
ENSINAR E EDUCAR: PROCESSOS DIFERENTES, MAS NÃO ANTAGÔNICOS

Maurício Mogilka*

RESUMO

Este artigo procura discutir o que é educação, no sentido rigoroso do termo. Para penetrar neste conceito, é necessária uma verdadeira arqueologia, uma vez que o seu significado está em constante reconstrução, pois definir o que é e o que não é educação significa poder, ao influir no tipo de subjetividade formada. No enfoque racionalista próprio à pedagogia moderna, principalmente aquela de tendência mais ortodoxa, perdeu-se o significado mais pleno do termo educação, tornando-se este sinônimo de ensinar, isto é, provocar aprendizagem. O artigo procura mostrar que educar é bem mais do que isto, tendo a sua identidade definida pelo binômio desenvolvimento-aprendizagem, sem privilégios. Nesta linha reflexiva, ele defende que as práticas centradas fortemente no currículo formal e no adulto não conseguem ser educativas. Finalmente, este estudo tenta demonstrar que as possibilidades de estruturação de uma educação democrática exigem que se dê o salto de práticas de ensino para práticas educativas.

Palavras-chave: educar, desenvolvimento, educação democrática.

A questão fundamental não é educação velha versus nova, nem educação progressiva versus tradicional, mas de alguma coisa – seja qual for – que mereça o nome de educação. Não sou a favor de qualquer fim ou qualquer método simplesmente porque se lhes deu o nome de progressivo. A questão básica prende-se à natureza da educação sem qualquer adjetivo qualificativo. Faremos progresso mais seguro e mais rápido se nos devotarmos a buscar o que seja educação e quais as condições a satisfazer para que ela seja uma realidade e não um nome ou uma etiqueta.

John Dewey

UM CONCEITO PROBLEMÁTICO

Em belíssimo texto, Rubem Alves (1995) nos alertava para as diferenças entre ser professor e ser educador. O autor defendia que esta última condição é bem mais complexa e difícil de atingir. Ela envolve, entre outras coisas, uma cuidadosa sensibilidade para lidar com o tempo. Todo processo que tenta ser formativo demanda mais tempo, paciência e cuidado com aquele que aprende. Isto é problemático frente ao ritmo atual da sociedade da tecnologia e da informação.

Eu tenho uma compreensão ligeiramente diferente do autor em alguns pontos. Primeiro, não acho que exista uma dicotomia entre o professor e o educador: creio que o educador é um professor, com visão e habilidades mais amplas. Além disto, não acho que o professor é, necessariamente, um funcionário, um burocrata do saber. Ele realiza uma atividade que é complexa, mas não tão complexa como o educar, no sentido rigoroso. Mesmo com estas diferenças de compreensão,

*Professor de Didática, UFPR. Doutorando em Educação pela Faced/Ufba. Realiza investigações na interface entre práticas educativas, formação humana e cidadania. Atua na extensão universitária, em projetos de inovação das práticas educativas em escolas municipais e na área social, com formação de educadores sociais e lideranças comunitárias, geração de práticas alternativas em educação popular e projetos de atendimento a crianças em situação de risco, junto ao Neica/UFPR (Núcleo de Estudos Interdisciplinares sobre a Criança e o Adolescente). Dados para contato: Departamento de Teoria e Prática do Ensino/Setor de Educação/UFPR. Rua General Carneiro, 460 – Centro – 80060 – 150 – Curitiba/Paraná/Brasil. Tel. (41) 3605149; Fax (41) 2643574 (e-mail: mauriciomogilka@ufpr.br).

creio que o texto de Rubem Alves tem o grande mérito de trazer à tona a questão da complexidade do trabalho educativo, e nos alertar para a importância dos fatores subjetivos nesta difícil atividade.

No meu entendimento, é complicado lidar pacientemente com o tempo e respeitar o ritmo do outro, quando a proposta de trabalho está centrada fortemente no conteúdo, e não no ser que aprende. Isto leva o trabalho pedagógico a sofrer uma aceleração temporal para o cumprimento do programa, que torna o trabalho com o conhecimento e a cultura uma atividade tediosa, sem significado e com frequência alienante. Isto acontece muitas vezes sem que o profissional perceba. Desta forma o que se consegue, paradoxalmente, é justamente o contrário do que se queria: a criança aprende superficialmente. E mais grave, passa a sentir o conhecimento científico ou o saber elaborado como algo doloroso ou sem sentido. Isto nos leva a refletir sobre esta atividade que nós chamamos *ensinar*.

Mas o que é ensinar? Um dos grandes problemas é que conceituar este fenômeno depende do referencial teórico que se utiliza para entendê-lo. Contudo, o conceito que se tem sobre este fenômeno – conceito que muitas vezes é difuso – tem uma importante influência na realização da prática. Ensinar é um fenômeno difícil de realizar, e devido à própria complexidade deste ato, não existe consenso teórico a respeito. Contudo, mesmo em posições diversificadas, ainda é muito forte a concepção que toma como constitutivo do ensinar duas características centrais: a *transmissão* dos conteúdos escolares, e a idéia segundo a qual a professora é o elemento central deste processo, sem o qual o conhecimento sistematizado não pode ser apropriado pelo aluno.

Aliás, é precisamente pela ênfase na primeira idéia (ensinar seria garantir a *transmissão* da cultura) que a segunda tem tanta força, pois a prática centrada no adulto teria mais chances de garantir esta transmissão com fidelidade. Esta concepção, não obstante a ênfase positiva que dá ao conhecimento teórico e à importância do profissional docente, tem como consequência um problema muito sério, pois ela tende, se não for relativizada, à defesa de práticas centralizadoras e até mesmo autoritárias.

Isto ocorre porque a participação dos alunos acaba sendo vista pelas professoras como uma ameaça ao cumprimento do programa, elemento central da prática, nestas concepções. Quase sempre, os métodos participativos demandam mais tempo que os métodos centralizadores. Contudo, a atividade própria do aluno, em interação com o objeto do conhecimento, não é apenas desejável: é imprescindível para que ocorra a construção do conhecimento e do eu, ao menos na compreensão teórica que será exposta neste texto.

Este artigo pretende questionar algumas idéias fortes sobre o que é educar. Para isto, ele busca inspiração na pedagogia humanista. Mas o que poderá dizer esta pedagogia sobre tal questão? Esta abordagem enfatiza, além da importância da apropriação da cultura elaborada por parte da criança, outros elementos do processo, como os conhecimentos e experiências prévias, a importância do diálogo e o exercício da auto-expressão. Contudo, é muito freqüente que tais elementos sejam contrapostos à aprendizagem dos saberes elaborados, tanto no discurso escolar predominante como em algumas teorias. E, o que é mais grave, este antagonismo muitas vezes é sutil, não-explicito.

Para a pedagogia humanista, não há necessariamente incompatibilidade entre experiência e conhecimento, currículo e desejo, reflexão e ação. O antagonismo aparece quando o currículo e a prática pedagógica são estruturados de forma independente dos interesses e da experiência dos educandos. E isto ocorre por razões políticas, para justamente submeter as novas gerações ao domínio do existente, do instituído. Entenda-se que o instituído aqui não significa apenas a classe dominante

e as elites, mas todos aqueles que, conscientemente ou sem o perceber, contribuem para a preservação do *status quo*.

Esta capacidade de integrar elementos da prática pedagógica que são freqüentemente entendidos como opostos é uma das razões da enorme vitalidade da pedagogia humanista. Na realidade, esta abordagem não apenas enfatiza diferentemente os elementos da prática, ela se constitui em uma outra concepção do que seja ensinar. Ao superar dualismos presentes não só na pedagogia, mas no pensamento filosófico moderno, como sujeito-objeto, pensamento-ação, desejo-disciplina, esta abordagem nos mostra que tais dualismos não estão na estrutura da natureza, na sua ontologia, mas são provocados pelo nosso *modo de aproximação* aos eventos da educação. E estes *modos de aproximação* foram montados pela nossa formação política. Portanto precisamos, em primeiro lugar, desmontar a nossa formação, se queremos mudar algo em educação.

Sendo uma abordagem ampla – uma *atitude* diante do fenômeno educativo, mais do que uma teoria específica – a pedagogia humanista sofreu influências de diversas correntes da filosofia, como o humanismo rousseauísta, a fenomenologia e o pragmatismo, como em John Dewey. A sua expressão na fenomenologia, por exemplo, pode ser percebida em Heidegger, pois para este pensador:

Ensinar é ainda mais difícil do que aprender (...) e por que assim é? Não porque o professor tem de possuir um estoque mais amplo de informações, e tê-lo sempre à mão. Ensinar é mais difícil do que aprender, porque o que o ensino exige é o seguinte: deixar aprender. O verdadeiro professor, em verdade, não deixa que nada mais seja aprendido, a não ser a aprendizagem. A conduta dele, portanto, amiúde produz a impressão que nós, propriamente falando, nada aprendemos dele, se é que por “aprender” repentinamente, entendemos apenas a obtenção de informações úteis. O professor acha-se à frente dos seus estudantes somente nisto: que ele ainda tem muito mais a aprender do que eles – ele tem de aprender a deixá-los aprender. O professor tem de ser mais lecionável do que os aprendizes. O professor se acha muito menos certo do terreno em que pisa do que aqueles que aprendem estão do deles (HEIDEGGER, ap. ROGERS, 1985, p. 27).

Para Heidegger, se a relação entre o mestre e aquele que aprende é genuína, uma relação de constante busca, não há lugar nela para o autoritarismo do saber, nem para aquele gerado pela hierarquia. A posição defendida pelo autor enfatiza o estímulo ao impulso próprio para aprender, que está baseado na motivação intrínseca do aprendiz e o leva a descobrir, com o auxílio do educador, seus próprios caminhos de aprendizagem.

Eu acredito que este impulso natural da criança freqüentemente é desprezado pelos métodos convencionais, baseados no conceito de *transmissão* do conhecimento, porque eles estão centrados em currículos e objetivos muito rígidos. Neste caso, a professora deixa pouco espaço para o exercício da motivação intrínseca de seus alunos, pois como o currículo não foi definido a partir destas motivações, elas representam uma ameaça à consecução do mesmo.

É evidente que a posição expressa por Heidegger é radical, e sua importância aqui é estabelecer um contraponto. Ela precisa ser relativizada para ser melhor aproveitada na construção de práticas alternativas aos modelos convencionais. Uma educação democrática, em nossas escolas, não pode se resumir a deixar o aluno aprender, apenas, sem qualquer outra intervenção do educador (embora não possamos esquecer que o *deixar aprender*, na proposta heideggeriana, se dá através de uma intervenção). Mas para que as práticas alternativas possam agregar um caráter fortemente *educativo*, no sentido que aqui estou usando este conceito, precisarão aproveitar o impulso da criança para conhecer, impulso que transparece onde há um espaço para o *deixar aprender*.

AUTORIDADE PEDAGÓGICA E FORMAÇÃO DEMOCRÁTICA

Uma concepção do processo de aprender e ensinar, mais ativa, nos coloca diante de uma questão polêmica: qual o papel da professora? Qual o grau de intervenção adequado a uma educação democrática? Que contribuição poderia ser buscada na pedagogia humanista para esclarecer esta questão? Os conceitos e princípios desta pedagogia e do construtivismo são muito valiosos, principalmente se retomados de forma relativizada e adaptada à nossa realidade, isto é, recontextualizados. Ao contrário do que é afirmado por seus críticos, estas teorias pedagógicas reconhecem a importância do educador e do adulto para a formação da criança. Nelas, a professora não se ausenta da cena pedagógica, mas sua atuação é diferente daquela defendida pelos métodos fortemente centrados no professor.

Podemos ter uma noção sobre esta concepção do papel do professor, analisando diretamente as palavras de Piaget, por exemplo.¹ Quando este autor analisa uma aprendizagem criativa para as ciências, ele defende os métodos ativos:

A primeira destas condições é o recurso aos métodos activos, conferindo-se especial relevo à pesquisa espontânea da criança ou do adolescente e exigindo-se que toda a verdade a ser adquirida seja reinventada pelo aluno, ou pelo menos reconstruída e não simplesmente transmitida. Ora, dois freqüentes mal-entendidos reduzem bastante o valor das experiências realizadas até agora neste sentido. O primeiro deles é o receio (para alguns, a esperança) de que se anule o papel do mestre em tais experiências, e que, tendo em vista o pleno êxito das mesmas, seja necessário deixar os alunos totalmente livres para trabalhar ou brincar segundo melhor lhes aprouver (PIAGET, 1978b, p. 18-19).

Contudo, e apesar da existência de algumas experiências alternativas mal-orientadas, os métodos ativos não são incompatíveis com uma postura ativa da educadora, desde quando esta não venha constranger o processo de descoberta e de pensamento autônomo das crianças. Ao contrário, a atuação da professora vai orientar este processo:

Mas é evidente que o educador continua indispensável, a título de animador, para criar as situações e armar os dispositivos iniciais capazes de suscitar problemas úteis à criança, e para organizar, em seguida, contra-exemplos que levem à reflexão e obriguem ao controle das soluções demasiado apressadas: o que se deseja é que o professor deixe de ser apenas um conferencista e que estimule a pesquisa e o esforço, em vez de se contentar com a transmissão de soluções já prontas. Quando se pensa no número de séculos que foram necessários para que se chegasse à matemática denominada “moderna” e à física contemporânea, mesmo a macroscópica, seria absurdo imaginar que, sem uma

¹Não há consenso, no pensamento pedagógico brasileiro, sobre as relações entre o construtivismo e escola nova, e entre Piaget e os autores escolanovistas. Nos estudos da área, ou estas relações não são mencionadas, ou se verificam geralmente duas posições extremas: colocar o construtivismo como uma teorização completamente original, autônoma em relação à escola nova, ou simplesmente classificar Piaget como um autor escolanovista. Na minha interpretação, estas relações se dão da seguinte forma: o construtivismo piagetiano é, simultaneamente, tributário da escola nova e parcialmente autônomo em relação a ela. Muitos dos princípios e conceitos pedagógicos utilizados pela epistemologia genética já estão, implícita ou explicitamente, em autores como Rousseau ou Dewey, como o próprio Piaget o admite (Piaget, 1970). Mas o construtivismo piagetiano é também uma teorização original em alguns de seus aspectos e descobertas, na medida em que Piaget radicaliza e extrapola parte da teorização escolanovista, estabelecendo conceitos, especialmente na área da psicologia da aprendizagem, que são aquisições novas, que não encontramos nos autores escolanovistas, como os conceitos de assimilação, acomodação e equilíbrio majorante, ou a precisa teorização de Piaget sobre as fases do desenvolvimento cognitivo da criança.

orientação voltada para a tomada de consciência das questões centrais, a criança possa chegar apenas por si a elaborá-las com clareza (PIAGET, 1978b, p. 18-19).

Mesmo em Rousseau, em pleno século XVIII, já existe clareza quanto à necessidade da interferência educativa do adulto junto à criança, pois o *estado de natureza* não é suficiente para constituí-la: “...nascemos fracos, precisamos de força; nascemos desprovidos de tudo, temos necessidade de assistência; nascemos sem capacidade de julgar, precisamos de juízo. Tudo o que não temos ao nascer, e de que precisamos adultos, é-nos dado pela educação” (ROUSSEAU, 1996, p. 10).

O que Rousseau questiona é o tipo de intervenção que o mestre desenvolve junto com seus alunos: a ação pedagógica, para ser estruturadora de um eu saudável e democrático, não pode negar ou constranger o processo de desenvolvimento interno da criança, ou seja, não pode haver antagonismo entre a *educação da natureza* (capacidades e tendências inatas), a *educação humana* (interação social) e a *educação das coisas* (relação com os objetos do mundo material): “Cada um de nós é portanto formado por três espécies de mestres. O aluno em que as diversas lições destes mestres se contrariam é mal educado e nunca estará de acordo consigo mesmo; aquele em que todas visam aos mesmos pontos e tendem para os mesmos fins vai sozinho ao seu objetivo e vive em consequência. Somente este é bem educado” (ROUSSEAU, 1996, p. 11).

No século XX, apropriações recontextualizadas deste princípio foram feitas por autores como Dewey ou Piaget. Contudo, no grande conjunto de autores e perspectivas conhecido como escola nova, penso que nem toda reflexão fez uma apropriação cuidadosa e relativizada. Por exemplo, o mesmo princípio em Montessori, segundo me parece, é utilizado de uma maneira inadequadamente radicalizada, resultando em uma interpretação idealizada do papel da professora e das possibilidades de estruturação das crianças.

Montessori parece acreditar que, sendo capaz a professora de amar a criança, estabelecer o ambiente adequado e fornecer os recursos, estarão estabelecidas as condições para a sua formação autônoma. Nessa perspectiva, a educadora deveria renunciar a qualquer influência sobre a disciplina da criança; estar sempre a postos e atenta, para corresponder às suas demandas; basear o método nos seus interesses e energias latentes (MONTESSORI, s./d.).

Contudo, uma proposta pedagógica elaborada desta forma, limitando tão estritamente a ação da educadora ao invés de redirecioná-la, irá dificultar e não facilitar a possibilidade de uma intervenção democrática. Assim, as práticas alternativas dificilmente irão superar as bases dos modelos convencionais de educação. Em vez de ressignificar a autoridade pedagógica este tipo de concepção, de base inatista, tenta negar esta autoridade, depositando nas tendências inatas da criança, que certamente existem, uma responsabilidade formativa que elas não podem dar conta sem a interferência do adulto e da cultura.

Eu penso que a autoridade, se for democrática, é constitutiva da autonomia da criança, e não a sua negação, pois a autonomia só existe nas relações com o mundo e as pessoas, e estas relações envolvem limites. A questão problemática aí, para a constituição de modelos democráticos de educação, parece ser a seguinte: Quem define os limites? Com que propósitos? Resguardando que tipos de interesses? Qual o grau de participação das crianças na definição dos limites? (MOGILKA, 1999).

A ressignificação da autoridade e do grau de intervenção da professora nos exige também a discussão do conceito de *transmissão do conhecimento*, se queremos definir com alguma precisão o que são práticas realmente educativas. A palavra *transmitir*, como a palavra *transferir*, significa a

passagem ou deslocamento de algo, de um lugar para outro, ou de uma pessoa a outra. Está implícito, portanto, que aquilo que chegou ao destinatário é idêntico ao que foi enviado.

Ora, sabemos hoje, após as descobertas da pedagogia humanista, do construtivismo piagetiano e do sociointeracionismo vygotskiano, que o conhecimento é apropriado e reconstruído por cada criança, não sendo nunca idêntico ao conhecimento do ensinante. Assim, ensinar e aprender são processos distintos, embora o primeiro possa, em certas circunstâncias, desencadear o segundo. Conseqüentemente, não há sentido em se falar em *transmissão do conhecimento*. Por que então, mesmo nas pedagogias chamadas críticas, continua-se a usar esta expressão, com seus pressupostos implícitos, se os autores da área dizem discordar destes pressupostos?

Além disto, o conceito *transmissão do conhecimento* pressupõe a expectativa de que a criança reproduza nas avaliações o que foi “transmitido”, o que é um contra-senso, uma impossibilidade funcional. A criança recorre então à única função psíquica capaz de “resolver” o impasse, que é a memória, ou então, lança mão da burla, “colando” nos exames. Esta expectativa de reprodução fiel é uma idéia perigosa, porque não estimula o senso crítico, a autonomia intelectual e política e nem sequer a aprendizagem, dentro dos modelos significativos.

A expectativa de fidelidade ao texto, da qual a professora seria a guardiã, dá às pedagogias ou experiências culturais baseadas no conceito de *transmissão* um caráter fortemente conservador e pouco aberto à alteridade. Não somente as práticas da chamada pedagogia tradicional, mas quaisquer práticas centradas neste conceito. Muitas vezes sem perceber, a professora induz os estudantes à reprodução de um sentido uniforme, que desconhece as diferenças e dificulta o exercício da singularidade e das identidades próprias.

O resultado de pensarmos assim a aprendizagem e o ensino é a manutenção da fidelidade a um conhecimento instituído e aos valores associados a este. Note-se que o que se questiona aqui não é a importância da cultura elaborada e da ciência, mas o seu uso não-crítico, não-reflexivo e aparentemente não-político, resultado da crença no conceito de *transmissão* do conhecimento, mesmo em experiências alternativas de educação.

Desta forma, evita-se interpretações divergentes, e mantém-se o processo de aprendizagem fortemente centrado na professora. Estas concepções de prática, baseadas no conceito de *transmissão* do conhecimento, dão pouco espaço para que as crianças exercitem o seu potencial interpretativo e afirmem a sua identidade. Com o passar dos anos de escolarização, embrutecem a criatividade e a iniciativa, produzindo, na realidade, um processo de deseducação. Talvez isto explique porque, em nossa sociedade, as crianças são mais inteligentes do que os adultos.

Ou seja, elas entram em experiências escolares, na educação infantil, cheias de iniciativa, curiosidade, inquietação e perguntas inteligentes. Mas estas qualidades vão progressivamente dando lugar à tensão, à passividade e ao medo de perguntar. Ao se tornarem adolescentes, no fim do ensino fundamental, aquelas qualidades são observadas com muito menos frequência. Mesmo levando-se em consideração as diferenças entre uma criança e um adolescente, a perda daquelas qualidades ocorre em um grau muito acentuado. E mesmo ainda se argumentássemos que a maioria dos adolescentes, quando longe dos adultos, demonstram muita criatividade e originalidade nos seus padrões lingüísticos e modos de pensar, o simples fato de não expressarem estas características na sala de aula já é um sinal de que este ambiente é representado como local hostil à expressão de identidades próprias, fora dos modelos padronizadores.

A existência de uma etapa interpretativa no processo do conhecer coloca a necessidade de os cursos de formação de professores prepararem estes profissionais para saber lidar com a ativida-

de hermenêutica. Desta forma, podemos perder o medo de que a interpretação por parte da criança possa desvirtuar o conhecimento científico, atrapalhando a aprendizagem, quando na verdade ela faz parte deste processo. Isto implica que se compreenda de forma mais aberta o que é interpretar: “Aquele que acredita que a interpretação está restringida ou a deformar ou a retomar literalmente a significação de uma obra, na verdade deseja que tal significação seja completamente positiva e suscetível, de direito, de um inventário capaz de delimitar o que está e o que não está nela. Quem acreditar nisto engana-se sobre a obra e sobre o pensar” (MERLEAU-PONTY, 1980, p. 241).

Na área educativa, esta liberdade de interpretação é essencial não só à aprendizagem significativa, mas também à expressão do pensamento crítico, pois um fenômeno não pode prescindir do outro. A atividade interpretativa é primordial para o desenvolvimento de uma atitude reflexiva: sem interpretação é impossível haver crítica.

Tal atitude é fundamental para auxiliar os grupos sociais a romperem com os atuais impedimentos à sua cidadania, em um contexto cultural fortemente padronizado, no qual o discurso neoliberal veicula suas mensagens com uma potência poucas vezes vista. Neste contexto, a mídia conservadora tem encontrado formas tecnologicamente sofisticadas de produzir consenso, dificultando a atividade interpretativa dos sujeitos sobre os discursos que são apresentados. Neste ambiente cultural, a atitude reflexiva se coloca mais do que nunca como capacidade necessária para instrumentalizar os atores para o exercício de interpretações divergentes. A atividade interpretativa fornece um dos suportes para a construção de práticas sociais que sejam não somente de resistência, mas também criativas, possibilitando novas formas de vida social.

DO ENSINAR AO EDUCAR: A CONDIÇÃO PARA UMA FORMAÇÃO DEMOCRÁTICA

Estranhamente na modernidade se traduziu a palavra *educar* como conduzir ou direcionar, pois a palavra latina *ducere* significa conduzir, alimentar ou cultivar. Contudo, *educar* não vem de *ducere*, mas de *ex-ducere*! O significado da palavra fica então diferente, ao menos em parte. Nascido da reunião dos vocábulos latinos *ex* (para fora) e *ducere*, *educar* significa *desenvolver*, *fazer desabrochar*, *direcionar para fora*, referindo-se às potencialidades e estruturas inatas da criança.

Desta forma, *educar*, assim conceituado, contém o significado de direcionar e conduzir, pois o que é inato precisa ser direcionado para se estruturar, e isto só ocorre na relação com coisas, atividades e pessoas. As potencialidades inatas não conseguem se estruturar sozinhas. Por outro lado, este conceito – *ex-ducere* – também envolve fazer desabrochar, desenvolver o que é inato e precisa de expansão. Há aí, portanto, um respeito aquilo que já existe, geneticamente, e que é muito mais do que normalmente pensamos. O desrespeito (aberto ou implícito) à natureza inicial da criança tem sustentado os mais cruéis modelos de educação.

Este direcionamento representa um poder, uma autoridade, caso contrário não conseguiria direcionar. Contudo, aí reside uma questão muito problemática em uma educação democrática, já mencionado anteriormente: este poder não pode ser coercitivo, pois aí oprime aquilo que precisaria ser desenvolvido, traindo a si mesmo, e deixando de ser *educação* no sentido rigoroso. Embora oprimir seja uma forma de estruturar, talvez sub-estruturar, seus resultados enquanto processo de *desenvolvimento*, de expansão plena de capacidades e tendências, são muito pobres. Este caráter de um poder estruturador mas não-coercitivo é um dos maiores problemas nos modelos de educação democrática.

Logo, *educar*, no sentido rigoroso, parece se distanciar tanto de *direcionar externamente*, apenas, como de *formar* (enquanto processo de moldar externamente), ou ainda *ensinar*, no sentido mais usual da palavra. Aqui surge uma contradição muito grande entre o *educar* e aquilo que chamamos *educação tradicional*. As propostas tradicionais buscam a realização de modelos rígidos, a instrução, a aprendizagem e a socialização através da reprodução de formas pré-estabelecidas de pensar, sentir e agir. Desta forma, busca-se preparar a criança para o sucesso na sociedade, como ela é, sem problematizá-la através da reflexão crítica. Esta padronização dificulta ou freqüentemente obstrui o processo de desenvolvimento pleno da criança, que constitui o *educar*, pois as crianças são diferentes e tem ritmos diversos.

Assim, parece haver uma contradição muito clara entre os dois significados. As práticas tradicionais, mesmo em suas formas mais positivas, são incompatíveis com qualquer atividade que possa ser conectada ao sentido original da palavra *educere*. Ou seja, entre os vocábulos (e as práticas representadas) *educação* e *tradicional* há uma profunda contradição, que mostra o absurdo da expressão *educação tradicional*, e a impossibilidade das práticas tradicionais realmente educarem. Neste sentido, o que chamamos *educação tradicional* é uma educação impossível.

Esta confusão semântica conduz a conceitos bastantes negativos sobre as práticas pedagógicas em geral, por parte de inúmeros autores. Um exemplo que ainda tem força no cenário pedagógico é Freud, que no início do século XX, considerava inviável a possibilidade da educação se constituir em uma atividade sadia e libertadora, dado o seu caráter intrinsecamente repressivo à manifestação dos impulsos biológicos, aos desejos genuínos e à vida inconsciente. Na verdade Freud se referia às práticas tradicionais, e não creio que sua crítica possa ser extensiva a toda e qualquer proposta de prática. Ou seja, o suposto caráter inerentemente repressivo das práticas pedagógicas pode ser superado em experiências alternativas de escolarização.

É importante destacar que a crítica que aqui eu faço aos modelos tradicionais é de natureza, e não de momento histórico. Freqüentemente é perceptível nos discursos críticos a estes modelos (não é o caso de Freud) uma discussão sustentada na idéia da inadequação desta proposta aos tempos atuais, mais democráticos e menos rígidos do que o início do século XX, por exemplo. Este raciocínio parece-me equivocado e perigoso, sendo resultante de uma historicização forçada das práticas pedagógicas.

Ele sugere que a proposta tradicional foi um dia adequada e pertinente, não o sendo mais hoje, porque a sociedade se transformou. Mas uma das contradições desta proposta é que ela se opõe a necessidades e características de qualquer criança, em qualquer época, por serem necessidades inerentes ao ser da criança e da própria espécie humana. Assim, estas contradições específicas às quais me refiro agora não são de momento histórico, mas atemporais. Por acaso as crianças do século XIX não sentiam necessidade de autonomia? A liberdade é uma invenção do século XX?

Entendido o termo *educação* desta forma mais ampla – como sinônimo de *desenvolver*, *conduzir para fora*, *estruturar capacidades e formar o eu* – surge uma redefinição do que seria o objetivo da educação. Modernamente, se entende como *prática educativa* aquela que tem como objetivo específico a transmissão do conhecimento formal, isto é, o ensino dos conteúdos escolares. Ressalvando o que foi afirmado acima sobre o polêmico conceito de *transmissão do conhecimento*, creio que a definição acima é problemática. Ela tem o mérito de mostrar que a aprendizagem da cultura é imprescindível ao processo de formação humana: sem cultura não há humanidade.

Contudo, ela parece uma definição incompleta, pois sem o desenvolvimento das potencialidades inatas da criança também não há humanização (a menos que consideremos que a criança é

uma tábula rasa). Logo, esta definição se esquece de enfatizar a outra importante função de uma *prática educativa* que mereça este nome, ou seja, promover *desenvolvimento*, além daquele proporcionado pelas aprendizagens. Desconsidera a importante função de formação humana, ou supõe que esta seja consequência automática da aprendizagem da cultura. Mas, ao menos na minha percepção, o processo de formação humana é inalcançável apenas pela aprendizagem dos conhecimentos escolares, ou mesmo da cultura mais ampla, por mais competente que esta aprendizagem seja, pois esta formação ultrapassa os limites do campo cognitivo.

Assim, no meu entendimento, *aprendizagem e desenvolvimento* formam o binômio que identifica a natureza da área educacional, especialmente das práticas educativas. Desta forma, torna-se possível uma alternativa às abordagens que sustentam a identidade da educação baseada apenas no fenômeno da aprendizagem – mesmo que não seja somente de conteúdos – esquecendo de enfatizar os importantes aspectos do desenvolvimento humano, os quais, embora estimulados pela aprendizagem, não são, em si mesmos, aprendizagem de conhecimentos, pois tratam-se da estruturação de capacidades já inerentes ao ser da criança.

Elas não são aquisições externas, embora precisem da interação social para a sua estruturação. Tais capacidades – como o pensamento, a linguagem ou a tendência à socialização – são inatas na criança a partir de uma certa idade (variável em cada criança), embora a sua expressão seja cultural, isto é, dependa dos modos de ser que ela assume em cada sociedade. Estas capacidades são genéticas, pertencem ao campo ontológico da espécie. Se continuarmos a desconhecer os aspectos internos ao processo de crescimento das crianças, que são fenômenos influenciáveis pela prática docente, continuaremos a pensar as práticas de forma bastante restrita, e dificilmente alcançaremos os objetivos de formação democrática que tanto buscamos.

Negar, mesmo que implicitamente, a identidade da educação baseada no binômio *aprendizagem-desenvolvimento*, conduz ao desrespeito daquilo que muitas vezes é o mais genuíno em uma criança, produzindo práticas autoritárias, mesmo que de forma sofisticada e sutil. A negação deste binômio conduz também à visão (geralmente implícita), tão presente em textos da pedagogia mais ortodoxa, segundo a qual a formação da criança é, basicamente, um processo de fora para dentro, e não um processo interativo. No seu extremo esta visão leva, me parece, à antiga concepção empirista da criança como uma tábula rasa, um ser cuja ontologia começa na socialização.

Por outro lado, a definição de educação tomando como base o binômio *aprendizagem-desenvolvimento* também nos permite superar as abordagens de caráter idealista ou inatista. Estas abordagens, no geral, defendem ser a natureza da educação definida centralmente pela atualização de potencialidades inatas da criança, esquecendo de mostrar a importância que a cultura e as relações sociais têm no processo de formação humana. Esquecem de demonstrar que, mesmo inatas, as capacidades e tendências da criança não conseguem se estruturar sem a interação com a cultura e as relações sociais, como foi discutido anteriormente.

Na minha compreensão do fenômeno da formação humana, a humanização não está “depositada” na cultura, ela não reside nos produtos e nas atividades culturais. Logo, não há sentido, em um interacionismo radical, em se falar em “internalização das funções psíquicas superiores”. A formação humana se dá no confronto, na interação entre as potencialidades inatas, a cultura e as relações sociais: não está em nenhuma delas, isoladamente. Sem cultura e relação social não há formação humana. Mas sem o respeito e o desenvolvimento das capacidades e estruturas inatas da criança, há um processo muito pobre e precário de formação, que dificilmente poderíamos chamar de humanização. Nós

poderíamos usar os melhores instrumentos culturais e as mais ricas relações sociais com humanos, mas jamais conseguiríamos transformar um bebê de chimpanzé em um ser humano.

Por outro lado, há aqui um desdobramento importante deste modo de compreender a formação humana, e por conseqüência, a educação. Se esta formação depende da cultura e da relação social, a *qualidade* destes dois elementos tem um importante impacto neste processo de formação. Mesmo respeitando as potencialidades inatas da criança, não é qualquer interação cultural que tem o poder de formar integralmente, de humanizar de forma ampla e profunda. Produtos e relações culturais superficiais e ingênuos permitem apenas uma formação precária.

Quanto às relações sociais, elas representam a ponte para o processo de humanização da criança. Não só porque a relação social intermedia a relação da criança com a cultura, mas por causa da relação em si mesma, com seus fortíssimos aspectos afetivos, que não podem ser transcendidos. A natureza e a qualidade das relações interpessoais representam um importantíssimo fator no processo de formação da criança, inclusive neste tipo específico de formação, a estruturação democrática do eu. A estruturação democrática, no seu sentido mais amplo e não-doutrinário, é onde residem as possibilidades mais plenas e radicais de humanização, ao menos nos tempos contemporâneos.

Apesar de todos estes argumentos, ainda são muito fortes no cenário brasileiro as linhas que centram a prática pedagógica fortemente na professora. Estas linhas e seus autores não admitem que relações e práticas muito centradas no adulto e no currículo formal não favorecem, ao contrário, dificultam a estruturação da autonomia das crianças, por mais críticas que sejam as idéias políticas do profissional docente. Assim concebidas, estas práticas tendem a permitir o alcance apenas dos objetivos cognitivos (conhecimentos e habilidades mentais), sem desenvolver conjuntamente e de forma explícita, os importantes objetivos formativos, que estão no campo *afetivo*, segundo a taxionomia de Bloom (1979), ou nos campos de *autonomia pessoal* e de *relação interpessoal* e de *inserção e atuação social*, em autores como Zabala (1998).

Estes objetivos são complexos para se trabalhar, envolvendo escolhas éticas difíceis de resolver. Isto leva freqüentemente ao escamoteamento destes campos de objetivos, ou à sua utilização de forma subliminar e pouco clara, por parte da escola e mesmo por parte da teorização. A estruturação de atitudes, valores e relações que sejam éticos e democráticos, levando à rejeição de situações de submissão e ajustamento, estão além do campo cognitivo, embora necessitem dele. Por isso, uma formação democrática não pode ser alcançada pelas práticas centradas no ensino de conhecimentos.

Os diferentes campos de desenvolvimento da criança não estão separados, mas interligados. Ao enfatizar excessivamente um dos campos, a prática pedagógica sempre afetará os demais. Contudo, nem sempre esta influência é educativa, no sentido rigoroso deste conceito, isto é, nem sempre esta influência sobre os demais campos desenvolve, estrutura produtivamente, forma com autonomia. É por isto que uma prática pode ser intelectualista, centrando-se demasiado nos objetivos cognitivos, e exercer influências negativas – bloqueadoras ou desestruturadoras – sobre as dimensões afetiva, psicossocial e de autonomia política.

Este modo de conceber a educação, fortemente centrado na professora e no currículo formal, ao dificultar uma estruturação mais autônoma, desfavorece a possibilidade das *práticas pedagógicas*² se converterem em *práticas educativas*, no sentido original do termo, como está sendo to-

²Aqui este termo é tomado no sentido amplo, envolvendo qualquer prática sistemática, escolar ou não, onde ocorra algum processo de ensino e de aprendizagem de conhecimentos. Inclui, portanto, desde uma simples prática de ensino até as práticas mais elaboradas e complexas, como as educativas.

mado neste estudo: *educar* como *educere*, desenvolver integralmente. A conclusão destas reflexões é: uma *prática democrática* precisa ser uma *prática educativa*, pois o processo de estruturação autônoma implica o desenvolvimento integral da criança, coisa que uma *prática de ensino* não pode promover, mesmo quando realizada com competência.

As *práticas educativas* – e portanto, uma formação democrática – não podem estar centradas no professor e no cognitivo apenas, embora o campo cognitivo as constitua como elemento essencial. Desta forma, o *educar* não se opõe ao *ensinar*, pois o processo educativo precisa do domínio da cultura elaborada e dos conhecimentos formais como meio de promover a humanização. Logo, as *práticas educativas* englobam e ultrapassam o ensino de conhecimentos, nunca desprezando a sua importância. Não há portanto fragmentação entre *aprendizagem de conhecimentos* e *formação democrática*; mas o conhecimento não consegue, sozinho, dar conta desta formação.

Logo, uma *prática de ensino*, ainda mais centrada no problemático conceito de *transmissão do conhecimento*, dificilmente conseguirá promover um processo emancipatório, por não conseguir atingir a complexidade necessária a este processo. Esta limitação é reforçada quando a prática está excessivamente centrada no adulto, o que bloqueia os momentos de liberdade e tomada de decisão necessários à estruturação da autonomia das crianças. Esta centralidade excessiva no adulto é tão prejudicial quanto a sua omissão: também as práticas permissivas não favorecem a autonomia, pela falta da orientação e dos limites necessários à estruturação democrática do eu.

Finalizando este texto, eu gostaria de trazer mais algumas sugestões que poderiam contribuir para as várias propostas democráticas de educação, e talvez, para as pesquisas que se fazem nesta área. Uma destas sugestões é que consideremos com mais profundidade qual o sentido e uso dos conhecimentos escolares na formação democrática, escapando à desnecessária dicotomia ciência × experiência: ou abandonamos os conteúdos, confiando que a reelaboração reflexiva da experiência dos alunos é suficiente para estruturar a autonomia política e o senso crítico; ou adotamos uma fé incondicional e muitas vezes autoritária no poder do conhecimento para formar mentalidades e atitudes democráticas.

Uma outra consequência das reflexões aqui desenvolvidas é que elas tornam perceptível a seguinte questão: toda vez que as práticas pedagógicas se centram excessivamente nos objetivos cognitivos, escamoteando os objetivos afetivos, interpessoais e de atuação social, ocorre uma redução dos efeitos da prática educativa. Uma prática cujo efeito, no seu limite, é o próprio processo de formação e desenvolvimento humano. Ou seja, nós limitamos o poder construtivo do nosso instrumento.

Mesmo se argumentando que aqueles objetivos escamoteados estarão presentes, pois a educação é sempre um ato político, o problema é que eles estarão sendo trabalhados de forma distorcida ou alienada. E uma formação democrática envolve o debate livre e aberto, a explicitação dos objetivos formativos da escola, inclusive dando aos alunos, pais e comunidade a oportunidade de, ativamente, criticar, participar e ajudar a escolher os objetivos que irão nortear a formação.

Uma outra consequência ainda das idéias desenvolvidas neste texto é que elas podem auxiliar as escolas e professoras engajadas em propostas de formação democrática a diminuir a incoerência entre os conteúdos trabalhados e as suas atitudes e práticas: os conceitos, por mais que sejam emancipatórios, têm pouco efeito na formação se a experiência e as relações interpessoais estabelecidas são autoritárias ou paternalistas, mesmo com adultos (com jovens e crianças, mais grave ainda).

Uma outra contribuição é nos ajudar a superar a tendência a pensarmos a relação entre democracia e educação centrados nas práticas de ensino, e não nas práticas educativas. Aquelas, como

afirmado anteriormente, não podem formar para a democracia, a menos que consideremos que a formação política é uma consequência automática da aprendizagem e do desenvolvimento cognitivo. O maior perigo deste tipo de concepção é simplificar um fenômeno que é extremamente complexo, o educar, e deixar de explorar as suas notáveis possibilidades humanizantes e emancipatórias. Empobrecemos a concepção e a prática educativa, reduzindo-a ao ensino (que já é em si um fenômeno complexo). Quando então, as práticas assim formatadas e limitadas no seu potencial não produzem os efeitos formativos e sociais que esperávamos, dizemos que acreditar no poder da educação constitui um ingênuo otimismo.

Finalmente, talvez as idéias aqui expostas reforcem a concepção de que a vida democrática é um modo humano de ser, e não apenas um modo de pensar, ou algo que possa ser instaurado por uma racionalidade. A razão e o saber são imprescindíveis aos processos emancipatórios; mas eles são instrumentais e não conclusivos. Pensar e conhecer ocorre dentro de um campo vital, sempre social, que chamamos experiência. Formação democrática depende da criação de experiências democráticas; e estas jamais podem ser inauguradas pelo saber, mas somente pela ação humana socialmente compartilhada, necessária e desejada.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALVES, Rubem. Sobre Jequitibás e eucaliptos. In: *Conversas com quem gosta de ensinar*. São Paulo: Ars Poetica, 1995.
- BLOOM, Benjamin; KRATHWOHL, David; MASIA, Bertran. *Taxionomia dos objetivos educacionais*. Porto Alegre: Globo, 1979.
- DEWEY, John. *Experiência e educação*. São Paulo: Nacional, 1979a.
- _____. *Democracia e educação* – Introdução à filosofia da educação. São Paulo: Nacional, 1979b.
- _____. *A criança e o programa escolar*. São Paulo: Abril Cultural, 1980a.
- _____. *Interesse e esforço*. São Paulo: Abril Cultural, 1980b.
- MERLEAU-PONTY, Maurice. *O filósofo e sua sombra*. São Paulo: Abril Cultural, 1980.
- MOGILKA, Maurício. *Pensamento e desejo*. Práticas educativas e processos de formação humana em pleno capitalismo. Tese (Doutorado) – Faced/UFBA, Salvador, 2003.
- _____. Autonomia e formação humana em situações pedagógicas: um difícil percurso. *Educação e pesquisa*, São Paulo, n. 2, p. 57-68, dez. 1999.
- _____. A pedagogia da experiência e sua importância em uma educação democrática. *Educação em revista*, Belo Horizonte, n. 32, p. 85-102, dez. 2000.
- _____. *O que é educação democrática?* Contribuições para uma questão sempre atual. Curitiba: Editora da UFPR, 2003.
- MONTESSORI, Maria. *Em família*. Rio de Janeiro: Nórdica, s./d.
- NEILL, Alexander. *Liberdade sem medo*. São Paulo: IBRASA, 1984.
- PIAGET, Jean. *Psicologia e pedagogia*. Rio de Janeiro: Editora Forense, 1970.
- _____. *Problemas de psicologia genética*. São Paulo: Abril Cultural, 1978a.
- _____. *Para onde vai a educação?* Lisboa: Livros Horizonte, 1978b.
- ROGERS, Carl. *Liberdade de aprender em nossa década*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1985.
- ROUSSEAU, Jean-Jacques. *Emílio ou da educação*. São Paulo: Martins Fontes, 1996.
- ZABALA, Antoni. *A prática educativa: como ensinar*. Porto Alegre: Artmed, 1998.

RESUMEN

Este artículo intenta discutir lo que es educación, en el sentido riguroso de la palabra. Para penetrar en este concepto, es necesario una verdadera arqueología, una vez que su significado está en constante reconstrucción, pues definir lo que es y lo que no es educación representa poder, cuando se influencia en el tipo de subjetividad formada. En el enfoque racionalista propio a la pedagogía moderna, principalmente aquella de tendencia más ortodoxa, nosotros perdemos el significado más pleno del término "educación", tornándose esta sinónimo de enseñanza, provocando aprendizaje. El artículo procura mostrar que el acto de educar es bien más que esto, teniendo su identidad definida por la pareja desarrollo-aprendizaje. En esta línea de pensamiento, este texto defiende que las prácticas centradas en el currículo formal y en el adulto no logran ser educativas. Finalmente, este estudio intenta demostrar que las posibilidades de estructuración de una educación democrática dependen del pasaje de las prácticas de enseñanza a las prácticas educativas.

Palabras-clave: educar, desarrollo, educación democrática.

ABSTRACT

This article makes a discussion about the concept of education, in the strict sense of this term. However, the sense of this word, education, is always in change, since to define what is education means power, because this have influence on the kind of subjectivity is formed. In the rationalist approach of the modern pedagogy, especially the orthodox trend, we lost the more full sense of the word education, becoming this synonym of teaching. This article search to show that the word education is more full that teaching, since its identity is definite by the pair development-learning. This study argues that the practices centred strongly in the curriculum and in the adult can't be educational. Finally, this study tries to show that the possibilities of a democratic education calls the change of practice of teaching to educational practices. This is necessary because the democratic education is not possible to be reached for the work entirely in the cognitive field.

Keywords: educational practice, growth, democratic education.