sem escolas**. Petrópolis: Vozes, 1979.

\_\_\_\_\_. **En el viñedo del texto**: Etologia de la lectura: un comentario al "Disdocalicon" de Hugo de San Victor. Mexico: Fondo de Cultura Económica, 2002.

JAEGER, Werner. **Paidéia**: formação do homem grego. São Paulo: Martins Fontes, 1995.

KOHN, Jerome. *Prefácio*. In: ARENDT, Hannah. **Compreender**: formação, exílio e totalitarismo. São Paulo: Companhia da Letras/ Belo Horizonte: UFMG, 2008.

KOZLOWSKI, Shirley. **Diretrizes para avaliação**: repercussão nas práticas avaliativas de uma escola de ensino médio do Distrito Federal. Dissertação de Mestrado. Universidade de Brasília. Brasília, 2003.

LEFEBVRE, Henri. **Lógica formal / lógica dialética**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1979.

LEVINAS, Emmanuel. **Totalidade e infinito**. Lisboa: Edições 70, 1980.

\_\_\_\_\_. **Ética e infinito**. Lisboa: Edições 70, 1982.

\_\_\_\_\_. **Entre nós**. Petrópolis: Vozes, 2005.

\_\_\_\_\_. **Liberté et commandement**. Paris: Fata Morgana, 2008.

\_\_\_\_\_. **Difficile liberté**. Paris: Albin Michel, 2010.

\_\_\_\_\_. **Humanismo do outro homem**. Petrópolis: Vozes, 2012.

LUCKESI, Cipriano Carlos. Humanismo no Brasil. In: NOGARE, Pedro Dalle. **Humanismos e anti-humanismos**: introdução à antropologia filosófica. Petrópolis: Vozes, 1990.

NOGARE, Pedro Dalle. **Humanismos e anti-humanismos: Introdução à antropologia filosófica**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1990.

MARI, Giuseppe. **Éduquer la personne pour unir l'individu et le collectif**. Disponível em: <[http://www.sofphied.org/wa\\_files/2011Mari.pdf](http://www.sofphied.org/wa_files/2011Mari.pdf)>. Acesso em: jul. 2016.

MARCEL, Gabriel. **L'homme problématique**: position et approches concrètes du mystère ontologique. Paris: Présence de Gabriel Marcel, 1998.

MAY, Drew. **Hannah Arendt**: uma biografia. Rio de Janeiro: Casa-Maria/ LTC, 1988.

OLIVEIRA, Eric; MUNDIM NETO, Janine. Educação e humanismo: crise, tradição e natalidade. In: SILVA, Abádia; SILVA, Kátia (Orgs.). **Pensamento político e pedagógico na formação do pesquisador em educação**. Belo Horizonte: Fino Traço, 2015.

OLIVEIRA, Eric. **As imagens técnicas e suas câmaras de eco**: por onde a educação ecoa? Tese de Doutorado. Universidade de Brasília. Brasília, 2017.

ORTEGA y GASSET, José. **Em torno a Galileu**: esquemas das crises. Petrópolis: Vozes, 1989.

OTRANTO, Célia Regina. Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia: novo locus de formação docente no Brasil. In: SILVA JUNIOR, João et al. (Orgs.) **Educação Superior**: internacionalização, mercantilização e repercussões em um campo de disputas. Belo Horizonte: Fino Traço, 2015.

POIRIÉ, François. **Emmanuel Levinas**: ensaio e entrevistas. São Paulo: Perspectiva, 2007.

RAGO, Margareth; VEIGA-NETO, Alfredo (Orgs.) **Para uma vida não-fascista**. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

RANCIÈRE, Jacques. **Le maître ignorant**. Paris: 10 – 18, 2012.

SPINOSA, Baruch. **Tratado teológico e político**. Barcelona: Altaya, 1997.

\_\_\_\_\_. **Ética**. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

TUNES, Elizabeth. É necessária a crítica radical à escola? In: **Sem escola, sem documento**. Rio de Janeiro: E-papers, 2011.

TUNES, Elizabeth; PEDROZA, Lilia. O silêncio ou a Profanação do Outro. In: **Sem escola, sem documento**. Rio de Janeiro: E-papers, 2011.

WEIL, Simone. **L'enracinement**. Paris: Galimard, 1962.

*Apêndice*

EMMANUEL LEVINAS

# Difficile liberté

## Essais sur le Judaïsme

TROISIÈME ÉDITION REVUE ET CORRIGÉE

« Liberté sur les tables de pierre... »  
*Traité des principes, 6, 2.*

ALBIN MICHEL

La présente édition de *Difficile liberté* reprend la plupart des textes qui figuraient dans la première édition du livre. On en a éliminé quelques essais ou les idées prenaient prétexte de problèmes ou de circonstances qui ont perdu leur acuité ou leur actualité. On y a ajouté quelques autres, nouveaux, qui restent cependant fidèles à l'inspiration initiale. Bien des choses ont changé dans le monde et les mœurs tels qu'ils se promettaient, au lendemain de la Libération, pendant des années. Mais la liberté n'est pas devenue plus facile.

O ensaio abaixo foi o texto guia para este estudo da crise em educação e sua associação à crise do humanismo ocidental. Para além desse ensaio, todas as obras de Levinas, que constam em nossa bibliografia, foram de extrema relevância. A tradução abaixo é livre, feita por mim e por Eric de Oliveira, com a preciosa ajuda dos amigos: Helena Vieira, Luanna Tani e Neuriel Alves. Em anexo, apresento o texto original.

LEVINAS, Emmanuel. **Difficile Liberté**. Paris: Albin Michel, 2010.

### **Artigo: Anti-humanismo e educação**

I

Até um período relativamente recente, a humanidade ocidental procurava no humanismo sua razão de ser.

Em um sentido mais amplo, o humanismo significava o reconhecimento de uma essência invariável chamada “homem”, a afirmação de seu lugar central na economia do Real e de seu valor engendrando todos os valores: respeito à pessoa, a si e ao outro, impondo a salvaguarda de sua liberdade; desenvolvimento da natureza humana, da inteligência na ciência, da criação artística, do prazer na vida cotidiana; satisfação dos desejos sem prejuízo da liberdade e dos prazeres dos outros homens e, por consequência, instauração de uma lei justa, quer dizer, de um Estado razoável e liberal, vale ainda dizer, de um Estado em paz com os outros Estados e abrindo, sobretudo, este é um ponto importante, aos indivíduos um domínio tão amplo quanto possível do privado, no seio do qual a lei para. Um limite à lei é essencial ao humanismo. Pois o humanismo não vê outras leis além daquelas do Estado e da Natureza.

Em um sentido mais estreito, o humanismo significa o culto a esses mesmos princípios. A chama interior do humanismo se reanima ao contato de certas obras e ao estudo de certos livros onde se expressaram pela primeira vez e pelos quais se transmitiam esses princípios, essas humanidades.

Mas desde então, em consequência, é como se o humano devesse se realizar por meio da palavra humana e como se o homem não existisse apenas para realizar, mas estivesse desde agora e já no nó onde todas as causas se reúnem, o humanismo se pretende ação à guisa da boa linguagem. É a adoção de certo estilo, meio artístico, meio predicador, sempre generoso; a linguagem

de belos textos que enunciam esses valores. Por isso, há um prazer compartilhado nesses enunciados, como se eles fossem atos, e, daí, o esquecimento, progressivo, da realização efetiva desses nobres princípios, seu esquecimento na retórica e na ideologia.

## II

Que haja entre os valores humanistas e o ideal bíblico certas analogias, que haja até certas analogias entre o culto dos belos textos e a afeição aos livros, afeição da qual vive o judaísmo, da qual não se pode duvidar; e que o discurso sobre o judaísmo possa degenerar em retórica e se inflar de ideologia, também não há dúvida disso. Desde a emancipação, que eu não ouço isso, de modo algum, ser denegrido nem recusado, o que nos transformou no judaísmo moderno ou, mais exatamente, o que nos obriga ou nos permite nos abrir mais do que nunca amplamente à humanidade mais fraterna, é por meio dessas analogias que, espontaneamente, assumimos esse dever, ou que nós reivindicamos esse direito.

A modernização do judaísmo, que se traduz como um novo estilo de vida e como a reforma do ritual e do ritualismo, pretende preservar o espírito da antiga religião. Mas o espírito que se preserva se volta, sobretudo, ao modelo ensinado pelo humanismo ocidental. Tendência que não estimula somente o judaísmo dito liberal. O hábito de justificar a Escritura pela sua concordância com o humanismo ambiente <sup>13</sup>– a preocupação, já filosófica, de justificar a Escritura – foi a intenção inconsciente, a apologética inconfessa daqueles que não ousavam tocar, ao menos em público, nas instituições tradicionais, nas formas tradicionais do culto, nas formas tradicionais da doutrina.

Todo humanismo ocidental não passa por uma laicização judaico-cristã? Os direitos do homem e do cidadão e o espírito novo que venceu no século XVIII não teriam satisfeito em nosso espírito as promessas dos profetas?

---

<sup>13</sup>Nota do tradutor. Preferimos deixar o termo “ambiente”, pois “contemporâneo” não traz a mesma abrangência temporal e espacial.

Até mesmo em nossos dias, permitimo-nos avançar nessas ideias exaltantes, mas, sobre alguns pontos, contestáveis. Mesmo que elas tivessem sido inteiramente verdadeiras, elas teriam perdido sua verdade nos dias de hoje. Nossa sociedade judaica relaxou os elos particulares que a associam aos profetas na medida em que seus membros leem livros sagrados na tradução, como todos seus concidadãos, deixando de lado a tradição rabínica por meio da qual os profetas ressoam sua sonoridade judaica. Porém ideias contestáveis. Pois, o *De Officiis* de Cícero, estudado pelos filósofos, explica, fora da tradição religiosa judaico-cristã dos profetas, a evolução do pensamento político e social na Europa. Ideias contestáveis ainda por outra razão. A noção do judeu-cristianismo, que está em todas as bocas, exprime, certamente, um dever e um ideal a se realizar em uma síntese inspirada pela idade ecumênica; mas toda contradição ainda não foi levantada.

O respeito que temos pela fé cristã, a admiração que suscitam as virtudes de seus santos e a retidão de tantos homens de boa vontade e de coragem que, notoriamente, se revelaram para nós ao longo dos anos terríveis que nos convidam e nos encorajam a essa síntese que deve primeiramente ser praticada como uma amizade. A amizade judaico-cristã – eis uma fórmula onde é absolutamente apropriado o emprego desse adjetivo sintético. Mas em um plano doutrinário, e quanto à finalidade mesma do humano, subsistem divergências maiores. E no mundo que o cristianismo modalizou, e no qual recebeu uma expressão objetiva, o judeu ainda não superou todos os complexos do judeu novo.

É por meio do humanismo liberal que ele se sente igual e irmão do cristão. Por isso que não é com coração leve, que falamos da crise do humanismo.

### III

Mas esse modo de submeter a tradição judaica às normas do humanismo, às normas de seus métodos hermenêuticos que desqualificam a exegese rabínica, às normas do seu universalismo abstrato – esse modo explica mesmo a crise da educação judaica na sociedade judaica emancipada. Crise que parece ainda durar apesar de todos os esforços que faz o judaísmo pós-hitleriano em

favor da educação e aos quais convém prestar homenagem – não porque eu esteja no Consistório – aos dirigentes do novo Consistório.

Senhoras e senhores, que peso podia ter a educação judaica por meio das formas tradicionais, se o humanismo ocidental devia ser a finalidade, em todo brilho de sua presença literária, artística, arquitetural, política e social? Resta-nos somente ter orgulho da precocidade de nossos ancestrais! Isso não era suficiente para se dar ao esforço de aprender o hebreu e para sacrificar os lazeres por um pensamento “arcaico” que toda a França pós-revolucionária pretensamente exprimia em espírito e em verdade.

Não é porque os judeus ocidentais se afastaram do judaísmo, nem porque a educação judaica se esvaziou de sentido; e sim porque a educação judaica se submeteu antecipadamente às humanidades que o judaísmo trouxe de volta à consciência o fato de ter tido, certamente, uma parte no nascimento dos valores caídos no domínio público e realçados pela cultura europeia, mas também trouxe à consciência de nada mais representar de atual.

A educação judaica torna-se, desde então, instrução religiosa na qual as ideias, retiradas da civilização que as alimentou, exprimem, abstratas e exangues, a última diferença que separa ainda os judeus da sociedade homogênea em que eles tinham entrado, graças aos princípios do humanismo que foram aqueles de 1789, quando eles comungaram com seus concidadãos. Última diferença que muitos judeus não querem mais, pois eles não querem diferença e porque, na sociedade onde a religião perdia sua eficácia social e sua significação intelectual, ser de confissão mosaica recaía no incerto, no expirado, no subjetivo.

Foi um século no qual Deus morria. Quer dizer, em um sentido mais preciso, no qual certo discurso sobre Deus se tornava cada vez mais impossível. É preciso outro discurso com referência da parte de simbolismo que lhe é inseparável e dos significados práticos que o sustentam, quer dizer, no fundo, um discurso no contexto das Escrituras através de seus ecos rabínicos. Separado dessas dimensões, esse discurso espanta e escandaliza por sua imprudência e por sua impudência. Nós ainda o escutamos em certas assembleias onde não se hesita diante de maneirismos tais como “Deus quis.

Deus escolheu. Deus ordenou”: dirigimo-nos a Deus como a nosso médico ou a nossa sogra. Linguagem que é preciso proibir quando não se sabe designar seu justo lugar, mesmo se endereçando a pessoas muito jovens, sob risco de lhes fazer perder tudo no dia em que o sentido literal dessa linguagem lhe parecerá vazio e impossível. Dia que provavelmente já chegou.

A educação judaica, como “instrução religiosa”, retirando de todo contexto do saber judaico algumas fórmulas, significa na nova sociedade um judaísmo de pura reserva mental; enquanto o catecismo cristão se prolonga nos costumes de todos os dias, mesmo em um país onde a religião está separada do Estado, floresce nas paisagens e, solidificado em arquitetura, encobre nossas idas e vindas.

A civilização judaica, disposta inteiramente em livros atualmente inacessíveis, não permitia nenhum eco das fórmulas ensinadas desde a Emancipação nos poeirentos cursos de instrução religiosa, ensinamentos para toda a vida de um aluno, reduzidos a algumas horas por semana, e onde, em vista da *bar-mitsva*, ele aprendia alguns elementos de leitura e alguns gestos rapidamente esquecidos.

#### IV

Para que o problema da educação judaica possa se pôr em termos diferentes da instrução religiosa, seria necessária uma crise do humanismo em nossa sociedade. É triste dizer. Crise do humanismo que começou pelos inumanos eventos da história recente. Tiveram sobre o pensamento contemporâneo efeitos profundos e, desde então, se refletiram sem trégua nos costumes.

É preciso lembrar as inumanidades? Guerra de 14, revolução russa se renegando no stalinismo, fascismo, hitlerismo, guerra de 39-45, bombardeamentos atômicos, genocídio e guerras até então ininterruptas. Sobre outro plano, uma ciência que quer abraçar o mundo e que o ameaça de desintegração. Ciência que calcula o real nem sempre o pensando, como se ela se fizesse sozinha nos cérebros humanos, sem o homem reduzido, puramente e simplesmente, aos campos onde se processam as operações dos números. Seja em uma atmosfera diferente, o ambicioso empreendimento filosófico que atrai muitos dentre nós, o ambicioso empreendimento filosófico em favor do

pensamento contra o cálculo puro, mas subordinando o homem aos jogos anônimos do Ser e, apesar de suas “cartas sobre o humanismo”, trazendo compreensão sobre o hitlerismo ele mesmo. Uma política e uma administração liberais que não suprimem nem a exploração nem a guerra: um socialismo se engajando na burocracia. Alienação da desalienação ela mesma! Quantos reveses, quantas inversões, quantas perversões do homem e de seu humanismo.

Seria a fragilidade do humanismo no liberalismo ocidental? Seria uma incapacidade profunda de assegurar os princípios da humanidade dos quais o humanismo se acreditou depositário?

Nós, judeus, o ressentimos primeiramente. Para nós, a crise do ideal humano foi de origem grega e romana, para nós, essa crise se anuncia no antissemitismo que é em sua essência o ódio do homem outro, que dizer, o ódio do outro homem. Triste privilégio de ser eleito para receber, na simplicidade de uma sensação, a ruína de um mundo e do eterno retorno da questão judaica, o retorno das questões metafísicas! Mas premonição. Já no sentido etimológico do termo mártir, atestando que o sentido do humano não é somente mal preservado, mas talvez mal formulado no humanismo greco-romano; que o sentido do humano não está esgotado pelas humanidades, que não está previamente munido contra um declínio, a princípio, suave e, no final, fatal. Fragilidade do humano nesse humanismo? Sim. Lembrem-se a progressão da suástica aclamada pelas multidões. Lembrem-se como ela foi aclamada ainda mais por causa dessa mesma aclamação. Progressão que faz “refletir gravemente” os intelectuais e os humanistas! Fazendo-os refletir porque, apesar de toda generosidade, o humanismo ocidental nunca soube duvidar dos triunfos, nunca soube compreender os fracassos, nem pensar uma história na qual os vencidos e os perseguidos poderiam trazer qualquer sentido válido.

A teoria política do Ocidente pela qual velavam os maiores filósofos e os maiores sábios, de Platão a Hegel e Marx, é suficiente para o equilíbrio de uma humanidade? Eis a questão a qual corresponde talvez tão simplesmente a necessidade de uma educação judaica. Tão simplesmente! Uma necessidade de “Kacherout”.

Na França, para mencionar somente alguns signos, essa necessidade se manifestou desde o dia seguinte à Primeira Guerra Mundial, quando Robert Gamzon criou o movimento dos Esclarecedores Israelitas da França; desde 35, quando Marc Cohn funda a escola judaica em tempo integral, a Escola Maimônides, desde antes de 39, quando homens como o filósofo Jacob Gordin, formulando e ensinando um judaísmo intelectualmente ambicioso, aberto certamente ao mundo moderno, mas já com ele se equivalendo, são ouvidos com atenção e logo com entusiasmo. Tudo isso testemunha, não um “não sei qual masoquismo dos perseguidos buscando um refúgio na fonte de sua infelicidade”, e sim um movimento em direção a uma doutrina capaz, melhor que o humanismo ambiente, de dar um sentido ao ser, à vida, de manter, e é isso finalmente que está à altura do verdadeiro amor do homem; de manter no perseguido sua essência humana, quer dizer, fazer de modo que na sua revolta ou na sua paciência ele não se faça perseguidor ele mesmo e desconfie do ressentimento.

## V

Humanismo ambiente bem desestabilizado na verdade. O caráter inumano dos eventos desse século determinou no conjunto da inteligência do nosso tempo uma desconfiança em relação a certa linguagem sobre o homem, o que se pode chamar, seguindo os slogans da moda, o anti-humanismo. Desconfiança que não se confunde de chofre com o abandono do ideal humano e consiste, antes de tudo, a pôr em dúvida o que nos descrevemos há pouco como o humanismo no sentido estreito do termo.

É um protesto contra os belos textos e a declamação que substituem as atividades necessárias, contra a decência onde se refugia a hipocrisia, contra a antiviôlência que perpetua abusos, mas também contra a violência das indignações verbais dos revolucionários em si, que se invertem tão logo em passatempo cultural e que se fazem literatura revolucionária, onde a literatura envolve a revolução e, desde então, lisonjeia gostos artísticos insípidos. Anti-humanismo contra a toda poderosa literatura que se insinua mesmo nos grafites evocados para demoli-la. O anti-humanismo velho como as profecias de Ezequiel, onde o espírito profético real se propõe a ser, sozinho, capaz de pôr

fim a toda essa escritura. Que eu termine essa primeira parte, precisamente pelo texto de Ezequiel (Ezequiel, XXXIII, 30-33):<sup>14</sup>

“Quanto a ti, ó filho do homem, os filhos do teu povo falam de ti junto às paredes e nas portas das casas; e fala um com o outro, cada um a seu irmão, dizendo: Vinde, peço-vos, e ouvi qual seja a palavra que procede do SENHOR. E eles vêm a ti, como o povo costumava vir, e se assentam diante de ti, como meu povo, e ouvem as tuas palavras, mas não as põem por obra; pois lisonjeiam com a sua boca, mas o seu coração segue a sua avareza. E eis que tu és para eles como uma canção de amores, de quem tem voz suave, e que bem tange; porque ouvem as tuas palavras, mas não as põem por obra.

Mas, quando vier isto (eis que está para vir), então saberão que houve no meio deles um profeta.”

É um apelo à infelicidade. Não é certo que na educação judaica, que nós procuramos desde então ministrar, esse anti-humanismo desejoso de torcer o nariz para eloquência não tenha um papel positivo a representar a fim de desnudar de suas falsas ramificações certos lugares comuns e a fim de acabar com uma eloquência feita da apologia judaica, tornada absolutamente insuportável.

Nós devemos desconfiar de uma persuasão puramente retórica, da ideologia que elege seu ninho no ceio do patético. Elementos sentimentais e afetivos são necessários para uma educação que assista a criança em tenra idade. Certamente, mas não é necessário se comprazer com isso. É preciso insistir no prolongamento de toda solenidade e de toda prática em nossas relações com o outro e na desconfiança que elas nos provocam em relação a pretensa inocência de nossos movimentos naturais diante da Lei.

## VI

Mas a crise do humanismo não se reduz à oposição aos belos textos. O anti-humanismo não se fixa a essa denúncia da literatura e a uma eloquência que esconde misérias. A busca da franqueza e da verdade, desmascarando os prestígios da linguagem, não expôs em nossa civilização as rachaduras que

---

<sup>14</sup>Bíblia digital, Aliança de Israel. Acessado em 09 de maio de 2012 às 10h10. [http://www.xn--alianadeisrael-kjb.com/index.php?option=com\\_bibliadigital&view=all](http://www.xn--alianadeisrael-kjb.com/index.php?option=com_bibliadigital&view=all)

arriscam desfigurar a essência (pretensamente eterna) do homem, fissuras que o manto da eloquência dissimulava e, talvez, protegia? O anti-humanismo no pensamento e nas obras tão brilhantes dos intelectuais contemporâneos (tão avidamente seguidas pela juventude que, após tê-las entendido, está persuadida de que acaba de deixar o Himalaia) fez de tudo para transformar a fissura em uma brecha. Os intelectuais enquanto intelectuais, quando são verdadeiros intelectuais, têm por missão destacar e mensurar os desvios de sentido que libertam as possibilidades que anunciam deslizamentos de terra, mostrar pressupostos de uma *crevasse*<sup>15</sup> ainda invisível a olho nu, frequentemente de uma simples inconsistência das fundações. Não temos de pedir aos intelectuais para tornar moralistas as imperfeições que eles descobrem como se fossem estruturas, nem mesmo pedir à sua impassibilidade de considerá-las imperfeições.

Podemos a rigor voltar aos termos entre os quais o sentido lhes aparece, pode-se ver se, para além do Dito onde eles se entendem, a responsabilidade para o Outrem – comando obedecido antes de se enunciar – não é a linguagem antes da linguagem, o significado em si mesmo. Mas eis aí outro problema. Não importa qual seja, não temos, diante do pensamento contemporâneo, de sucumbir às tentações de qualquer “ordem moral”, nem de nos juntar às reações de pensadores que não se dão ao trabalho de pensar e que, após ter trazido uma inquisição sobre sentimentos libertos, em princípio, de todo constrangimento, acabam por salvar a humanidade no campo de concentração. Mas atenção a essas possibilidades libertas desde então! O anti-humanismo, partindo de uma melhor atenção ao humano, faz aparecer o antagonismo da Lei e da Liberdade que acreditávamos reconciliados e vem – por subtração progressiva de elementos – para anunciar o fim da essência do homem cuja irreduzibilidade e supremacia são o fundo do Antigo Testamento.

Tudo começa no incontestado respeito do homem e na luta para sua libertação, para sua autonomia, para a lei que ele se dá a si mesmo, para “a

---

<sup>15</sup>Fenda glacial.

liberdade gravada sobre as Tábuas de pedra” como querem nossos Doutores da Lei.

Tudo vem, desde então, a uma luta pela liberdade que se faz luta contra a exploração econômica, que mina a autonomia sob falsas aparências de um contrato entre o patrão e o assalariado – de um contrato entre desiguais – que tem uma parte de fraude. Luta que é dura e exige leis. Mas eis que a lei aparece comprimindo a liberdade que ela torna possível. Sob sua racionalidade, sob a racionalidade da lei, suspeita-se de projetos negros e de segredos das guerras clandestinas. Eis que a liberação do homem não reside mais na liberação econômica como em seu lugar privilegiado. Ela está no desejo não suprimido e na claridade projetada sobre esse desejo. Desde então, pode-se seguir no encadeamento das consequências a “liberação do desejo” sacudindo a lei e a obrigação.

A ideia de liberdade “progride” da seguinte maneira. Da libertação econômica à liberdade sexual, na educação sexual por meio de todos os degraus dessa liberação; liberação frente às obrigações às quais a heterossexualidade está ainda naturalmente colada e até os êxtases solitários da droga onde não há mais necessidade de nenhuma relação inter-humana onde enfim as responsabilidades se desfazem. A espiritualização até o fim – não é a solidão, é o êxtase solitário da droga, o espírito nos vapores de ópio! O ópio como religião do povo! Mas há um degrau a mais a descer. Tudo é permitido, nada é absolutamente proibido. Talvez nada mais seja proibido em consideração ao outro homem.

Nossa inquietação frente ao progresso, creia bem, não provém de uma preocupação policial de não mais designar os culpados. Não se trata de inquietação de “polícia”, como se diz amavelmente hoje em dia. Pensamos que mesmo aquele que não pecou não tem o direito de jogar naquele que estaria errado a primeira pedra, pois a idade dos apedrejamentos já passou. E aquele que não pecou é o menos algoz de todos e ainda pensa ter pecado mais que os outros. Mas tudo isso não é um motivo para que as crianças que devem se tornar homens abertos às infelicidades de outros homens, sejam educadas na confusão moral sem distinção do bem e do mal, quero dizer, sem saber

reconhecer a miséria nas ilusões da felicidade e na pobre felicidade dos contentes e satisfeitos.

Que a felicidade do homem e a liberdade do homem exijam a supressão da lei, que toda lei seja como tal repressora, que a liberdade seja concebida no sentido natural da vontade arbitrária e eis que o Ocidente se revela para si mesmo como o oposto de tudo o que fora até agora, em ruptura com o que era, segundo a Bíblia e segundo as humanidades, análogas à Bíblia.

Mas eis também os valores judaicos encontrando alguma originalidade e cessando de ser o eco da civilização ambiente ou quite com ela. Eis que os judeus – que audácia – podem ter uma hesitação diante das doutrinas que brilham: uma oportunidade é proposta para a educação judaica, pelo menos uma vez necessária, não para seguir a corrente que nos leva, mas para remar contra a corrente.

Nós, judeus, devemos nos perguntar de fato se o antigo divórcio entre o amor e a lei – e que pôde se manter somente recorrendo ao braço secular e à sua dura lei – se o divórcio entre o amor e a lei, entre o espírito e a letra e que se quis bíblico, não tinha sido de fato concessão feita aos pagãos mas do que tudo um modo de lhes ensinar Moisés e os profetas e se essa concessão não alargou a fissura que somente a eloquência dissimulava até então e que deixou fermentar o vazio enterrado nos valores pagãos. De divórcio em divórcio, o amor sem lei não resultaria no prazer sem amor, liberando o amor das obrigações que ele traria em si?

Novamente a sabedoria judaica da lei, do ato exterior, não é mais um reflexo ou um anúncio da cultura europeia ou orgulho de pertencer às origens orientais do Ocidente. Eis os únicos meios de preservar a humanidade e a personalidade do homem. Instância que nos ensina o verdadeiro humanismo. Não na improvisação de alguns gênios sem passado, mas através de toda densidade de uma experiência milenar que se manteve original através da história.

O judaísmo não poderá certamente seduzir uma humanidade já muito madura e a ideia do proselitismo não está em sua maneira: ele não toma suas responsabilidades para tão logo propor aos outros de as dividir. Mas homens

que se obstinam a resistir à dissolução não podem permanecer indiferentes e inúteis aos seus contemporâneos.

Os esforços materiais que demanda a educação judaica, a necessidade de fazer vir mestres e de formá-los por todos os meios, soa como uma exigência impossível para aqueles que conhecem as dificuldades ligadas aos costumes do que existe. Mas são agora esforços necessários para a salvaguarda do homem.

Nós temos a oportunidade, nós outros judeus de hoje, de guardar a lembrança de ter tido ancestrais judeus e a lembrança da lembrança de sua sabedoria, desde então necessária não a um suplemento de educação, mas na educação de base. Uma vez por todas, as horas do ensinamento judaico não serão duplicadas. Ao que crianças e adolescentes são obrigados a ouvir em nome da liberdade, é preciso poder responder, não por slogans, para pôr uma cultura a partir de uma palavra que por sua elevação pode se chamar a palavra de Deus. Nós devemos voltar a isso para todos. E o ecumenismo nos parece ser uma ideia-força, não porque ele nos permite sermos reconhecidos a nosso nível pelo cristão, mas porque, levados à Lei, nós obramos por nossos irmãos cristãos.

## VII

Eu ouço, senhoras e senhores, a objeção que sobe em seus pensamentos. Voltar-se em direção da educação judaica, em direção ao ensino judaico para nos livrar das consequências últimas que a ideia de liberdade implica, não é, no concreto, juntar forças conservadoras e o moralismo retrógrado da família, do trabalho e da pátria, onde o nome da liberdade não é sequer pronunciado? Pode-se ignorar que, assim como para uns, a lei equivale à repressão, para os outros, liberdade significa subversão?

Nós devemos perguntar se a educação judaica nunca nutriu violências? Ela fez acreditar em uma violência sem justiça, a uma violência da simples vontade de poder que nos é ensinada agora como sabedoria, que fica horrível, quaisquer que sejam os embelezamentos e os ornamentos dessa noção sedutora?

A guerra contra Amaleque, símbolo sob o qual o judaísmo pensa a guerra, tira toda sua força da resistência e da elevação. Mas foi o judaísmo que

perpetuou a guerra na guerra feita para a guerra? Seu humanismo pôde se contentar com a paz dos vencedores? Alguma vez ele já cessou de ser o humanismo da paciência?

Da história, alguma vez ele já eliminou os vencidos? No símbolo do servidor sofrendo se encontram todos os sofrimentos que exigem justiça até o fim dos tempos, justiça para além do triunfo dos triunfantes e sua conversão na décima primeira hora ao Bem no otimismo do seu triunfo.

Não é à Ordem moral reprimindo a liberdade, encobrendo a verdade, fugindo da realidade real a que o judaísmo de nossos dias faz apelo. Sua vocação é a educação judaica com sua singular abertura sobre os pontos nevrálgicos da existência praticada pelo profetismo, que não temia o escândalo e que amava a luz e da qual o Talmude, base de toda educação judaica, perpetuou a virtude questionadora. Alguma vez o profetismo já recuou diante da justiça dos poderosos e diante da razão do Estado?

Alguma vez o Talmude já dissimulou às realidades sexuais cuja essência não se reduz de forma alguma as grosseiras informações do trato comentado por um professor de Belfort?

Oh! Eu não posso invocar os temas do sentimento e da espiritualidade no amor, nem o amor platônico que deve coroar o amor. Eu não lhes darei o golpe do humanismo! Ainda que estejamos errados em negligenciar as dimensões que designam esses temas. Mas eu penso que a sexualidade em seu nível rigorosamente sexual é de essência trágica e ambígua, quer dizer enigmática. O saber na sua impassibilidade de logos está à altura de uma realidade que, desde suas modalidades fisiológicas, rompe a igualdade da consciência e a transtorna, fazendo aparecer, sob o traumatismo, os conceitos que deviam aprisioná-lo e esclarecê-lo?

Falar castamente dessas realidades não castas não é um problema de simples decência, trata-se de um discurso ainda a ser encontrado. O Talmude, por meio dos problemas da lei, por meio da pergunta: o que é preciso fazer? não soube aproximar desse estilo “extraordinário”?

A educação judaica é a certeza de que um limite deve ser imposto à interiorização dos princípios de conduta, que certas inspirações devem se fazer gestos e ritos. Não há nas profundezas da interioridade humana fronteira que possa parar as reservas mentais quando a gente se põe a “espiritualizar”; elas recuam até o abismo do niilismo.

Não é sobre a brutalidade ineficaz da obrigação do Estado totalitário que a educação judaica se apoia para manter uma lei na liberdade, para assegurar a liberdade pela lei. Ela associa às ideias generosas a disciplina prévia do rito, um recuo em relação a si e à natureza. Práticas que se praticam para agradar Deus somente na medida em que permitem salvaguardar o humano no homem. Particularismo? Certamente. Mas não qualquer limitação trazida para os alívios nacionais, para o dever cívico e para a fraternidade. Particularismo em relação às doutrinas, às antropologias, às axiologias e às teologias. Nenhuma separação para com os homens.

Sim, particularismo. Como o de Abraão. A Salvação da universalidade humana pede talvez novamente vias que não levem às grandes metrópoles. As línguas são novamente misturadas. A grande confusão da linguagem é a grande inversão dos conceitos. Os tempos de Abraão voltaram: é preciso obedecer por sua conta sem contar com os fiéis. Por sua conta não quer dizer egoísmo. Como não é egoísta o outro modo de existência para si: o recolhimento em si para o Estado de Israel.

## ANTI HUMANISME ET EDUCATION<sup>16</sup>

### I

Jusqu'à une époque relativement récente, l'humanité occidentale cherchait dans l'humanisme sa raison d'être.

Dans un sens large, l'humanisme signifiait la reconnaissance d'une essence invariable appelée « homme », l'affirmation de sa place centrale dans l'économie du Réel et de sa valeur engendrant toutes valeurs: respect de la personne, en soi et en autrui, imposant la sauve-garde de sa liberté; épanouissement de la nature humaine, de l'intelligence dans la Science, de la création dans l'Art, du plaisir dans la vie quotidienne; satisfaction des desirs sans préjudice pour la liberté et les plaisirs des autres hommes et, par conséquent, instauration d'une loi juste, c'est-à-dire d'un État raisonnable et libéral, c'est-à-dire encore d'un État en paix avec les autres États et ouvrant surtout, c'est un point important, aux individus un domaine aussi large que possible du privé, au seuil duquel la loi s'arrête. Une limite à la loi est essentielle à l'humanisme. Car l'humanisme ne voit peut-être pas d'autres lois que celles de l'État et de la Nature.

Dans un sens plus étroit, l'humanisme signifie le culte rendu à ces principes mêmes. La flamme intérieure de l'humanisme se ranime au contact de certaines oeuvres et à l'étude de certains livres ou s'exprimèrent pour la première fois et par lesquels se transmettaient ces principes, ces humanités.

Mais dès lors aussi, comme si l'humain devait se réaliser à travers la parole humaine et comme si l'homme n'était pas seulement à réaliser mais était d'ores et déjà au noeud où toutes les causes s'assemblent, l'humanisme se veut action en guise du beau langage. Il est adoption d'un certain style, mi-artistique, mi-prédicateur, toujours généreux, le langage de belles lettres énonçant ces valeurs. Par là, il est complaisance dans ces énoncés, comme s'ils étaient des actes, et, des lors, il est oublié, progressif, de la réalisation effective de ces nobles principes, leur oubli dans la rhétorique et l'idéologie.

---

<sup>16</sup> Paru dans *Hamore* en 1973.

## II

Qu'il y ait entre les valeurs humanistes et l'idéal biblique des analogies certaines, qu'il y ait même de certaines analogies entre le culte des belles lettres et l'attachement aux livres, attachement dont vit le judaïsme, il n'est pas possible d'en douter; et que le discours sur le judaïsme puisse dégénérer en rhétorique et se gonfler d'idéologie, cela ne fait aucun doute non plus.

Depuis l'émancipation, que je n'entends nullement ni dénigrer, ni refuser, et qui nous a transformés en judaïsme moderne ou, plus exactement, qui nous oblige ou nous permet de s'ouvrir largement à l'humanité plus fraternelle que naguère, c'est à travers ces analogies que, spontanément, nous assumons ce devoir, ou que nous revendiquons ce droit.

La modernisation du judaïsme, qui se traduit comme un nouveau style de vie et comme la réforme du rituel et du ritualisme, prétend préserver l'esprit de l'antique religion. Mais l'esprit qu'on préserve revient surtout au modèle enseigné par l'humanisme occidental. Tendance qui n'anime pas seulement le judaïsme dit libéral. L'habitude de justifier l'Écriture par son accord avec l'humanisme ambiant — le souci, déjà philosophique, de justifier l'Écriture — fut l'intention inconsciente, l'apologétique inavouée même de ceux qui n'osaient pas toucher, du moins en public, aux institutions traditionnelles, aux formes traditionnelles du culte, aux formes traditionnelles de la doctrine.

Tout l'humanisme occidental ne passe-t-il pas pour une laïcisation du judéo-christianisme? Les droits de l'homme et du citoyen et l'esprit nouveau qui a vaincu au XVII<sup>e</sup> siècle, n'auraient-ils pas accompli dans notre esprit les promesses des prophètes?

Même de nos jours, on se permet d'avancer ces idées exaltantes mais, sur bien des points, contes- tables. Même si elles avaient été entièrement vraies, elles auraient perdu leur vérité aujourd'hui. Notre société juive a relâché les liens particuliers qui la rattachent aux prophètes, dans la mesure où ses membres lisent les livres sacrés dans la traduction, comme tous leurs concitoyens, laissant de côté la tradition rabbinique à travers laquelle les prophéties resonnent de leur sonorité juive. Mais idées contestables. Car le *De Officiis* de Cicéron, étudié par

les philosophes, explique, en dehors de la tradition religieuse judéo- chrétienne des prophètes, l'évolution de la pensée politique et sociale en Europe. Idées contestables encore pour une autre raison. La notion de judéo- christianisme, qui est sur toutes les lèvres, exprime, certes, un devenir et un idéal à réaliser dans une synthèse inspirée par l'âge oecuménique ; mais toute contradiction n'y est pas encore levée.

Le respect que nous avons de la foi chrétienne, l'admiration que suscitent les vertus de ses saints et la droiture de tant d'hommes de bonne volonté et de courage qui, notamment, se révélèrent à nous au cours des années terribles nous invitent et nous encouragent à cette synthèse qui doit d'abord être pratiquée comme une amitié. L'amitié judéo-chrétienne — voilà une formule où est absolument propre l'emploi de cet adjectif synthétique. Mais sur le plan doctrinal, et quant à la finalité même de l'humain, subsistent des divergences majeures. Et dans le monde que le christianisme a façonné, et où il reçut une expression objective, le juif n'a pas encore surmonté tous les complexes du marrane.

C'est à travers l'humanisme libéral qu'il se sent l'égal et le frère du chrétien. C'est pourquoi ce n'est pas le coeur léger que nous parlons de la crise de l'humanisme.

### III

Mais cette façon de soumettre la tradition juïve aux normes de l'humanisme, aux normes de ses méthodes herméneutiques qui disqualifient l'exegèse rabbinique, aux normes de son universalisme abstrait — cette façon explique la crise même de l'éducation juïve dans la société juïve émancipée. Crise qui nous semble encore durer malgré tous les efforts que fait le judaïsme post-hitlérien en faveur de l'éducation et dont il convient de rendre hommage — non pas parce que je me trouve au Consistoire — aux dirigeants du nouveau Consistoire.

Mesdames et messieurs, quel poids pouvait avoir l'éducation juïve à travers ces formes traditionnelles, si l'humanisme occidental devait en être l'aboutissement, dans tout l'éclat de sa présence littéraire, artistique, architecturale, politique et sociale? Il ne nous restait qu'à être fiers de la précocité

de nos ancêtres! Cela ne suffisait pas pour se donner la peine d'apprendre l'hébreu et pour sacrifier des loisirs à une pensée «archaïque» que toute la France post-révolutionnaire exprimait soi-disant en esprit et en vérité.

Ce n'est pas parce que les juifs occidentaux se détachèrent du judaïsme, que l'éducation juive se vida de son sens; c'est parce que l'éducation juive se soumit d'avance aux humanités que le judaïsme se ramena à la conscience d'avoir eu, certes, une part à la naissance des valeurs tombées dans le domaine public et rehaussées par la culture européenne, mais aussi à la conscience de ne représenter plus rien d'actuel.

L'éducation juive devient, dès lors, instruction religieuse où les idées, détachées de la civilisation qui les a nourries, expriment, abstraites et exsangues, l'ultime différence qui sépare encore les juifs de la société homogène où ils étaient entrés, grâce aux principes de l'humanisme qui furent ceux de 1789, et où ils communièrent avec leurs concitoyens.

Ultime différence dont beaucoup de juifs ne veulent plus parce qu'ils ne veulent pas de différence et parce que, dans la société où la religion perdait son efficacité sociale et sa signification intellectuelle, être de confession mosaïque ressortissait à l'incertain, au suranné, au subjectif.

Ce fut un siècle où Dieu mourait. C'est-à-dire, dans un sens très précis, où un certain discours sur Dieu devenait de plus en plus impossible. Il en faut un autre avec référence à la part de symbolisme qui en est inséparable et aux significations pratiques qui le soutiennent, c'est-à-dire, au fond, un discours dans le contexte des Écritures à travers leurs résonances rabbiniques. Séparé de ces dimensions, il étonne et scandalise par son imprudence et par son impudence. On l'entend encore dans certaines assemblées où on n'hésite pas devant des tournures telles que « Dieu a voulu, Dieu a choisi, Dieu a ordonné»; on nous renseigne sur Dieu comme sur son médecin ou sur sa belle-mère.

Langage qu'il faut s'interdire quand on ne sait pas en désigner le juste lieu, même en s'adressant à de très jeunes gens, au risque de leur faire tout perdre le jour où le sens littéral de ce langage leur paraîtra creux et impossible. Jour qui probablement est déjà arrivé.

L'éducation juïve, comme «instruction religieuse», détachant de tout le contexte du savoir juif quelques formules, signifie dans la société nouvelle un judaïsme de pure réserve mentale; alors que le catechisme Chrétien se prolonge dans les moeurs de tous les jours, même dans un pays où la religion est séparée de l'État, s'épanouit dans les paysages et, figé en architecture, surplombe nos allées et venues.

La civilisation juïve, déposée tout entière dans des livres désormais inaccessibles, ne permettait aucune résonance aux formules enseignées depuis l'Émancipation dans les poussiéreux cours d'instruction religieuse, réduits à quelques heures par semaine, pour toute la vie d'un élève et où, en vue de la *bar-mitsva*, il apprenait quelques éléments de lecture et quelques gestes vite oubliés.

#### IV

Pour que le problème de l'éducation juïve puisse se poser en des termes différents de l'instruction religieuse, il fallait donc une crise de l'humanisme dans notre société. C'est triste à dire. Crise de l'humanisme qui a commencé par les inhumains événements de l'histoire récente.

Ils eurent sur la pensée contemporaine des effets profonds et, dès lors, se reflétèrent sans retenue dans les moeurs.

Faut-il rappeler ces inhumanités? Guerre de 14, révolution russe se reniant dans le stalinisme, fascisme, hitlérisme, guerre de 39-45, bombardements atomiques, génocide et guerre désormais ininterrompus. Sur un autre plan, une science qui veut embrasser le monde et qui le menace de désintégration. Science qui calcule le réel sans toujours le penser, comme si elle se faisait toute seule dans les cerveaux humains, sans l'homme réduit, purement et simplement, aux champs où se déroulent les opérations des nombres. Soit dans une atmosphère différente, l'ambitieuse entreprise philosophique qui charme beaucoup d'entre nous, l'ambitieuse entreprise philosophique en faveur de la pensée et contre le pur calcul, mais subordonnant l'humain aux jeux anonymes de l'Être et, malgré ses «lettres sur l'humanisme», portant compréhension à l'hitlérisme lui-même. Une politique et une administration

libérales qui ne suppriment ni exploitation ni guerre; un socialisme s'empêtrant dans la bureaucratie. Aliénation de la desaliénation elle-même! Que de renversements, que d'inversions, que de perversions de l'homme et de son humanisme!

Est-ce la fragilité de l'humanisme dans le libéralisme occidental? Est-ce une incapacité foncière d'assurer les principes d'humanité dont l'humanisme s'est cru dépositaire?

Nous, juifs, nous l'avons ressenti les premiers. Pour nous, la crise de l'idéal humain, fut-il d'origine grecque ou romaine, pour nous, cette crise s'annonce dans l'antisémitisme qui est en son essence la haine de l'homme autre, c'est-à-dire la haine de l'autre homme. Triste privilège que d'être élu pour percevoir, dans la simplicité d'une sensation, l'écroulement d'un monde et dans le retour éternel de la question juive, le retour des questions métaphysiques! Mais prémonition. Et déjà dans le sens étymologique du terme martyr, attestant que le sens de l'humain n'est pas seulement mal protégé mais peut-être mal formulé dans l'humanisme greco-romain; que le sens de l'humain n'est pas épuisé par les humanités, qu'il n'est pas prémuni contre un glissement d'abord insensible et, à la fin, fatal. Fragilité de l'humain dans cet humanisme? Oui. Rappelez-vous la progression de la croix gammée acclamée par les foules. Rappelez-vous comme elle a été acclamée encore plus à cause de cette acclamation même. Progression faisant «gravement réfléchir» les intellectuels et les humanistes! les faisant réfléchir parce que, malgré toute sa générosité, l'humanisme occidental n'a jamais su douter des triomphes, n'a jamais su comprendre les échecs, ni penser une histoire à laquelle les vaincus et les persécutés pourraient prêter quelque sens valable.

La théorie politique de l'Occident à laquelle veillaient les plus grands philosophes et les savants les plus grands, de Platon à Hegel et Marx, suffit-elle à l'équilibre d'une humanité? Voilà la question à laquelle correspond peut-être tout bêtement le besoin d'une éducation juive. Tout bêtement! Un besoin de «Kacherout».

En France, pour ne retenir que quelques signes, ce besoin se manifesta dès le lendemain de la Première Guerre mondiale, quand Robert Gamzon créa le mouvement des Éclaireurs Israélites de France; dès 35, quand Marc Cohn fonde l'école juive à plein temps, l'École Maïmonide; dès avant 39, quand des hommes comme le philosophe Jacob Gordin, formulant et enseignant un judaïsme intellectuellement ambitieux, ouvert, certes, sur le monde moderne, mais se mesurant déjà avec lui, sont écoutés avec attention et bientôt avec enthousiasme. Tout cela témoigne, non pas d'un je ne sais quel masochisme des persecutés recherchant un refuge à la source de leur malheur, mais d'un mouvement vers une doctrine capable, mieux que l'humanisme ambiant, de donner un sens à l'être, à la vie, de maintenir, et c'est cela finalement qui est à la mesure du vrai amour de l'homme, de maintenir dans le persecuté son essence humaine, c'est-à-dire faire en sorte que dans sa révolte ou dans sa patience il ne se fasse pas persecuteur lui-même et se méfie du ressentiment.

## V

Humanisme ambiant bien ébranlé à la vérité. Le caractère inhumain des événements de ce siècle a déterminé, dans l'ensemble de l'intelligence de notre temps, une méfiance à l'égard d'un certain langage sur l'homme, ce qu'on peut appeler, en suivant les slogans à la mode, l'antihumanisme. Méfiance qui ne se confond pas d'emblée avec l'abandon de l'idéal humain et consiste, avant tout, à mettre en doute ce que nous avons décrit tout à l'heure comme humanisme au sens étroit du terme.

C'est une protestation contre les belles lettres et la déclamation qui tiennent lieu d'activités nécessaires, contre la decence où se réfugie l'hypocrisie, contre l'antiviolence qui perpétue des abus, mais aussi contre la violence des indignations verbales des révolutionnaires eux-mêmes, qui s'invertissent aussitôt en passe-temps culturel et qui se font littérature révolutionnaire, où la littérature enrobe la révolution et, dès lors, flatte des goûts artistiques biaisés. Antihumanisme contre la toute-puissante littérature qui se glisse jusque dans les graffitis appelés à la demolir. Antihumanisme vieux comme les prophéties d'Ezéchiel, où l'esprit prophétique réel se propose comme capable seul de mettre fin à toute cette écriture. Que je termine cette première partie, précisément par

ce texte d'Ezéchiel (Ezéchiel, XXXIII, 30-33):

«Les fils de ton Peuple, les voilà qui s'entretiennent de toi, de toi le prophète, près des murailles et aux portes des maisons. L'un parle à l'autre, chacun à son voisin, en disant: venez donc écouter quelle est la parole qui émane de l'Éternel; et ils viennent vers toi, comme accourt la foule. Et ces gens de mon peuple s'assoient en ta présence. Ils écoutent tes paroles, mais ne les appliquent pas. Ce sont des démonstrations d'amitié qu'ils font avec leur bouche, mais c'est vers leur intérêt que leur coeur se dirige. Et toi, tu es pour eux comme un chant plaisant, comme quelqu'un doué d'une belle voix et qui chante avec art. Ils écoutent tes paroles, mais quant à les suivre, non point.

«Aussi, quand tout cela arrivera, et voici que cela arrive, ils sauront qu'il y avait un prophète parmi eux!»

C'est un appel au malheur. Il n'est pas certain que dans l'éducation juive, que nous cherchons désormais à donner, cet antihumanisme désireux de tordre le cou à l'éloquence n'ait pas un rôle positif à jouer pour dénuder de leurs fausses frondaisons certains lieux communs et pour arrêter une éloquence faite d'apologétique juive, devenue absolument insupportable.

Nous devons nous défier d'une persuasion purement rhétorique, de l'idéologie qui élit son nid dans le pathétique. Il faut à une éducation qui prend l'enfant à l'âge tendre des éléments sentimentaux et affectifs. Certes. Mais il ne faut pas s'y complaire. Il faut insister sur le prolongement de toute solennité et de toute pratique dans nos rapports avec autrui et sur la méfiance qu'elles entretiennent en nous à l'égard de la prétendue innocence de nos mouvements naturels d'avant la Loi.

## VI

Mais la crise de l'humanisme ne se réduit pas à l'opposition aux belles lettres. L'antihumanisme ne s'en tient pas à cette dénonciation de la littérature et d'une éloquence qui cache des misères. La recherche de la franchise et de la vérité, en démasquant les prestiges du langage, n'a-t-elle pas mis à nu dans notre civilisation les craquelures qui risquent de défigurer l'essence (prétendument éternelle) de l'homme, fissures que le manteau de l'éloquence dissimulait et, peut-être, protégeait? L'antihumanisme dans la pensée et les oeuvres si brillantes des intellectuels contemporains (si avidement suivies par la jeunesse qui, après les avoir entendues, est persuadée qu'elle vient de quitter l'Himalaya) à tout fait pour élargir la fissure en brèche. Les intellectuels en tant

qu'intellectuels, quand ce sont de vrais intellectuels, ont pour mission de dégager et de mesurer les possibles que libèrent les glissements de sens annonçant des glissements de terrain, de montrer les présupposés d'une crévasse encore invisible à l'oeil nu, souvent même d'une simple friabilité de fondations. On n'a pas à demander aux intellectuels de réparer en moralistes les malfaçons qu'ils découvrent en guise de structures, ni même à leur impassibilité, de les appeler malfaçons.

On peut à la rigueur revenir sur les termes entre lesquels le sens leur apparaît, on peut voir si, par-delà le Dit où ils s'entendent, la responsabilité pour Autrui — commandement obéi avant de s'énoncer — n'est pas le langage d'avant le langage, la signification ele-même. Mais c'est là un autre problème. Quoi qu'il en soit, on n'a pas, devant la pensée contemporaine, à succomber aux tentations de quelque « ordre moral », ni à se joindre aux réactions de bien-pensants qui ne se donnent pas la peine de penser et qui, après avoir porté une inquisition sur des sentiments libérés, en principe, de toute contrainte, finissent par sauver l'humanité dans les camps de concentration. Mais attention à ces possibles désormais dégagés! L'antihumanisme, partant d'une meilleure attention à l'humain, fait éclater l'antagonisme de la Loi et de la Liberté qu'on croyait réconciliées et en vient — par soustractions progressives d'éléments — à annoncer la fin de l'essence de l'homme dont l'irréductibilité et la suprématie sont le fond de l'Ancien Testament.

Tout commence sans conteste dans le respect de l'homme et dans la lutte pour sa libération, pour son autonomie, pour la loi qu'il se donne lui-même, pour « la liberté gravée sur les Tables de pierre » comme le veulent nos Docteurs de la Loi.

Tout en vient, dès lors, à une lutte pour la liberté qui se fait lutte contre l'exploitation économique, laquelle sape l'autonomie sous les fausses apparences d'un contrat entre patron et salarié — d'un contrat entre inégaux — qui à une part de supercherie. Lutte qui est dure et exige des lois. Mais voici que la loi apparaît comme refoulant la liberté qu'elle rend possible. Et sous sa rationalité, sous la rationalité de la loi, on soupçonne de noirs desseins et des secrets de guerres clandestines. Et voilà que la libération de l'homme ne réside

plus dans sa libération économique comme en son lieu privilégié. Elle est dans le désir non refoulé et dans la clarté projetée sur ce désir. Dès lors, on peut suivre dans l'enchaînement des conséquences la «libération du désir» secouant la loi et l'obligation.

L'idée de liberté «progresse» de la manière suivante. De la libération économique à la liberté sexuelle, à l'éducation sexuelle à travers tous les degrés de cette libération; libération à l'égard des obligations auxquelles l'hétérosexualité est encore naturellement attachée et jusqu'aux extases solitaires de la drogue où l'on n'a plus besoin d'aucune relation interhumaine, où enfin les responsabilités se dénouent! La spiritualisation jusqu'au bout — ce n'est pas la solitude, c'est l'extase solitaire de la drogue, l'esprit dans les vapeurs de l'opium! L'opium comme religion du peuple! Mais il existe un échelon de plus à descendre. Tout est permis, rien n'est absolument interdit. Rien n'est peut-être plus interdit à l'égard de l'autre homme.

Notre inquiétude en face de ce progrès, croyez-le bien, ne provient pas du souci policier de ne plus savoir désigner les coupables. Ce n'est pas là une inquiétude de flic, comme on le dit aimablement aujourd'hui. Nous pensons que même celui qui n'a pas péché n'a pas le droit de jeter à celui qui aurait été en faute la première pierre, car l'âge des lapidations est passé. Et celui qui n'a pas péché est le moins bourreau de tous et pense de plus avoir plus péché que tous les autres. Mais tout cela n'est pas une raison pour que les enfants qui doivent devenir des hommes ouverts sur les malheurs d'autres hommes soient éduqués dans la confusion morale sans distinction du bien et du mal, je veux dire, sans savoir reconnaître la misère dans les illusions du bonheur et dans le pauvre bonheur des contents et des repus.

Que le bonheur de l'homme et la liberté de l'homme exigent la suppression de la loi, que toute loi soit en tant que loi répressive, que la liberté soit conçue au sens naturel de l'arbitraire volonté et voilà que l'Occident se révèle à lui-même comme opposé à tout ce qu'il avait été jusqu'alors, en rupture avec ce qu'il était selon la Bible et selon les humanités analogues à la Bible.

Mais voilà aussi les valeurs juives retrouvant quelque originalité et cessant

d'être l'écho de la civilisation ambiante où qu'ils aient été. Voilà que les juifs — quelle audace! — peuvent avoir une hésitation devant les doctrines qui brillent: une chance est proposée à l'éducation juive, pour une fois nécessaire, non pas pour suivre le courant qui nous porte, mais pour ramer à contre-courant.

Nous, juifs, nous devons en effet nous demander si l'antique divorce entre l'amour et la loi — et qui n'a pu se maintenir que par recours au bras séculier et à sa dure loi — si le divorce entre l'amour et la loi, entre l'esprit et la lettre et qui s'est voulu biblique, n'avait pas été en fait une concession faite aux payens plutôt qu'une façon de leur apprendre Moïse et les prophètes et si cette concession n'a pas élargi la fissure que cette éloquence dissimulait jusqu'alors et qui laissa fermenter le néant enfoui dans les valeurs païennes. De divorce en divorce, l'amour sans loi n'aboutit-il pas au plaisir sans amour, libérant l'amour des obligations qu'il porte encore en lui-même?

À nouveau la sagesse juive de la loi, de l'acte extérieur, n'est plus simplement un reflet ou une annonce de la culture européenne ou fierté d'appartenir aux origines orientales de l'Occident. Les voilà les uniques moyens de préserver l'humanité et la personnalité de l'homme. Instance qui nous enseigne le vrai humanisme. Non point dans l'improvisation de quelques génies sans passe, mais à travers toute l'épaisseur d'une expérience multimillénaire qui s'est maintenue originale à travers l'histoire.

Le judaïsme ne pourra certes pas séduire une humanité trop mûre et l'idée du prosélitisme n'est pas dans sa manière: il ne prend pas ses responsabilités pour aussitôt proposer aux autres de les partager. Mais des hommes s'obstinant à résister à la dissolution ne peuvent pas rester indifférents et inutiles à leurs contemporains!

Les efforts matériels que demande l'éducation juive, la nécessité de faire venir des maîtres et d'en former par tous les moyens, cela resonance comme une exigence impossible pour ceux qui connaissent les difficultés attachées au maintien de ce qui existe. Mais ce sont maintenant des efforts nécessaires au sauvetage de l'Homme.

Nous avons la chance, nous autres juifs d'aujourd'hui, de garder le

souvenir d'avoir eu des ancêtres juifs et le souvenir du souvenir de leur sagesse, désormais nécessaire non pas à un supplément d'éducation, mais à l'éducation de base. Pour une fois, les heures d'enseignement juif ne viennent plus rien doubler. À ce qu'enfants et adolescents sont parfois obligés d'entendre au nom de la liberté, il faut pouvoir répondre, non pas par des slogans, mais par une culture à partir d'une parole qui de par son élévation peut s'appeler parole de Dieu. Nous devons y revenir pour tous. Et l'oecumenisme nous semble être une idée-force, non pas parce qu'il nous permet d'être reconnus à notre niveau par le chrétien, mais parce que, ramenés à la Loi, nous oeuvrons pour nos frères chrétiens.

## VII

J'entends, mesdames, messieurs, l'objection qui monte dans votre pensée. Se tourner vers l'éducation juive, vers l'enseignement juif pour nous sauver des conséquences ultimes qu'implique l'idée de liberté, n'est-ce pas, dans le concret, rejoindre les forces conservatrices et le moralisme rétrograde de la famille, du travail et de la patrie, où le nom de la liberté n'est même pas prononcé? Peut-on ignorer que, tout comme pour les uns, loi équivaut à répression, pour les autres, liberté signifie subversion?

Nous devons demander si l'éducation juive a jamais élevé des violents. A-t-elle fait croire à une violence sans justice, à une violence de la simple volonté de puissance qu'on nous enseigne maintenant comme une sagesse, et qui reste horrible, quels que soient les embellissements et les enjolivements de cette notion séductrice?

La guerre contre Amalek, symbole sous lequel le judaïsme pense la guerre, tire toute sa force de la résistance et de l'élévation. Mais est-ce le judaïsme qui a perpétué la guerre dans la guerre faite à la guerre? Son humanisme a-t-il pu se contenter de la paix des vainqueurs? A-t-il jamais cessé d'être l'humanisme de la patience?

De l'histoire, a-t-il jamais éliminée les vaincus? Dans le symbole du serviteur souffrant se retrouvent toutes les souffrances qui exigent justice jusqu'à la fin des temps, justice par-delà le triomphe des triomphateurs et leur conversion

de la onzième heure au Bien dans l'optimisme de leur triomphe.

Ce n'est pas à l'Ordre moral reprimant la liberté, voilant la vérité, fuyant la réalité réelle que le judaïsme de nos jours est appel. Sa vocation est l'Éducation juïve avec sa singulière ouverture sur les points névralgiques de l'existence pratiquée par le prophétisme, qui ne craignait pas le scandale et qui aimait la lumière et dont le Talmud, base de toute l'éducation juïve, a perpétué la vertu questionnante. Le prophétisme a-t-il jamais reculé devant la justice des puissants et devant la raison d'État?

Le Talmud a-t-il jamais dissimulé les réalités sexuelles dont l'essence ne se réduit tout de même pas aux grossiers renseignements du tract commenté par un professeur de Belfort?

Oh! je ne veux pas invoquer les thèmes du sentiment et de la spiritualité en amour, ni de l'amour platonique qui doit couronner l'amour. Je ne vous ferai pas le coup de l'humanisme! Encore qu'on aurait tort de négliger toutes les dimensions que désignent ces thèmes. Mais je pense que la sexualité à son niveau rigoureusement sexuel est d'essence tragique et ambiguë, je veux dire énigmatique. Le savoir dans son impassibilité de logos est-il à la mesure d'une réalité qui, des ses modalités physiologiques, rompt l'égalité de la conscience et la bouleverse, faisant éclater, sous le traumatisme, les concepts qui devaient l'enfermer et l'éclairer?

Parler chastement de ces réalités non chastes, ce n'est pas un problème de simple décence et c'est un discours encore à trouver. Le Talmud, à travers les problèmes de la loi, à travers la question: *que faut-il faire?* n'a-t-il pas su approcher de ce style «inouï»?

L'éducation juïve, c'est la certitude qu'une limite doit être imposée à l'intériorisation des principes de conduite, que certaines inspirations doivent se faire gestes et rites. Il n'y a pas dans les profondeurs de l'intériorité humaine de frontière qui puisse arrêter les réserves mentales quand on se met à «spiritualiser»; elles réculent jusqu'aux abîmes du nihilisme.

Ce n'est pas sur la brutalité inefficace de la contrainte de l'État totalitaire

que l'éducation juïve s'appuie pour maintenir une loi dans la liberté, pour assurer la liberté par la loi. Elle associe aux idées généreuses la discipline préalable du rite, un recul à l'égard de soi et de la nature. Pratiques qui ne se pratiquent pour plaître à Dieu que dans la mesure où elles permettent de sauvegarder l'humain dans l'homme. Particularisme? Certes. Mais non pas limitation quelconque apportée aux allégeances nationales, au devoir civique et à la fraternité. Particularisme à l'égard des doctrines, des anthropologies, des axiologies et des théologies. Aucune séparation d'avec les hommes.

Oui, particularisme. Comme celui d'Abraham. Le salut de l'universalité humaine demande peut-être à nouveau des voies qui ne mènent pas aux grandes métropoles. Les langues à nouveau sont brouillées. La grande confusion du langage est la grande inversion des concepts. Les temps d'Abraham sont revenus: il faut obéir pour son compte sans compter les fidèles. Pour son compte qui n'est pas égoïste. Comme n'est pas égoïste l'autre mode d'existence pour soi: le retraits en soi par l'État d'Israël.

## **Anexo 1**

**Universidade de Brasília – UnB / Faculdade de Educação  
Pós-graduação – Doutorado  
Orientanda: Janine Mundim  
Orientadora: Professora Dra. Elizabeth Tunes**

**Roteiro semiestruturado de entrevista para professores e/ou orientadores:**

Nome:

Idade:

Formação:

Local e tempo de trabalho:

1. Por que ser professor?
2. O que você pensa da escola?
3. Que função tem a escola?
4. Que importância tem a escola?
5. O que orienta o seu trabalho na escola?
6. Como se dá a relação escola/conhecimento no seu cotidiano?
7. E você, qual é a sua função em relação a esse conhecimento?
8. Você poderia me falar sobre: a) avaliação; b) provas; c) notas?
9. Você está satisfeito com o modo como se dá o trabalho pedagógico da escola onde trabalha? Por quê?

## **Anexo 2**

**Universidade de Brasília – UnB / Faculdade de Educação**  
**Pós-graduação – Doutorado**  
**Orientanda: Janine Mundim**  
**Orientadora: Professora Dra. Elizabeth Tunes**

### **Roteiro semiestruturado de entrevista para os pais de alunos**

Perguntas para os pais de alunos:

Seu nome:

Idade:

Escolaridade (que graduação, em caso de curso superior):

Quantos filhos você tem?

Que idade eles têm?

1. Seu filho está em que ano escolar? Em que escola ele (a) estuda? Que atividades ele (a) tem em outros espaços?
2. O que seu(s) filho(s) pensa(m) sobre a escola? Ele(s) demonstra(m) satisfação com as atividades escolares? Do que mais gosta(m), caso demonstrem isso por alguma atividade? Do que mais reclama(m), caso reclamem?
3. E você, o que pensa sobre a escola do seu filho? Que críticas/elogios faria às atividades realizadas pela escola?
4. Como se dá o seu contato com a escola? Por meio dos professores ou de coordenadores e orientadores educacionais (ou outros especialistas em educação)? Com que frequência você vai até a escola? As idas até a escola são aleatórias ou se dão em momentos específicos? Já foi chamado até a escola para conversar sobre seu filho (a)? por quê? Como isso aconteceu?
5. Seu(s) filho(s) têm (ou já tiveram) algum acompanhamento fora da escola, digo, feito por algum profissional que se proponha a lidar com dificuldades de seus filhos? Em caso afirmativo, isso se deu por sugestão de alguém da escola ou por decisão exclusiva de vocês, os pais?
6. O que achou desse atendimento?
7. Para você, qual é a função da escola?
8. Como pai/mãe, qual é a sua atuação em relação à vida escolar de seu filho?
9. Como você descreveria/definiria seu filho como aluno?
10. O que ele(s) aprende(m) na escola? Esse tipo de conhecimento é exclusivo da escola ou ele tem acesso a ele por outros caminhos? E o que você pensa sobre isso?

11. Você gostaria de contar algum episódio que considere importante em relação à vida escolar de seu(s) filho(a)s?

### **Anexo 3**

**Universidade de Brasília – UnB / Faculdade de Educação**  
**Pós-graduação – Doutorado**  
**Orientanda: Janine Mundim**  
**Orientadora: Professora Dra. Elizabeth Tunes**

**Roteiro semiestruturado de entrevista para profissionais que trabalham em áreas de saúde/ educação no atendimento a crianças em idade escolar.**

Seu nome (opcional):

Idade:

Formação:

Tempo de atuação na área:

Tem filhos?

1. Você poderia me contar um pouco sobre seu trabalho?
2. Por que motivos você escolheu essa atividade (formação e atuação profissional)?
3. Quais são as expectativas dos pais quando trazem seus filhos até você? Que razão os motiva?
4. A partir de que idade da criança a busca é mais frequente?
5. Via de regra, os pais são encaminhados por alguém ou é uma decisão tomada por eles exclusivamente?
6. O que você pensa da escola? Qual é a função da escola?
7. Que importância tem a escola para a vida das crianças que você assiste?
8. O que os pais pensam de seus filhos?
9. O que eles (pais) falam da escola de seus filhos?
10. E o que as crianças contam sobre a escola?
11. O que eles (pais) esperam desse atendimento?